

## **200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios**

*Jamile de Souza SOARES<sup>1</sup>  
Arlete Ramos dos SANTOS<sup>2</sup>  
Claudio Pinto NUNES<sup>3</sup>*

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo analisar a historicidade da educação destinada aos povos do campo no Brasil, nos últimos 200 anos (1822-2022). Para isso, investigamos o contexto rural brasileiro, como a escola fora pensada para povos camponeses, o surgimento da Educação do Campo, as discrepâncias entre Educação Rural e Educação do Campo e as políticas públicas educacionais destinadas a esses sujeitos. Assim, problematizamos as contradições históricas entre campesinato e agronegócio, a emergência dos movimentos sociais e as conquistas das políticas públicas, bem como os desafios ainda enfrentados em meio ao cenário atual. Desse modo, o estudo, além de problematizar a educação dos povos do campo, destacou a importância das legislações conquistadas.

**Palavras-chave:** Brasil; Educação do Campo; Políticas Públicas.

---

<sup>1</sup> Mestre em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3732-5274>.  
E-mail: jamsouza\_2016@hotmail.com

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>.  
E-mail: arlerp@hotmail.com

<sup>3</sup> Doutor em Educação. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Vitória da Conquista. ORCID: <http://orcid.org/0000-0003-1514-6961>.  
E-mail: claudionunesba@hotmail.com

## **200 years of education for rural people in Brazil: between achievements and challenges**

*Jamile de Souza SOARES  
Arlete Ramos dos SANTOS  
Claudio Pinto NUNES*

### **Abstract**

This article aims to analyze the historicity of education aimed at field people in Brazil, in the last 200 years (1822-2022). For this, it will investigate the Brazilian rural context, how the school was designed for peasant people, the emergence of Rural Education, the discrepancies between Field Education and Rural Education and the public educational policies aimed at these subjects. Thus, it will discuss the historical contradictions between peasantry and, the emergence of social movements and the achievements of public policies, as well as the challenges still faced in the current scenario. In this way, the study, in addition to problematizing the education of field people, will highlight the importance of the conquered legislation.

Keywords: Brazil; Rural Education; Public policy

## **200 años de educación para la población rural en Brasil: entre logros y desafíos**

*Jamile de Souza SOARES  
Arlete Ramos dos SANTOS  
Claudio Pinto NUNES*

### **Resumen**

Este artículo tiene como objetivo analizar la historicidad de la educación dirigida a la población del campo en Brasil, en los últimos 200 años (1822-2022). Para ello, investigó el contexto rural brasileño, cómo la escuela fue diseñada para el pueblo campesino, el surgimiento de la Educación del Campo, las discrepancias entre Educación del Campo y Educación Rural y las políticas públicas educativas dirigidas a estos sujetos. Así, discutió las contradicciones históricas entre el campesinado y el agronegocio, el surgimiento de los movimientos sociales y las conquistas de las políticas públicas, así como los desafíos aún enfrentados en el escenario actual. De esta forma, el estudio, además de problematizar la educación de la población del campo, resaltó la importancia de la legislación conquistada.

Palabras clave: Brasil; Educación del Campo; Políticas públicas

## Introdução

Para analisar os avanços e desafios da Educação do Campo no Brasil nos últimos 200 anos, no primeiro momento, é preciso refletir sobre os projetos educativos pensados para os camponeses, sobre o histórico da educação para esses povos, a construção das políticas e os desafios ainda enfrentados. Além disso, é necessário um esforço para que a Educação do Campo seja entendida em sua totalidade, buscando fazer um balanço do percurso histórico, sendo fiel aos seus objetivos, e analisar o contexto antagonico de classes sociais no sistema capitalista vigente.

A Educação do Campo provém da luta de classes entre os trabalhadores camponeses e a classe burguesa<sup>1</sup>, que emerge de um cenário onde o projeto educativo historicamente pensado esteve articulado aos interesses da classe dominante. Esta modalidade de educação propõe um modelo educativo voltado para o sujeito do campo, feita por ele e para ele, que implica protagonismo dos demandantes da educação (CALDART, 2009).

Neste sentido, este estudo teve como objetivo analisar a historicidade da educação destinada aos povos do campo no Brasil, nos últimos 200 anos (1822-2022). Para isso, foi realizada uma pesquisa bibliográfica sobre a Educação do Campo, de autores que debatem a temática, utilizadas as contribuições de: Calazans (1993), Fernandes (1999), Caldart (2009), Leite (2002), Paulo Freire (1996), Mészáros (2008), Carvalho (2011), Moraes (2018), Souza (2020), Freitas (2018) e Santos (2017). Além disso, foi realizada análise documental das políticas públicas educacionais que abrangem o sujeito do campo, com decretos, resoluções, pareceres, Lei de Diretrizes e Bases (LDB 9394/96) e as constituições brasileiras.

Para buscar atender o objetivo traçado, o texto se encontra dividido em tópicos, onde inicia-se o debate por uma breve análise das classes sociais e dos povos que vivem no campo. Posteriormente, destacamos os 200 anos de educação para os povos do campo no Brasil, analisando como esta foi pensada para este espaço, o que diziam as legislações nacionais e as contradições entre Educação do Campo e Rural. Em seguida, são destacadas as políticas públicas da Educação do Campo no Brasil, as conquistas das últimas décadas e os desafios enfrentados, bem como os retrocessos.

---

<sup>1</sup> Barros (2018) tece considerações sobre a luta de classes no campo e destaca que existem aqueles que detêm os meios de produção (a burguesia agrária) e aqueles/as que detêm apenas a força de trabalho (trabalhadores/as rurais).

## Breve análise do Campesinato e Agronegócio no Brasil

Refletir sobre o campesinato no Brasil é remeter a uma fração de classe social bastante heterogênea, composta por pequenos agricultores, ribeirinhos, seringueiros, posseiros, remanescentes de quilombos e assentados, dentre outros. Também é uma classe que possui caráter dúplice no processo social: é ao mesmo tempo proprietária de terra e dona da força de trabalho (ALMEIDA, 2008). Nesta perspectiva, na sociedade capitalista, o campesinato se insere em uma contradição frente ao modelo de produção dominante, caracterizado no campo pela produção em larga escala e com a apropriação de propriedades de terra.

O protagonista no sistema capitalista é o agronegócio, que corresponde à junção de diversas atividades produtivas que estão diretamente ligadas à produção e subprodução de produtos derivados da agricultura e pecuária, fruto da Revolução Verde<sup>2</sup>, após a segunda guerra mundial, com a modernização da agricultura através do maquinário e insumos agrícolas. Se constitui como um modelo de desenvolvimento global, com predomínio do capital financeiro orientado pelo mercado externo, em uma produção concentrada em grandes unidades de exploração (TEUBAL, 2008).

O agronegócio tem suas raízes no latifúndio, que no Brasil [...] esteve atrelado de maneira direta à estrutura econômica colonial que buscava produzir em larga escala para gerar lucro à Coroa Portuguesa com a exportação das especiarias presentes no Brasil” (SILVA et al, 2014, p. 5). Na história da colonização do país, as terras sempre foram de posse da classe dominante, a princípio tomadas a força dos indígenas e, posteriormente, negadas aos escravos. Assim, o acúmulo da propriedade privada, característica do capitalismo, é responsável pela criação da contradição entre os grandes latifundiários e os que não tem terra.

No que se refere à apropriação das terras no país, cabe citar uma das primeiras leis, após a independência do Brasil (1822), a dispor sobre o direito agrário, a Lei de Terras (Lei nº 601), de 18

---

<sup>2</sup> A expressão “Revolução Verde” é empregada para designar o processo de transformação na agricultura em escala global que se deu por meio do desenvolvimento e incorporação de novos meios tecnológicos na produção. Esse fenômeno teve início na segunda metade do século XX, entre as décadas de 1960 e 1970.

de setembro de 1850. Aprovada no mesmo ano em que a Lei Eusébio de Queirós<sup>3</sup>, que previa o fim do tráfico negreiro, a referida legislação foi o meio pelo qual grandes fazendeiros e políticos latifundiários se antecipavam para impedir que os negros pudessem se tornar donos das terras. Ao estabelecer que só poderia se adquirir terra por meio de compra, venda ou doação da igreja, somente a classe dominante permaneceria com a propriedade, visto que, os trabalhadores eram desprovidos de recursos para comprá-la.

Por isso, a posse da terra se apresenta, no Brasil, atrelada aos detentores do capital e negada à classe trabalhadora que até os dias atuais tem sua força de trabalho explorada em troca de sua subsistência. Assim, a realidade do campesinato, que é composto por esses sujeitos que historicamente foram subjugados, se torna mão de obra barata para os grandes latifundiários, como afirma Marques (2008, p. 56):

Na América Latina, a reprodução social do campesinato nunca esteve em situação tão crítica. Muitos camponeses são mantidos num estado permanente de semi ou sub proletarização, em condições de trabalho extremamente precárias, seja no campo ou na cidade. O trabalho temporário no corte da cana no Brasil é um exemplo dessa situação. Isto ocorre seja porque o recurso ao trabalho assalariado é o que permite ao camponês manter a posse da terra, seja porque é a alternativa encontrada para a obtenção da renda necessária para o seu sustento.

Além disso, se materializa no campo a disputa dos camponeses por terra e por outros direitos básicos que são negados, como educação. Os camponeses, quando não vendem sua força de trabalho, sobrevivem através da agricultura familiar, da pesca e de outras formas sustentáveis de convivência com o campo. Porém, o agronegócio, que se expande e necessita de grande quantidade de terra para exploração, pressiona os sujeitos do campo a desocuparem as terras e, devido à mecanização, alguns poucos a venderem seu trabalho.

O latifúndio é base necessária para o agronegócio ao mesmo tempo em que faz emergir a luta do campesinato por terra e por um modo de produção sustentável. Assim, a luta pela terra move a luta desses dois modos de produção, por um lado a produção em larga escala com uso de agrotóxicos e

---

<sup>3</sup> A Lei Eusébio de Queirós ou lei nº 581, de 4 de setembro de 1850, promulgada no Segundo Reinado, proibiu a entrada de africanos escravos no Brasil, criminalizando quem a infringisse.

sementes transgênicas; do outro, os camponeses que defendem a sustentabilidade e a reforma agrária. Esta última, se mostra urgente no país, como demonstrado em um estudo realizado pela Organização Não Governamental (ONG) Oxfam, em 2019, que analisou a distribuição de terras na América Latina, no qual conclui-se que menos de 1% das propriedades agrícolas detém quase metade da área rural brasileira.

Em suma, as contradições entre campesinato e agronegócio emergem de um histórico de exploração, expropriação e acúmulo de terras no Brasil, que produzem tensões e conflitos. O agronegócio, que é protagonista no sistema capitalista devido a produção em larga escala e lucro, é caracterizado pelo latifúndio e por um desenvolvimento em prol do capital (SANTOS, 2017). Ao contrário, o campesinato luta pela reforma agrária, por uma forma sustentável de conviver com o campo e também pela qualidade de vida dos trabalhadores. Contudo, como visto, o Estado perpetua os interesses da classe dominante e serve para a manutenção do capital, logo, os camponeses ao defenderem seus direitos devem enfrentar o sistema e cobrar do Estado.

## **200 anos de educação para os povos do campo no Brasil: entre conquistas e desafios**

A educação dos espaços rurais, no Brasil, é historicamente marcada pela exclusão que até os dias atuais deixam marcas. O processo de escolarização, de 1500 até o início do século XX, serviu para atender as elites agrárias, sendo inacessível para grande parte da população rural. Assim, como apontam os estudos de Calazans (1993), os projetos educacionais para o campo estiveram conectados aos interesses econômicos do capitalismo, demonstrando que a escola faz parte de uma totalidade que no sistema capitalista, se adaptar aos seus modos de produção.

A educação brasileira, em todos os níveis e modalidades, desde a colonização até a atualidade, sempre teve um caráter dualista, privilegiando a classe dominante e, quando se refere ao campo brasileiro, isso não é diferente. Com o histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios, observa-se que até as primeiras décadas do Século XX não havia preocupação por parte do Estado em escolarizar os povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período, principalmente a da cultura cafeeira, não necessitava de escolarização para realizar o seu trabalho (SANTOS; SOUZA; 2012, p.2).

A primeira Constituição brasileira, em 1824, tratava da educação em seu Art. 179, inciso XXXII: “A instituição primária é gratuita a todos os cidadãos”, mas excluía boa parte da população, visto que nesta época, a cidadania estava relacionada a títulos e bens possuídos, excluindo mulheres, escravos e agregados. O acesso a escola seguiu marcado pela exclusão e desconsiderando as populações camponesas mais pobres, o campesinato.

Assim, a educação nos espaços rurais só é efetivada a partir da Constituição de 1891, tendo em vista que nesse documento é proposto uma reorganização de todo o sistema educacional. Contudo, ganha destaque nos debates no segundo decênio do século XX, em virtude da industrialização do país e do forte movimento migratório dos sujeitos do campo para as cidades (SILVA, 2000). Nessa Constituição emergiu-se à autonomia dos estados e municípios, cuja base legal criou condições de existência de iniciativas descentralizadas do ensino, o que não se concretizou, devido à inexistência de um sistema nacional para articular uma política de educação. Surgem apenas algumas iniciativas, no âmbito municipal, de cursos populares noturnos de educação primária elementar para adultos em área de concentração urbana.

A educação rural se insere na legislação brasileira com a Constituição de 1934, em meio a um grande debate para conter o fluxo migratório cidade-campo e, assim, poder elevar o grau de produtividade no campo. Nesse sentido, nos anos de 1910-1920, quando os camponeses deixavam o campo à procura de melhores condições de trabalho e vida e, assim, superlotando as cidades, coincidentemente, é pensada e difundida escolas no meio rural (LEITE, 2002). Surge, então, o movimento denominado Ruralismo Pedagógico:

[...] o Ruralismo Pedagógico, movimento que discutiu, elaborou e divulgou proposições para a educação escolar das populações rurais. O Movimento Ruralista tinha como centralidade acentuar a educação como possibilidade de garantir a fixação do homem no campo. [...] o Ruralismo Pedagógico constitui-se numa matriz cujas marcas ainda estão presentes na discussão e na prática da escolarização no meio rural nos dias atuais. (ANTUNES-ROCHA, 2012, p. 56).

O Ruralismo Pedagógico foi à ferramenta encontrada na época para, através da educação, diminuir o êxodo rural e fixar o homem no campo. Para compor estas escolas no meio rural um dos eixos explicativos era a “falta de amor pela terra” produzida pela ignorância que, segundo o movimento, fazia com que os camponeses saíssem do campo e/ou destruíssem a natureza. A escola em funcionamento no meio rural valorizava o modo “simples” de vida no campo e trazia a cidade

como uma “miragem”, evitando, assim, a atração das populações rurais empobrecidas para a cidade.

Entretanto, com a expansão e mecanização do agronegócio, e a necessidade de terras para o cultivo de monoculturas pelos agroexportadores, não se fazia mais necessária a presença dos camponeses no meio rural, exceto os que sabiam manusear as máquinas. Além disso, a falta de políticas públicas voltadas para a educação no meio rural foi um dos principais motivos pelos quais novamente, foram negados ao homem do campo o acesso à educação e o direito à terra. Com o passar do tempo as poucas escolas que existiam no meio rural foram, em sua maioria, fechadas e os filhos dos agricultores teriam então que se deslocar até a cidade para ir à escola.

[...] as políticas unilaterais praticadas pelos gestores públicos, resultando no fechamento de escolas do campo, envolvendo milhares de comunidades, sem discussões prévias sobre as vantagens e desvantagens da abertura ou fechamento de escolas no campo, desconsiderando o princípio da participação comunitária nas decisões que abarcam a educação e as políticas públicas para educação, impactando diretamente sobre milhares de cidadãos, sobretudo crianças e adolescentes.[...] Medidas de fechamento ou abandonos de escolas no Brasil ocorrem desde a década de 1960, levando a discussões sobre os possíveis impactos que as mesmas causariam no sistema de educação e na sociedade como um todo. No entanto, não havia debates específicos sobre a qualidade da educação e do transporte escolar voltado aos sujeitos do campo. (FERREIRA; BRANDÃO, 2011, p.2).

As escolas rurais foram fechadas sem nenhum debate com a comunidade, o que gerou assim, grandes impactos na vida destes. Teriam que se deslocar à cidade para ir à escola que não foi construída e nem pensada para eles, além disso, não se discutia sobre a qualidade dos transportes que levariam os alunos, logo, estes ficariam à mercê da boa vontade dos políticos. Os números são altos e mostram a gravidade da falta de fiscalização no que se refere a permanência das escolas no campo. Segundo o Movimento dos Trabalhados Sem Terra (MST), <sup>4</sup>em um levantamento atualizado com base nos dados do INEP sobre o número de estabelecimentos de ensino na Educação Básica revela que, entre 1997 e 2018, foram fechadas quase 80 mil escolas no campo brasileiro.

Assim, percebe-se que as ações do Estado sobre a população camponesa sempre estiveram

---

<sup>4</sup> Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 12 dez. 2020.

orientadas pelos interesses do capital. Quando necessária a fixação do homem no campo, a criação do Ruralismo Pedagógico, ferramenta encontrada na época para, através da educação, diminuir o êxodo rural e manter os camponeses nas áreas rurais. Posteriormente, com a expansão e mecanização do agronegócio, e a necessidade de terras, não se fazia mais necessária para o capital, a presença destes sujeitos no meio rural, pois isso, a falta de políticas públicas e fechamento das escolas no campo. Contudo, os movimentos sociais se levantam em defesa desse povo, com outro modelo de educação, fazendo emergir a Educação do Campo em contraposição à Educação Rural, esta última guiada pelos interesses do capital.

A Educação Rural que predominou/predomina no país, segundo autores como Ferrari (1991) e Calazans (1993), historicamente foi pensada a partir do mundo urbano, em um olhar capitalista e excludente. A escola desde o início dos tempos no contexto brasileiro tinha finalidade de atender as elites, e no campo as elites agrárias excluía o camponês, os escravos e os indígenas que apenas serviriam de mão de obra e não necessitavam de escolarização. Posteriormente, como apontado na seção anterior, os programas educacionais para o campo permaneceram atrelados aos interesses econômicos do capital, não levando em consideração as demandas dos camponeses e respeitando seus modos de ser e de viver. A concepção da Educação Rural, presente no discurso histórico do Estado, aprofunda a raiz segregadora e esvazia o sentido cultural e político de um projeto para o campo e o povo camponês (BARBOSA, 2015)

O modelo de Educação Rural que foi implementado no Brasil, fez emergir um dos movimentos contra hegemônicos em defesa de uma educação que valorizasse os povos do campo, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST), que surge em 1984, quando trabalhadores rurais que protagonizavam lutas pela democracia da terra e da sociedade se reúnem no 1º Encontro Nacional, em Cascavel, no Paraná. Ali, decidem criar um movimento camponês nacional com três objetivos principais: lutar pela terra, lutar pela reforma agrária e por mudanças sociais no país. A partir daí, esse movimento tem pautado a garantia dos direitos dos povos do campo à educação, à terra, à saúde etc. (SANTOS; SILVA; SOUZA, 2013).

Nesse contexto, os primeiros debates acerca da qualidade da educação foram realizados no “I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (ENERA), promovido pelo MST, com apoio da Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO),

Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF); Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB); Universidade de Brasília (UnB), em 1997. Posteriormente, na intitulada “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/GO, foram articuladas políticas públicas para Educação do Campo no Brasil (SANTOS; SOARES; SOUZA, 2020).

Desse modo, a partir dessas articulações dos movimentos sociais, é pensada e construída a Educação do Campo. Segundo Caldart,

A educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela. [...] a Educação do Campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém da sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. [...] se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz crítica ao modo de conhecimento dominante [...] (CALDART, 2009, p.38).

O projeto educativo da Educação “do” Campo, em sua própria gênese, é pensado em uma relação horizontal, de pertencimento, identidade e valorização, como afirma Caldart (2009, p.41): “Na sua origem o ‘do’ da Educação do Campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido...”.

Um dos pontos essenciais da diferença entre Educação do Campo e Educação Rural são, além de sua origem, a defesa de modelos de sociedades distintos, por um lado uma realidade antagônica que desvaloriza o homem do campo, ao contrário, pensada uma sociedade justa, democrática e tendo como protagonistas os sujeitos, não o capital (SANTOS, 2020; SANTOS; BARBOSA, 2022). A defesa da Educação do Campo engloba a luta por escolas na comunidade, com pedagogias críticas e libertadoras (FREIRE, 1996). Escolas que defendam a vida camponesa, seus modos de ser e de viver, e que reconheça a importância da agricultura familiar, bem como o campo enquanto lugar de vida.

Em suma, é possível observar a presença de dois modelos distintos de educação para os sujeitos do campo, a Educação Rural e a Educação do Campo. A primeira, historicamente articulada aos interesses econômicos, se alinha aos ditames capitalistas e pensada a partir do espaço urbano (SOUZA, 2020). A segunda, ao contrário, emerge da luta de movimentos sociais, tendo como protagonista o homem do campo e valorizando sua cultura. Assim, se constituem contradições, de projetos educativos diferentes com características distintas, como apontadas no quadro abaixo.

**Quadro 1:** Educação Rural e Educação do campo: características e convergências

<b>Educação Rural</b>	<b>Educação do Campo</b>
Definida a partir dos objetivos do mercado de trabalho;	Construída pelos movimentos sociais;
Retrata o campo em um olhar capitalista, vendo os sujeitos de forma inferiorizada;	Valorização do homem do campo, da formação humana enquanto direito;
Pensada a partir do mundo urbano	Pensada a partir da realidade do sujeito, valorizando sua cultura e relação com a terra.
Protagonismo do agronegócio	Protagonismo da agricultura familiar

**Fonte:** elaborado por Soares (2020).

Ao contrário da Educação Rural que vê o espaço agrícola como um espaço de produção do capital, a Educação do Campo defende a diversidade e emancipação dos sujeitos. Rosa Lucas ao abordar a Educação do Campo reforça:

Romper com o velho paradigma do desenvolvimento agressor ao meio ambiente, que tem como premissa o lucro a qualquer custo e benefício apenas para alguns, deve ser um compromisso amplo, de muitos setores. A superação do atual modelo, que tem comprometido significativamente os recursos naturais, exige um novo pensar, uma nova significação para as ações e atitudes humanas, novos valores, costumes e tradições que deverão entrar em conflito com os sustentáculos da velha ideia de progresso, usada como sinônimo de desenvolvimento. (LUCAS, 2008. p. 124).

Ademais, os movimentos sociais do campo, conquistaram na última década, inúmeras políticas públicas que abrangem a Educação do Campo. Estas políticas se constituem como campo de disputa, visto que, não foram pensadas pelo Estado, mas tem sua gênese na luta árdua dos movimentos sociais. Assim, as conquistas dos marcos legais são importantes, bem como sua efetivação, já que se constituem enquanto direitos que vão contra o modelo de sociedade capitalista vigente.

### **Políticas Públicas da Educação do Campo no Brasil: entre conquistas e desafios**

As políticas públicas, segundo Santos e Carvalho (2019, p. 4), “podem ser definidas como um elenco característico de ações promovidas pelos atores governamentais, com objetivos de produzirem resultados específicos em diversas áreas na arena social, educacional, saúde, cultura, etc.” Neste sentido, as políticas públicas educacionais se constituem enquanto ações voltadas para a educação.

Cabe destacar também que nem sempre as políticas são construídas de forma voluntária pelos governantes, muitas vezes, são conquistas de lutas de movimentos sociais contra hegemônicos.

No cenário de construção de políticas públicas, evidencia -se o contexto histórico da década de 1990 no Brasil, onde o Estado passou por “reformas”, instaurando o chamado estado de bem-estar social, devido à necessidade de adaptação ao novo contexto do capital no pós-guerra.

Entre 1930 e 1970, enquanto se difundia a abordagem neoliberal, o mundo experimentou o avanço do Estado de bem-estar social, baseado numa concepção desenvolvimentista de capitalismo que foi uma tentativa de sair da crise do primeiro ciclo do liberalismo clássico, que se esgotou no início do século passado em meio à Primeira Guerra Mundial e à crise de 1929[...] Na América Latina, o esgotamento da primeira onda neoliberal nos anos 1990, seguido da ascensão de governos progressistas ocorrida em seguida, criou a ilusão de que o neoliberalismo havia passado. Produziu também um efeito complementar: chamou nossa atenção para o lado das reformas econômicas e seus impactos, retirando a nossa atenção do lado obscuro do neoliberalismo (FREITAS, 2018, p.14).

Apesar de algumas reformas da década de 1990 se constituírem como avanços no campo do direito à educação, como a construção da Lei e Diretrizes e Base da Educação (LDB 9394/96), foi no governo de coalizão do Partido dos Trabalhadores (PT), iniciado em 2003 com vigência até 2016, que se constituiu várias políticas públicas que amparam a educação no espaço campesino. No que se refere à Educação do Campo, principalmente nos mandatos de Luiz Inácio Lula da Silva (2003 até 2006, e de 2007 até 2011), houve maior abertura para as reivindicações dos movimentos sociais do campo, com destaque ao MST, que na última década conseguiram que suas reivindicações se tornassem marcos normativos legais.

No quadro a seguir, destacamos as políticas públicas que amparam a Educação do Campo no país, com início na década de 1990 e continuam sendo construídas até o ano de 2015.

**Quadro 2-** Marcos legais da Educação do Campo

<b>Marcos políticos e legais</b>	<b>Ano de criação</b>	<b>Descrição</b>
Lei nº9394/96, Art. 23 e 28	1996	Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB)
Lei nº 9.424/9 (Art. 1º)	1996	Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF)
Resolução CNE/CEB nº 1.	Abril de 2002	Institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo
Lei nº 10.880	Junho de 2004	Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar – PNATE
Parecer CNE/CEB n. 01/2006	2006	Reconhece a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)
Decreto nº 6.040	7 de fevereiro de 2007	Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (PNPCT)
Procampo	2007	Criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo- PROCAMPO
Resolução CNE/CEB nº 2.	Abril de 2008	Estabelece as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo (complementares)
Resolução/CD/FNDE nº 45	Agosto de 2009	Estabelece os critérios e procedimentos para a transferência automática de recursos financeiros do Programa ProJovem Campo – Saberes da Terra aos Estados

Decreto nº 7.352/2010	Novembro de 2010	A política de educação do campo e o  PRONERA
Resolução/CD/FNDE nº 26	setembro de 2010	Estabelece orientações e diretrizes para a transferência de recursos financeiros às Instituições de Ensino superior no âmbito do Programa Escola Ativa
Lei 12.695	Julho de 2012	[...] Contempla com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo[..]
Resolução nº36	Agosto de 2012	PDDE Campo - Programa Dinheiro Direto na Escola
Resolução nº32	Agosto de 2012	PDDE Água na Escola
Resolução nº 8 (Art. 1º)	20 de novembro de 2012	Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.
Resolução/CD/FNDE nº 18	Mai de 2013	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), [...]a fim de favorecer a melhoria da qualidade de ensino e a promoção da sustentabilidade socioambiental nas unidades escolares
Portaria nº 86/2013,	2013	PORTARIA Nº 86/2013, que institui o PRONACAMPO- Programa Nacional de Educação do Campo.
Portaria nº 674	Agosto de 2013	PORTARIA Nº 674- Institui a Comissão Nacional de Educação do campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com

		atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo.
Resolução nº 38 (Art. 1º)	outubro de 2013	Estabelece orientações e procedimentos para o pagamento de bolsas de estudo e pesquisa no âmbito da Escola da Terra
Lei 9394/96, modificado o Art. 28, pela Lei nº 12.960	Modificação em março de 2014	O fechamento das escolas do campo.
Portaria nº 505	Maio de 2015	Cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas- CNEPT

**Fonte:** Elaborado por Soares (2020).

Um grande marco normativo conquistado em prol de uma educação para o sujeito do campo, a nível federal, foi a Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais da Educação Básica para as Escolas do Campo, em que, no momento histórico em que foi coletivamente construído, expressaram um instrumento legal de diálogo na relação Estado e Sociedade para a conquista de direitos. A Resolução indica as responsabilidades cabíveis a cada um dos entes estatais a quem tem o dever de garantir educação de qualidade a todos, inclusive aos povos do campo. Sendo assim, este documento se tornou uma grande ferramenta de direitos e de luta para a população rural (CARVALHO, 2011; SANTOS, 2020).

Um marco legal importante foi aprovado pelo Congresso Nacional em dezembro de 2006, a Emenda Constitucional nº 53/2006, que cria o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – Fundeb, substituindo o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Fundef, criado pela Emenda Constitucional nº 14/1996. Com o Fundeb, houve uma ampliação da abrangência do financiamento a etapas e modalidades da educação anteriormente excluídas do Fundef, tal como a educação do campo, indígena e quilombola.

Posteriormente, pela primeira vez no país e em uma legislação, emerge a denominação “Educação do Campo”, atribuindo assim não mais uma educação para os sujeitos do campo, mas uma

Educação do Campo. Essa nova “denominação” carrega sentidos e significados específicos citados aqui anteriormente. Sendo assim, a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, traz no seu Art.1º que

A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação Profissional Técnica de nível médio integrada com o Ensino Médio e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros. (BRASIL, 2008).

Ainda no campo da legislação, é indispensável destacar o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que institui

**Art. 1º** A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010).

Dessa forma, a Educação do Campo se reafirma como uma política pública educacional. Além disso, este documento institui o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que até então era somente um programa, mas com o referido decreto transforma-se em uma política de Estado permanente em prol de uma educação de qualidade para os sujeitos do campo, que estão na luta pela redistribuição igualitária de terras no país. Logo, se constitui como de grande relevância na conquista de direitos para os camponeses, em destaque os que protagonizam a luta pela reforma agrária.

É importante evidenciar também os programas, tal como o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que têm por objetivo oferecer suporte e apoio financeiro para os estados e municípios desenvolverem suas respectivas políticas de educação do campo por meio de ações articuladas que atendem às escolas do campo e quilombolas. Já o PROCAMPO é o apoio a

implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo nas instituições públicas de ensino superior em todo o país. Além destes citados no quadro acima, existe também o Programa Nacional do Livro Didático para as escolas do campo (PNLD Campo), com finalidade de prover com livros didáticos específicos as escolas públicas participantes do Programa Nacional do Livro Didático.

Outra legislação conquistada foi a Lei nº 12.960, sancionada em 27 de março de 2014, que passou a vigorar acrescido ao parágrafo único alterando a Lei de Diretrizes e Bases, Lei 9394/96, (BRASIL, 1996, art.28):

O fechamento das escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar.

Essa lei dificulta o fechamento das escolas do campo, visto que a comunidade escolar tem o direito de ser ouvida e a Secretaria de Educação deve justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola. É um poderoso ponto adicionado à lei que, além de ouvir a comunidade, também valoriza as escolas situadas no meio rural.

Destacamos também a Portaria nº 505, de maio de 2015, que cria a Comissão Nacional de Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas – CNEPT, com a finalidade de acompanhar as ações relacionadas à Educação Profissional e Tecnológica do Campo nas Redes Públicas; propor referenciais e diretrizes para a atuação das Redes Públicas na Educação Profissional e Tecnológica do Campo; além de acompanhar a operacionalização da Bolsa-Formação no Pronatec Campo e propor melhorias nos processos (BRASIL, 2015).

Além dos marcos legais aqui destacados, sabemos que segundo os ideais de uma escola igualitária, independentemente se a escola é do campo, ou não, é preciso levar em consideração a diversidade do alunado na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP) e na prática pedagógica. Como afirma a Lei de Diretrizes e Bases- Lei nº9394/96, no

**Art. 26** - Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. § 1º Os currículos a que se refere o caput devem abranger,

obrigatoriamente, o estudo da língua portuguesa e da matemática, **o conhecimento do mundo físico e natural e da realidade social e política, especialmente do Brasil.** (BRASIL, 1996, p.19, grifo nosso).

Vale ressaltar que, ao analisarmos as políticas públicas no Brasil a partir da década de 1990, é possível perceber grandes conquistas nos anos que seguem, no período em que o Partido dos Trabalhadores (PT) se situa no governo. Por isso, a partir de 2003, durante os governos petistas, Moraes (2018, p. 80) descreve que a “estrutura de guetos sofreu pequenos arranhões. Pequenos para os custos da casa grande, mas de enorme significado para o andar de baixo”. Contudo, a partir de 2015, nenhuma política pública foi instituída. Isto se deve ao golpe político e midiático de 2016, que institucionalmente derrubou a presidente Dilma Vana Rousseff, democraticamente eleita em 2014 (FREITAS, 2018).

Nesse cenário, a abertura que aconteceu nos últimos anos dos governos PT para a criação de políticas agora é substituída pelo propósito de destruir a “educação pública de gestão pública” e não apenas reformá-la. No governo do atual presidente Jair Messias Bolsonaro (2019), os neoliberais defendem o Estado apenas como provedor de recursos públicos, não como gestor, isentado da obrigação de uma educação pública gratuita de qualidade, sendo apenas um “serviço” no interior do mercado livre.

O presidente Bolsonaro tem assinado, desde início de seu governo, decretos que atingem diretamente a Educação do Campo. Como exemplo, a extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) pelo Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Taffarel e Carvalho (2019) enfatizam a importância da SECADI para assegurar uma educação de qualidade e equidade tendo políticas públicas voltadas para inclusão social, que nasceu da luta pela educação e reforma agrária. As autoras ainda chamam a atenção que esta imposição representa retrocessos sem precedentes e destruição de direitos à classe trabalhadora.

Também, como retrocesso do atual governo, o Decreto 10.252 de 20 de fevereiro de 2020 que extingue a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera. Além disso, modificou a competência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), transferindo e subordinando a política agrária para o Ministério da Agricultura,

Pecuária e Abastecimento (MAPA). Diante disso, o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) publicou nota <sup>5</sup>denunciando a extinção do PRONERA, onde aponta que após 20 anos de luta o governo extingue o lugar político da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de Educação do Campo, no Brasil.

Desse modo, diante dos constantes retrocessos, é possível perceber no sistema capitalista vigente, as constantes reformas que caminham para corrigir algum detalhe, mas sem modificar a ordem estabelecida, pois em sua lógica totalizadora é irreformável, como afirma Mészáros (2008, p.25-26):

[...] as mudanças sob tais limitações, apriorísticas e prejudgadas, são admissíveis apenas com o único e legítimo objetivo de corrigir algum detalhe defeituoso da ordem estabelecida, de forma que sejam mantidas intactas as determinações estruturais fundamentais da sociedade como um todo, em conformidade com as exigências inalteráveis da lógica global de um determinado sistema de produção. Podem-se ajustar as formas pelas quais uma multiplicidade de interesses particulares conflitantes se deve formar com a regra geral preestabelecida da reprodução da sociedade, mas de forma nenhuma pode-se alterar a própria regra geral.

As mudanças que ocorreram nos últimos anos, no que se refere a conquista de políticas públicas, foram admissíveis até o momento em que se inseriam dentro da ordem preestabelecida, havendo mudanças na estrutura, o capital se ajusta novamente para retornar ao seu ciclo de contradições. De forma alguma pode-se alterar a regra geral, a estrutura antagônica de exploração e expropriação de direitos.

Apesar dos importantes avanços, destacamos que existem muitos desafios a serem superados, os quais têm sido objeto de enfrentamentos entre as classes antagônicas. Santos e Barbosa (2022); Santos, Santos e Santos (2021); e Santos e Nunes (2020) nos fazem refletir que precisamos seguir lutando no contexto da Educação do Campo para:

- Avançar na consolidação da Educação do Campo nos espaços campestres, de modo que os educandos e educandas possam ter o direito de estudar nas suas comunidades de origem, conforme preconiza a Resolução nº 1/2002;

---

<sup>5</sup> Disponível em: <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>. Acesso em: 20 fev. 2021.

- Fazer frentes de lutas que coíbam o fechamento de escolas do/no campo, conforme estabelecido pela Lei nº 12.960/2014;
- Garantir uma gestão democrática nas escolas mediante a escolha dos dirigentes escolares por via direta da comunidade escolar. E isso deve se dar por meio de dispositivo legal criado nas legislações municipais e estaduais, bem como por Resolução ou recomendação dos Conselhos municipais e estaduais;
- Realizar ações de formação para que a comunidade escolar compreenda o financiamento da educação, bem como a importância da participação nos espaços decisórios por meio de assembleias comunitárias nas quais se discutam as questões vitais da comunidade quando da construção do Plano Plurianual (PPA), da Lei de Diretrizes Orçamentária (LDO), feita a cada ano, que é a peça onde se diz quais as prioridades do governo para o ano seguinte; e também a Lei Orçamentária Anual (LOA). Esclarecemos que o que não está previsto no Orçamento, não dá pra reivindicar. E se está, a insistência na execução da rubrica/valor orçado faz parte do *quefazer* pedagógico e político da escola e dos trabalhadores da educação;
- Construir um aprofundamento sobre a realidade, a cultura e o modo de ser, pensar e agir dos indígenas e quilombolas todos os sujeitos do campo para prevendo estratégias e ações no Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas;
- Construir o PPP de forma democrática, com garantia da agroecologia no currículo escolar;
- Encontrar mecanismo para garantia do trabalho como princípio educativo, do vínculo entre educação e processos produtivos, e de discussão sobre as diferentes dimensões e métodos de formação do trabalhador, de educação profissional, cotejando esse acúmulo de teorias e de práticas com a experiência específica de trabalho e de educação dos camponeses;
- A cultura da comunidade deve fazer parte da matriz formadora das escolas;
- A autogestão precisa ser um importante aspecto a ser implementado no processo educativo, dentre outros.

Vencer esses desafios é condição *sine qua non* para que possamos ter uma educação de qualidade no campo. E em que pese as conquistas para que possa haver uma inclusão social nesse

espaço, se esta não tiver como objetivo a perspectiva da superação histórica da exclusão social, materializada na expropriação territorial e da terra, na realização da Reforma Agrária e na garantia de políticas públicas de Estado, e não de governo, será impossível que os objetivos da classe trabalhadora camponesa sejam atingidos (SANTOS; BARBOSA, 2022). Pois o contrário disso é a efetivação da reconversão político-ideológica a um modelo político e econômico ultraneoliberal, como temos observado no Brasil nos últimos anos. Para que a mudança qualitativa aconteça é necessária uma contra-internalização que só é possível por meio da práxis política e social dos sujeitos coletivos.

## **Considerações Finais**

A *práxis* educativa na perspectiva crítica deve se inserir no contexto da autogestão em suas atividades formais e não formais, como todos os espaços de reivindicação política e construção de conhecimentos. Dessa forma, os trabalhadores passam a ter consciência do seu papel histórico na sociedade, com conhecimentos para decidirem coletivamente sobre as atividades produtivas, com base na emancipação política e na construção da cidadania. Nesse sentido, é possível que estes compreendam as múltiplas determinações e tenham uma visão de totalidade dos fenômenos apresentados, expressos socialmente na ausência de investimentos adequados na educação, de modo a superar a visão aparente e conhecer a essência. Observamos que com a capacidade reflexiva dos movimentos sociais por meio dos pressupostos da Educação do Campo foi possível a criação de estratégias para a correlação de forças entre as classes no contexto camponês.

Portanto, cabe então destacar a importância dos movimentos sociais do campo na luta para a superação do modo de produção vigente do capital, e na garantia de direitos que estão expressos nos regulamentos legais, tendo em vista que uma das principais ações que devem ser acionadas como meta é a garantia da gestão democrática nas escolas do campo.

Ao analisar um pouco do histórico da educação para os camponeses, apresentado nesse texto, percebemos a realidade não de forma linear como prega o darwinismo social, ao contrário, entendemos que a história é construída por meio das ações dos sujeitos nas conjunturas sociais evidenciadas nas relações de espaço e tempo e no reflexo da realidade que redundando na formação da

consciência dos homens. Por meio dessa racionalidade é possível perceber que a luta da classe trabalhadora nesse contexto investigado avançou e adquiriu direitos expressos nos marcos normativos apresentados como direitos conquistados na política educacional, cujo movimento dialético se constitui como um salto de qualidade condicionado pela unidade e luta dos contrários que podemos perceber por meio do enfrentamento entre agronegócio como classe dominante; e do campesinato como classe trabalhadora camponesa.

Essa contradição demonstra que todos os fenômenos da realidade se correlacionam, e que não se expressam de forma absoluta e imutável como prega o materialismo metafísico, mas sim, que essa formação material representada no texto pelos enfrentamentos dos movimentos sociais fez modificações na história da educação para os camponeses, as quais podem ser observadas na busca da superação da Educação Rural por meio da sua contrária, que é a Educação do Campo. Assim, ao analisarmos à luz do materialismo dialético podemos observar que esse fenômeno se constitui de forma progressiva, produzindo transformações que levam à passagem de um estágio de desenvolvimento ao outro, e que gerou um salto qualitativo observado nas conquistas das políticas educacionais para o campo.

Isto posto, sabemos que todos os fenômenos da realidade se encontram em um estado de interdependência que vai do universal ao particular e singular, por isso, não são inamovíveis, mas, pelo contrário, eles movem-se continuamente, e vão transformando a realidade. E é por isso que a educação como ferramenta de construção do conhecimento crítico é imprescindível, só assim conseguiremos superar as contradições sociais no contexto camponês. Dessa forma, é urgente ultrapassar as relações sociais e produtivas do capitalismo como projeto hegemônico representado pelo agronegócio no campo. Para isso, a Educação do Campo como projeto histórico da classe trabalhadora tem um papel muito importante rumo a aquisição de uma consciência crítica para a emancipação dos camponeses.

## Referências

ALMEIDA, Rosemeire A. de. Função social da propriedade e desenvolvimento sustentável: camponeses versus agronegócio. *In*: PAULINO, Eliane T. e FABRINI, João E. (orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, SP: Expressão Popular, p. 303-325, 2008.

BARBOSA, Lia Pinheiro. Educação do Campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da Educação Superior: os desafios da universidade pública no Brasil. In: ACOSTA SILVA, A. et. al. **Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe**. Buenos Aires: CLACSO, 2015, p. 147-212.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 601 de setembro de 1850**. Dispõe sobre as terras devolutas do Império, 1850. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L0601-1850.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L0601-1850.htm). Acesso em: 14 jul. de 2020.

BRASIL. **Lei nº9394/96, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm). Acesso em: 25 ago. de 2020.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/mais-educacao/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12759-resolucoes-ceb-2008>. Acesso em: 25 ago. de 2020.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: Traços de uma trajetória. *In.*: THERRIEN; DAMASCENO, Maria Nobre (Coord.). **Educação e Escola no campo**. Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. saúde*, Rio de Janeiro, v.7 n°1, p 35-64, mar/jun. 2009.

CARVALHO, Raquel Alves de. **A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência**: o papel da educação. Tese apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Metodista de Piracicaba – UNIMEP para obtenção do título de Doutora em Educação. Piracicaba, São Paulo, 2011.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**. Ano V. No. 09, jul./dez. 2011.

Disponível em:

[https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao\\_do\\_campo\\_um\\_olhar\\_histrico\\_uma\\_realidade\\_concreta.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf). Acesso em: 25 ago. de 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra – (Coleção Leitura). 25ª edição, 1996.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A Reforma Empresarial da Educação**: nova direita, velhas ideias. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural**: urbanização e políticas educacionais. Coleção Questões da Nossa Época; v.702 ed. São Paulo, Cortez, 2002.

LUCAS, R. E. A. **Educação formal / rural permeando as relações do campo: um estudo de caso na Escola Estadual de Tempo Integral Ensino Fundamental Cândida Silveira Haubman – Arroio Grande/RS**. Tese (Doutorado) –Programa de Pós-Graduação em Produção Vegetal. Faculdade de Agronomia Eliseu Maciel. Universidade Federal de Pelotas. - Pelotas, 2008.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Agricultura e campesinato no mundo e no Brasil: um renovado desafio à reflexão teórica. *In.*: PAULINO, Eliane T.; FABRINI, João E. (orgs.) **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo, SP: Expressão Popular, p. 303-325, 2008.

MÉSZÁROS, Istvan. **A Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2º ed., 2008.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Educação do Campo e Agronegócio**: território de disputas. Educação em Revista, 2017.

SANTOS, Arlete Ramos dos; SILVA, Geovani de Jesus; SOUZA, Gilvan dos Santos. **Educação do Campo**. Módulo 7, Pedagogia, v.4. Ilhéus, BA: Editus, 2013.

SANTOS, Arlete Ramos dos; Soares, Jamile de Souza; SOUZA, Edmacy Quirina. Educação do campo como categoria temática em revistas (2015-2020). **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-25, 2020. Disponível em:  
<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/1459> . Acesso em: 25 ago. de 2020.

SANTOS, Arlete Ramos; NUNES, Cláudio Pinto. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro**. Salvador: EDUFBA, 2020.

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 43, p. 196-228, Edição Especial, 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>. Acesso em: 26 fev. 2022.

SILVA, Luciene Rocha.; SANTOS, Arlete Ramos dos.; SOUZA, Davi Amâncio. Os desafios do ensino remoto na educação do campo. **Revista de Políticas Públicas e Gestão Educacional (POLIGES)**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 40-65, 2020. DOI: 10.22481/poliges.v1i1.8263. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/poliges/article/view/8263> . Acesso em: 26 fev. 2022.

SANTOS, Igor Tairone Ramos dos; SANTOS, Eliane Nascimento dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. (2021). A educação em tempos de extrema-direita: o abandono educacional-tecnológico no

campo. **Revista De Estudos Em Educação E Diversidade - REED**, 2(3), 47-70.

<https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8097>

SANTOS, Arlete Ramos dos.; BARBOSA, Lia Pinheiro. Movimentos Sociais do Campo, Práxis Política e Inclusão em Educação: Perspectivas e Avanços no Brasil Contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas (EPAA)**. Vol. 30 n. 3. 2022. Disponível em:

<https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/article/view/5974/2761> Acesso em: 26 de fevereiro de 2022.

TAFFAREL, C.; CARVALHO, M. A Extinção da SECADI. **Cadernos do GPOSSHE On-line**, v. 2, n. 1, p. 84-90, 14 ago, 2019. Disponível em:

<https://revistas.uece.br/index.php/CadernosdoGPOSSHE/article/view/1523>. Acesso em: 09 de out. de 2020.



Os direitos de licenciamento utilizados pela revista Educação em Foco é a licença *Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC-SA 4.0)*

Recebido em: 21/05/2022

Aprovado em: 08/08/2022