

## Trajectoria da Educação Rural para a concepção social e política da Educação do Campo no Brasil

Trajectory of Rural Education for the social and political conception of Countryside Education in Brazil

Trayectoria de la Educación Rural para la concepción social y política de la Educación del Campo en Brasil

Recebido: 07/06/2021 | Revisado: 13/06/2021 | Aceito: 22/06/2021 | Publicado: 05/07/2021

**Elizandra Aparecida Nascimento Gelocha**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5474-5188>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: [elizandraang@gmail.com](mailto:elizandraang@gmail.com)

**Helenise Sangoi Antunes**

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-6503-658X>

Universidade Federal de Santa Maria, Brasil

E-mail: [professora@helenise.com.br](mailto:professora@helenise.com.br)

### Resumo

As discussões presentes neste texto estão relacionadas a uma pesquisa vinculada ao Doutorado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Maria. O objetivo deste artigo é compreender o contexto histórico da Educação Rural e sua relação com a Educação do Campo no Brasil no contexto das políticas públicas educacionais. A metodologia utilizada caracteriza-se como uma abordagem qualitativa, fundamentada em documentos norteadores que respaldam o contexto histórico da Educação Rural e do Campo e nos seguintes autores: Simões e Torres (2011), Libâneo (2012), Pires (2012), Rossato e Praxedes (2015), Santos (2018), entre outros. A metodologia empregada consiste em uma revisão bibliográfica com o intuito de obter informações sistematizadas sobre os caminhos pelos quais a Educação Rural e do Campo se fizeram presentes na história da educação brasileira. Refletir sobre as questões que levaram à mudança de conceitos é importante para entender as transformações sociais e políticas, tendo em vista que este é um contexto emergente que ainda requer por parte dos educadores/gestores conhecimento e compreensão sobre as legislações. É preciso refletirmos profunda, coletiva e metodologicamente a respeito das políticas públicas e das ações governamentais para garantirmos uma educação de qualidade direcionada à realidade do camponês no Brasil.

**Palavras-chave:** Políticas públicas educacionais; Educação rural; Educação do campo.

### Abstract

The following discussions are related to a research linked to the Doctorate in Education of the Graduate Program in Education at the Federal University of Santa Maria. This paper aims to understand the historical context of Rural Education and its relationship with Countryside Education in Brazil in the context of educational public policies. The methodology is characterized as a qualitative approach, based on guiding documents that support the historical context of Rural and Countryside Education and by the following authors: Simões and Torres (2011), Libâneo (2012), Pires (2012), Rossato and Praxedes (2015), Santos (2018), among others. The methodology consists of a bibliographic review aimed at obtaining systematized information about the ways in which Rural and Countryside Education were imprinted in the history of Brazilian education. Reflecting on the issues that led to concepts change is important to understand social and political transformations, which composes an emerging context that still requires knowledge and understanding of legislation on the part of educators/managers. It is necessary to reflect deeply, collectively and methodologically about public policies and governmental actions in order to guarantee a qualified education directed to the reality of the countryside people in Brazil.

**Keywords:** Educational public policies; Rural education; Countryside education.

### Resumen

Las discusiones en este texto están relacionadas con una investigación vinculada al Doctorado en Educación del Programa de Posgrado en Educación de la Universidad Federal de Santa Marta. El objetivo de este artículo es comprender el contexto histórico de la Educación Rural y su relación con la Educación del Campo en Brasil, en el contexto de las políticas públicas educativas. La metodología utilizada se caracteriza por un enfoque cualitativo, con

base em documentos que respaldam el contexto histórico de la Educación Rural y del Campo y en los siguientes autores: Simões e Torres (2011), Libâneo (2012), Pires (2012), Rossato e Praxedes (2015), Santos (2018), entre otros. La metodología utilizada consiste en una revisión bibliográfica con el propósito de obtener informaciones sistematizadas sobre los caminos por los cuales la Educación Rural y la del Campo estuvieron presentes en la historia de la educación brasileña. Reflexionar sobre las cuestiones que llevaron a los cambios de concepto es importante para entender las transformaciones sociales y políticas, considerando que este es un contexto emergente que aún requiere conocimiento y comprensión por parte de los educadores y gestores. Es necesario reflexionar profunda, colectiva y metodológicamente sobre las políticas públicas y acciones gubernamentales para garantizar una educación de calidad dirigida a la realidad del campesino en Brasil.

**Palabras clave:** Políticas públicas educativas; Educación rural; Educación del campo.

## 1. Introdução

O estudo a seguir expõe o contexto histórico e político da Educação Rural no Brasil e sua relação com a Educação do Campo no contexto das políticas públicas e programas educacionais. As discussões propostas no item “A Educação Rural no Brasil: que história é essa?” aborda a educação a partir do século XX, onde se começa a ter um sistema de ensino organizado e a educação para o contexto rural começa a ser pensada.

No subcapítulo “Mudança de nomenclatura: a necessidade de uma escola diferente e a proposta da Educação Básica do Campo” tomamos como referência a determinação histórica, e coube-nos entender as condições sob as quais a Educação do Campo vem se constituindo a partir de práticas transformadoras que possibilitaram um olhar crítico sobre a realidade social, política e econômica que buscou um atendimento à realidade campesina. No item “Articulações e Programas para a Educação Rural do Campo no âmbito dos Movimentos Sociais” debatemos sobre diferentes políticas públicas voltadas para o campo.

O estudo e reflexões sobre os temas apresentados, possibilitou conhecermos e analisarmos os avanços e contradições, presentes nas relações estabelecidas durante o processo de construção do sujeito histórico e profissional na/com a educação rural e do campo. Como sujeitos produto e produtor de história evidenciamos a importância de narrarmos os fatos, e potencializamos as práticas educacionais para que possamos respeitar as diversidades e lutarmos por nossos direitos.

## 2. Metodologia

A abordagem metodológica deste estudo é configurada como pesquisa qualitativa de caráter bibliográfica, “desenvolvida com base em material já elaborado” (Gil, 2002, p. 44), como em documentos oficiais, livros e artigos científicos, que permitiram entender os marcos históricos e as transformações ocorridas na legislação. É importante e necessário compreendermos o que mudou nas propostas educacionais de educação rural e do campo nos últimos anos e o que ainda pode mudar, na perspectiva legal.

A abordagem dessa investigação qualitativa tem relevância extraordinária para a pesquisa em Educação, pois leva em consideração os fenômenos humanos e sociais e considera o contexto em que os fatos ocorrem, e não sua explicação causal. Nessa perspectiva, sentidos são produzidos e significados são construídos, e são eles que traduzem as mudanças dinâmicas no campo social e educacional (André, 2013). A sistematização e a análise do que foi produzido sobre o contexto histórico e político da Educação Rural e sua relação com a Educação do Campo no Brasil é importante para compreendermos as lutas e conquistas que vem garantindo uma educação de qualidade condizente com os anseios e cultura do campo.

## 3. Resultados e Discussão

### 3.1 A Educação Rural no Brasil: que história é essa?

No contexto adverso em que vivemos, marcado pelo aprofundamento das desigualdades sociais e dos processos históricos de opressão, a escola, como espaço de formação social e política dos sujeitos, é espaço de luta e resistência. De

acordo com Arroyo, Caldart & Molina (2011, p. 14), a escola pode ser um lugar privilegiado “Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo”.

Como sujeitos em construção, devemos perceber o quanto é importante assumirmos nossa história para que possamos respeitar as diversidades e lutarmos por uma Educação com o Campo que respeite os nossos direitos. No contexto histórico, podemos destacar transformações tanto políticas quanto pedagógicas destinadas oficialmente aos povos do campo em nosso país.

A proposta de uma educação problematizadora que valorize a participação social, cultural e política e que permita a apropriação e utilização dos saberes em benefício dos sujeitos do campo só inicia no ano de 1984, a partir de mobilizações frente às políticas governamentais pela luta de terras, momento em que se começa autêntica luta pela garantia de uma educação que levasse em consideração as realidades dos seus sujeitos. Antes disso, a Educação Rural no Brasil sempre foi deixada em segundo plano, o que é corroborado pelo fato de que não houve legislações específicas que garantissem o direito à educação de qualidade condizente com a cultura e a identidade do trabalhador rural.

Representantes governamentais só começaram a se preocupar com o ensino no período republicano (1889–1930), época em que governo criou o Ministério da Agricultura, Comércio e Indústria (Maic) para atender aos estudantes das áreas rurais. Nesse período, a educação escolarizada visava atender os interesses econômicos e políticos da elite que centralizava o poder. Entre 1894 e 1906, foi extinta esta pasta e, em 1909, voltou a ser discutida a educação para a população rural, com uma escola voltada para o ensino das coisas do meio rural, como ensinamento da higiene, do sanitário e de técnicas agrícolas que ajudassem ao trabalhador nas suas lidas diárias (Simões; Torres, 2011). Otranto (2017, p. 1) destaca que:

A Lei nº 454 de 1907 oficializou no Brasil a ideia de disseminar o ensino agrícola pela prática em “fazendas-modelo”; pelo Decreto 7501 de 1909, que instituiu o Ministério da Agricultura Indústria e Comércio (MAIC) e deu nova organização ao ensino agrícola, ampliando-o consideravelmente; e pelo Decreto 8319 de 1910, que criou oficialmente o ensino agrônômico e a Escola Superior de Agricultura e Medicina Veterinária (ESAMV), mantendo-os subordinados ao MAIC.

Em 1920, surgiu a preocupação do governo com a qualidade do ensino e as primeiras campanhas contra o analfabetismo, tendo como tendências a regionalização e a ruralização. Nessa época, 75% da população era considerada analfabeta. A educação escolarizada iniciou notadamente em escolas de pequeno porte, voltadas a alunos de famílias que possuíam bom poder aquisitivo. Grande parte da população ainda vivia no campo, mas já se iniciava o êxodo para os centros urbanos. Na zona rural, havia um desinteresse geral pelo ensino, pois a população não compreendia que benefícios a escolarização poderia oferecer, já que não havia no que aplicar de imediato o que se aprendia.

De acordo com o Parecer nº 36, nas primeiras décadas do século XX, no ordenamento jurídico brasileiro, houve intenso debate “a respeito da importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (Brasil, 2001, p. 5). A organização escolar passou a ser planejada no espaço urbano e se consolidava como uma educação assistencialista, tendo como característica estimular o crescimento da industrialização para a época, guiando-se por um paradigma meritocrático e urbanocêntrico que desconsiderava os saberes e a identidade do camponês. De acordo com Folme, Meurer, Machado, Fontoura e Ferreira (2019, p. 194) “o meio rural foi relegado a situações de abandono e esquecimento, isso fez com que a população visse o campo como, atrasado, retrógrado e obsoleto”. Apenas a elite e a burguesia tinham acesso ao sistema educacional, deixando, dessa forma, às margens do cenário escolar os camponeses, negros e índios, pois compreendia que os sujeitos que trabalhavam na roça não necessitavam saber ler e escrever para realizar o trabalho agrícola.

Por meio do processo educacional, o governo e os Estados acreditavam que seria possível a fixação do camponês em seu local de origem (campo), para organizar a produção agrícola mediante técnicas rudimentares e treinamento de mão de obra,

pois consideravam seus saberes ultrapassados e queriam que o campo participasse do processo de “modernização” e ajudasse no “desenvolvimento”, segundo os preceitos de uma agricultura capitalista e industrializada. Esse movimento educacional recebeu o nome de Ruralismo Pedagógico, como forte corrente teórica de educação nacionalista, que se preocupava com a adequação entre a educação e o trabalho no campo.

Concomitantemente ao Ruralismo Pedagógico, foi lançado, em 1932, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (Ghiraldelli, 2003), redigido por Fernando de Azevedo e assinado por outros conceituados educadores da época, que buscavam diagnosticar e sugerir políticas públicas que garantissem um sistema educacional mais democrático, no qual as demandas do campo e da cidade pudessem ser igualmente contempladas. O Brasil e os demais países da América Latina começavam a pensar em um sistema de ensino mais organizado, e a Educação Rural entrava em pauta.

A proposta central apresentada pelo Manifesto era a construção de um sistema nacional de educação pública e democrática que proporcionasse as mesmas oportunidades para todos, pois ressaltava-se que o desenvolvimento social precedia o econômico e que a educação era essencial para tal renovação. Essa proposta de organização social circulou em âmbito nacional com a finalidade de oferecer diretrizes para uma política de educação. A esse respeito, Menezes e Santos (2001, p. 1) destacam que:

A democracia no Brasil era um dos pontos importantes abordado no manifesto de 1932. A educação era vista como instrumento de reconstrução da democracia, permitindo a integração dos diversos grupos sociais. Nesse sentido, o governo federal deveria defender bases e princípios únicos para a educação, mas sem ignorar as características regionais de cada comunidade.

Isso causou um certo impacto na sociedade, pois estimulou o debate educacional que fundamentou algumas correntes de pensamento e anulou outras, gerando grandes transformações na educação brasileira. De acordo com a história da educação, a Constituição Federal de 1934 foi a primeira a “destinar recursos para a Educação Rural, atribuindo à União a responsabilidade pelo financiamento do ensino nessas áreas. Apesar dessa iniciativa, as políticas públicas necessárias para o cumprimento dessa determinação nunca foram implementadas” (Brasil, 2007, p. 16).

Somente a partir da Constituição de 1988 a responsabilidade do Estado foi, então, transferida para a iniciativa privada em troca de incentivos fiscais, uma vez que o Estado utilizava a educação para atender a interesses econômicos e políticos, ou seja, para evitar uma possível evasão do campo, bem como o aumento da população nas periferias da cidade, contribuindo para o alto índice de pobreza. Os anos de 1931 a 1963 foram marcados pela grande entrada de grupos estrangeiros que se concentravam nos incipientes centros urbanos brasileiros para trabalhar e/ou para fixar residência, estimulados pelo início da industrialização e urbanização do país.

Segundo o Caderno Secad 2:

A relação de submissão da educação às necessidades inerentes à industrialização foi afirmada na Constituição de 1937, a qual vinculou a educação ao mundo do trabalho, obrigando sindicatos e empresas privadas, inclusive rurais, a ofertarem o ensino técnico nas áreas a eles pertinentes, aos seus filiados e funcionários e aos filhos destes. Constava ainda a garantia de que o Estado contribuiria para o cumprimento dessa obrigação. No entanto, esse dispositivo nunca foi regulamentado, conforme exigia a Carta Constitucional e as ações não foram postas em prática. (Brasil, 2007, p. 16).

No âmbito dessa proposta, os sujeitos do meio rural tinham a educação vinculada ao mundo do trabalho, uma vez que o governo obrigava sindicatos e empresas privadas a ofertarem o Ensino Técnico. Assim, a educação do meio rural deveria formar para o contexto industrial. No entanto, as ações nunca foram regulamentadas e postas em prática. A Constituição de 1946 fez ressurgir o tema da educação como direito de todos, retomando o espírito da Constituição de 1934 e apresentando

algumas novidades. Foi estabelecida a competência da União para “Legislar sobre as Diretrizes e Bases da Educação Nacional”.

Em relação ao ensino na zona rural, as empresas industriais, comerciais e agrícolas ficaram responsáveis por ministrar a aprendizagem aos seus trabalhadores menores. Como podemos verificar no Decreto-Lei nº 9.613, Lei Orgânica do Ensino Agrícola, de 20 de agosto de 1946, no qual consta que a educação é direito de todos e deve ser dada no lar e na escola e que “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalham mais de cem pessoas, são obrigadas a manter um ensino primário gratuito para os seus servidores e para os filhos destes” (Brasil, 1946).

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Além disso, vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Essa proposta pedagógica estava ancorada na necessidade da sociedade capitalista de formar mão de obra barata para atender às indústrias. Nesse sentido, o “fazer educação” estava a serviço do controle social e não da autonomia do sujeito no processo de ensino-aprendizagem. As questões voltadas às práticas sociais não eram problematizadas no ambiente escolar, e o professor era visto como aquele que detém o saber. Dessa forma, cabia aos alunos adquirir conhecimentos por meio da memorização e da repetição de tarefas.

Tudo se centrava no processo de industrialização, de modo que a regra era reproduzir técnicas e conceitos para servir o sistema de produção capitalista emergente de forma subordinada. Esse modelo de educação dialoga com a proposta de educação bancária tão criticada por Freire (1987), o qual diz que a esta se dá na opressão dos pensamentos, quando professor e aluno tornaram-se meros executores de tarefa, em um processo de ensinar e aprender, no qual os sujeitos envolvidos não têm liberdade para constituir um conhecimento voltado à reflexão sobre o cotidiano da vida e seus desafios. De acordo com o Cadernos Secad 2:

A Constituição de 1946 conferiu importância ao processo de descentralização do ensino, sem desresponsabilizar a União pelo atendimento escolar. Vinculou recursos para as despesas com educação e assegurou a gratuidade do ensino primário. Entretanto, apesar de determinar o incremento do ensino na zona rural, transferiu à empresa privada, inclusive às agrícolas, a responsabilidade pelo custeio desse incremento. No que diz respeito à aprendizagem para o trabalho, estabeleceu a obrigatoriedade das empresas industriais e comerciais em ministrarem a aprendizagem aos seus trabalhadores menores, mas deixou de fora as empresas agrícolas. (Brasil, 2007, p. 16).

Nos anos 1950, o país encontrava-se num crescente desenvolvimento industrial. Esse contexto possibilitou o processo de modernização da agricultura por meio da mecanização da lavoura, do desenvolvimento de pesquisas em sementes e da introdução de insumos químicos. O Brasil, de economia agrária, exportador de café e açúcar, transformou-se em um grande exportador de manufaturados, fortalecendo a indústria e produzindo em um clima de grande otimismo e esperança, mas agravando o problema do êxodo rural.

Com a intenção de promover mudanças sociais e conter a migração, as políticas ditadas pelo capital pensaram um novo tipo de educação, que fornecesse ferramentas para a mudança e promoção social do homem do campo. Em 1952, no segundo mandato de Getúlio Vargas, oficializada em 1956, por Juscelino Kubitschek, foi criada a Campanha Nacional de Educação Rural, extinta em 1963. A Campanha tinha como objetivo adequar o homem do campo ao pleno desenvolvimento econômico por meio da Educação de Base.

Na década de 1960, a Educação Rural foi adotada pelo Estado como estratégia de contenção do fluxo migratório do campo para a cidade, em um processo de universalização para atender às novas necessidades da economia. As escolas, agora públicas, eram destinadas à classe trabalhadora, e passaram a ter como finalidade a formação de técnicos para a indústria. De acordo com Oliveira (2004), novas demandas foram apresentadas à educação escolar, pois eram necessárias mudanças na gestão para atender as necessidades do povo.

As reformas educacionais dos anos de 1960 ampliaram o acesso à escolaridade, assentavam-se no argumento da educação como meio mais seguro para a mobilidade social individual ou de grupos. Apesar de serem orientadas pela necessidade de políticas redistributivas, essas reformas compreendiam a educação como mecanismo de redução das desigualdades sociais. (Oliveira, 2004, p. 3).

A redução das desigualdades sociais deveria ser buscada a partir da expansão da educação, que permitiria às populações em situação vulnerável encontrar caminhos para a sua sobrevivência. No final dos anos 1970 e início dos anos 1980, sem avanços sociais, políticos e econômicos para o campo, os trabalhadores rurais começaram a se mobilizar frente às políticas governamentais pela luta de terras. Surgiu então, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), fundado em janeiro de 1984. Nesse cenário de lutas e reivindicações, surgiram novos anseios relacionados à renovação pedagógica para a Educação do Campo.

Diante do contexto de enfrentamentos e tensões, emergiram as escolas itinerantes, a pedagogia da alternância e o Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais. De acordo com os Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (2001), as escolas itinerantes no Rio Grande do Sul foram legalmente aprovadas pelo Conselho Estadual de Educação em 19 de novembro de 1996, espalhando-se para outras regiões. Este forte movimento de educação popular se constituiu como uma política pública de responsabilidade partilhada entre o Estado e o movimento de ativismo político e social brasileiro.

A pedagogia da alternância é uma proposta pedagógica que se desenvolveu nas Casas Familiares Rurais (CFRs), ou seja, em escolas comunitárias que surgiram na França, em 1935, a partir de um movimento de famílias camponesas que estavam insatisfeitas com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia às especificidades de uma educação para o meio rural. Os agricultores associaram-se e criaram uma proposta de educação inovadora que atendesse à comunidade e seus estudantes camponeses, propiciando, além da profissionalização, elementos para o desenvolvimento social e econômico de sua região. Segundo Oliveira, Parente & Domingues (2017, p. 7):

No Brasil, a alternância iniciou com a implantação da Escola Família Agrícola (EFA) no estado do Espírito Santo, tornando-se popular a partir da adoção pelas Casas Familiares Rurais (CFRs). Em ambas, busca-se envolver educandos, instituições de ensino, comunidades e propriedades rurais com o intuito de produzir conhecimentos relevantes para o cotidiano dos grupos por meio da troca de experiências, tempos e espaços diferenciados de aprendizagem articulados com o trabalho destes sujeitos em seus locais de pertencimento.

Este modelo de educação que promove a formação permanente se espalhou pelo mundo, levando à criação de milhares de associações, escolas, institutos, etc. de formação pela alternância. No Brasil, a alternância é reconhecida legalmente como um modo de organização da Educação Básica por meio do artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (Brasil, 1996).

O Movimento Sindical dos Trabalhadores Rurais era o órgão responsável por incentivar a agricultura familiar e, portanto, deveria auxiliar na geração de propostas que viabilizassem a sustentabilidade e o cultivo da terra por pequenos proprietários rurais. José Carlos Ribeiro (2008) destaca que, no início da implementação do sindicalismo rural, os trabalhadores enfrentaram muitas dificuldades para se organizar e continuar a luta na defesa dos seus direitos. O autor relata que: “Quando as lideranças eram descobertas pelos militares, eram presas e muitas eram mortas, pois eram tratados como subversivos” (Ribeiro, 2008, p. 1). Informa ainda que “as reuniões para a formação dos sindicatos nos interiores, eram feitas nas praças, com a presença de três ou quatro trabalhadores, pois onde se reuniam grupos maiores, ali aparecia os militares proibindo a movimentação de trabalhadores” (Ribeiro, 2008, p. 2). Essas mobilizações garantiram importantes conquistas populares, como a participação nas políticas públicas.

Após o fim da ditadura militar (1964–1985), as concepções e práticas da Educação Rural começaram a ser substituídas pelos paradigmas de Educação do Campo. Conforme Rossato e Praxedes (2015, p.37):

A partir desse período, as organizações da sociedade civil e sindical ligadas a educação popular, tais como o Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), associações ou escolas de formação por alternância (ECOR, EFA, CEFFA, etc.) entre outras organizações nacionais e internacionais, partidos políticos, grupos e educadores, mobilizados contra a ditadura militar, lograram inserir no processo de redemocratização do país as bases sobre as quais posteriormente construíram-se os paradigmas que regulam a atual Educação do Campo.

A municipalização da Educação Pública, enquanto uma prática de descentralização político-administrativa, faz parte do processo de democratização formal do estado brasileiro, consagrada na Constituição Federal de 1988 e implementada a partir da LDBEN de 1996. A nucleação das escolas de áreas rurais está vinculada à prática centralizadora e autoritária na transferência de recursos financeiros para estados e municípios pelo Governo Federal. Trindade e Werle (2012, p. 43) afirmam que “A lógica que gera e leva a cabo medidas de fechamento, nucleação ou agrupamentos de escolas rurais vai ao encontro da cada vez mais abrangente urbanização do campo”.

A partir da Constituição Federal de 1988, a educação passa a ser direito fundamental garantido a todo e qualquer indivíduo, independentemente de em que local esse indivíduo reside e vive.

### **3.2 Mudança de nomenclatura: a necessidade de uma escola diferente e a proposta da Educação Básica do Campo**

A Educação do Campo surgiu de fato em determinado momento da história do Brasil que trouxe como projeto de renovação matrizes pedagógicas de uma educação feita pelos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Essa concepção de educação é resultado das lutas dos movimentos sociais que se organizaram contra o descaso com que as elites brasileiras tratavam as questões camponesas. Lutavam por uma educação específica e diferenciada que pudesse construir referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos sociais na realidade.

Na década de 1990, uma série de ações, programas e planos de governos discutiram a educação através de políticas educacionais que se atrelavam a compromissos firmados pelo Brasil em acordos nacionais e internacionais, compondo objetivos e ações para o alcance das metas propostas pelas legislações. Iniciaram discussões internacionais sobre um possível Plano Decenal de Educação para Todos (1993–2003), que incluía os nove países mais populosos do terceiro mundo, estabelecendo metas a serem alcançadas por eles. Este plano foi editado em 1993 e não saiu do papel, sendo abandonado com a posse do presidente Fernando Henrique Cardoso, em 1995. De acordo com Libâneo (2012, p. 179), “Com o projeto de reformar toda a educação brasileira, este governo, cujo término se deu em 2002, apresentou seu Plano Nacional de Educação como continuidade do Plano Decenal de 1993 (art.87, § 1º, da Lei nº 9.394/96)”.

O Plano Nacional de Educação (PNE 2001–2011) apresentou questões referentes ao investimento público, à periodicidade das conferências nacionais de Educação e ao regime de colaboração entre os entes federados, firmando diretrizes e metas para a educação brasileira. Fundamentou-se em uma ideia de educação urbana, pois permaneceu com a concepção de Educação Rural no texto, ignorando a expressão Educação do Campo e seus desdobramentos. Nesta época, a Educação do Campo já marcava seu surgimento com a realização do I Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária (Enera) (1997) e da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo (1998) e a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera, 1998). Rossato e Praxedes (2015, p. 59) destaca que este PNE:

de modo paradoxal, constitui-se uma antipolítica da Educação do Campo ao apresentar resquícios da Educação Rural e avanços tímidos e formais quanto ao reconhecimento da Educação do Campo. Motivos pelos quais sua aprovação não foi comemorada pelos movimentos sociais do campo.

O PNE vigente (2014–2024), Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, discute o direito à educação para as populações do campo apresentando avanços com relação aos planos anteriores, pois foram reformuladas estratégias para atender algumas demandas importantes dos movimentos sociais e foi reconhecida legalmente a legitimidade da Política Nacional de Educação

do Campo (Pronacampo), cujos parâmetros foram construídos nas últimas décadas. Segundo Santos (2018, p. 15), mesmo sendo objeto de debates, esta política foi aprovada e sancionada:

sem apresentar avaliação do desempenho do plano anterior ou diagnóstico que demonstre a qualidade da educação brasileira para além dos dados quantitativos, o novo PNE para o decênio 2014–2024 [...] Um diagnóstico qualitativo seria fundamental no planejamento de uma política pública, especialmente uma política nacional de educação para uma década. É através do diagnóstico que é possível estabelecer metas, definir prioridades e financiamento para determinada política pública.

Estruturado em metas e estratégias, esse PNE elege diretrizes que não contemplam especificamente a educação da população rural do campo, a qual é incluída na linguagem geral do texto. Um exemplo disso é o fechamento das escolas do campo, o qual é proibido por lei quando não são apresentados sem justificativa, análise do diagnóstico do impacto da ação e manifestação da comunidade escolar. Esta é uma questão silenciada no PNE 2014–2024 (Brasil, 2014b). Santos (2018, p. 18) afirma que não há, no PNE, metas ou estratégias que consideram a unicidade e “a especificidade populacional do meio rural. Há, ao invés disso, a eliminação das classes, o que para muitas comunidades camponesas corresponde ao fechamento da escola”.

Essas políticas de descentralização acabaram por determinar uma reestruturação do trabalho docente, resultante da combinação de diferentes fatores presentes na gestão e na organização do trabalho escolar, exigindo maior responsabilização dos professores e maior envolvimento da comunidade. A própria Constituição Federal de 1988, art. 205, estabelece que a educação é um “direito de todos e dever do Estado e da família” e deverá ser “promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho” (Brasil, 1988). Como vimos na Constituição de 1988, o processo de construção da Educação deve se apropriar das singularidades culturais e regionais como base para a democracia, a qual garante que todos tenham direito ao acesso à educação e à permanência na escola, esteja ela localizada em centros urbanos ou rurais.

Essa premissa revela que a educação, enquanto direito de todos, deve assegurar, como dispõe a LDBEN, “a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhes meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil, 1996). Trata-se de um direito social prestado na forma de serviço público, sob políticas públicas delineadas, marcando a história oficial da Educação do Campo no Brasil. A partir desse marco legal, o meio rural foi reconhecido como espaço de singularidades. O art. 28 da LDBEN estabelece normas para a adequação do ensino na área rural às peculiaridades da realidade camponesa.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias a sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I – conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícolas e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil, 1996).

Com esta base legal, a ideia de adaptação curricular é superada, e um planejamento interligado à vida do camponês é exigido. No bojo desse entendimento, a educação escolar para o contexto rural passa a ser abordada como um segmento específico, com implicações sociais e pedagógicas próprias. Como estratégia de apoio à Educação, foi aprovada, quatro dias após a aprovação da LDBEN, a Lei do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei nº 9.424 (Brasil, 1996a), que indica recursos para as escolas localizadas nas zonas rurais (Rossato & Praxedes 2015). Esses marcos históricos consolidam reflexões e debates que nos ajudam a entender o processo social e político da Educação do Campo. As reformas educacionais iniciadas na última década no Brasil e nos demais países da América Latina repercutem em mudanças profundas no trabalho escolar.



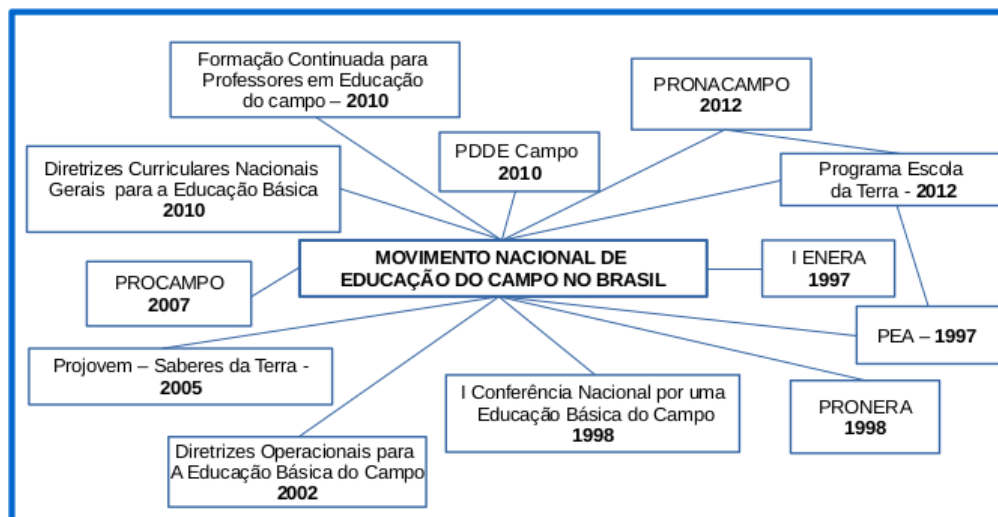
### 3.3 Articulações e programas para a Educação do Campo no âmbito dos movimentos sociais

Em um passado recente, trabalhadores e trabalhadoras rurais assumiam a perspectiva da luta pela transformação social buscando compreender suas condições de sujeitos sociais e políticos, na luta pela garantia de seus direitos à terra e à educação. Sujeitos do campo marcaram a história por meio de debates sobre diferentes políticas públicas, com o intuito de garantir não somente o atendimento de crianças órfãs ou oriundas de famílias pobres, sem meios para custear uma educação profissional satisfatória, mas também a educação para todos, garantida pela Constituição.

Tomando como referência a determinação histórica, cabe entender as condições sob as quais a Educação do Campo vem se constituindo, pois, a partir das mobilizações sociais das lutas do MST, vem crescendo o embate contra a pedagogia tradicional que predominou na educação brasileira desde os jesuítas. Na perspectiva da Educação do Campo, buscou-se o atendimento à realidade rural, e, nestas mobilizações, intensificaram-se as lutas pela educação, reivindicando a Educação Popular, a partir de um método dialógico, proposto por Paulo Freire (1996), e que ganhou força no mundo todo em defesa dos oprimidos.

Esta proposta de educação defende a prática educativa transformadora, a qual possibilita o desenvolvimento de um olhar crítico sobre a realidade social, política e econômica que parte da valorização dos saberes do povo e de suas realidades culturais, estimulando a sua participação ativa na produção do conhecimento. A Educação do Campo não pode ser entendida como deslocada do conceito de Educação Popular, pois resgata a função social da educação por meio de um novo projeto de sociedade. A Figura 9, a seguir, apresenta as reformas educacionais que o Brasil viveu na década de 1990, engendrada pelo processo de globalização.

**Figura 1** – Projeto social para a Educação do Campo.



Fonte: Autoras.

Após a aprovação da Constituição Federal, da LDBEN e do Fundef, os movimentos sociais mobilizaram-se para dinamizar experiências significativas, o que culminou, em 1997, no I Enera, um marco na constituição da Articulação Nacional por uma Educação do Campo. Os sujeitos sociais que lutaram pela construção do paradigma da Educação do Campo têm se desafiado a consolidar uma Educação na qual os conhecimentos que determinam o modo de sobrevivência sejam garantidos. De acordo com Pires (2012), este evento foi organizado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), através de seu Setor de Educação e das Pastorais Sociais, do MST, do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), da Organização

das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (Unesco) e da Universidade de Brasília (UnB), que criaram oficialmente o Movimento Nacional de Educação do Campo.

Em 1998, foi criado o Programa Escola Ativa (PEA) no Brasil, como uma estratégia metodológica voltada para a formação de professores que atuavam em classes multisseriadas. A partir de 1999, o PEA foi vinculado ao Programa Fundescola, resultante de financiamento entre o Ministério da Educação (MEC) e o Banco Mundial, regulando, assim, os recursos, as metodologias e as rotinas das escolas. O Fundescola teve como missão o desenvolvimento da gestão escolar e a melhoria da qualidade do Ensino Fundamental nas regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste do país. Esta proposta foi fundamentada nas orientações das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Foi findado em 2012 e deu lugar ao Programa Escola da Terra, uma ação do Pronacampo.

Rossato e Praxedes (2015, p. 41) descrevem que “Durante o I Enera os participantes concluíram que a falta de uma política pública específica para a Educação do Campo agravava o déficit educacional”. Frente a esta constatação, o Ministério Extraordinário de Política Fundiária decidiu criar o Pronera, em 1998, incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), em que ainda se encontra. Lutava-se pelo direito à educação com qualidade social, articulada à luta pela terra, no âmbito dos assentamentos rurais, pois era necessário articular e multiplicar as experiências educacionais.

Outra decisão do I Enera foi realizar uma Articulação Nacional na qual pudessem ser analisadas as dificuldades da Educação do Campo nos diferentes níveis de ensino em cada estado (Bossato & Praxedes 2015). Por essa razão, decidiu-se pela realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que aconteceu em Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998, reunindo “Sem Terra, agricultores familiares, indígenas, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, juntamente com suas Organizações e Movimentos do campo em todo o país e fora dele” (Mendes, 2009, p. 22). A partir dessa Articulação Nacional, foram promovidas ações para a escolarização dos povos do campo em nível nacional. Conforme Arroyo (2004, p. 4):

O movimento Por uma Educação do Campo e a I conferência realizada em 1998 colocou em cena e em movimento o campo brasileiro numa perspectiva histórica da educação, vinculada a um projeto social para o campo que garante a homens e mulheres que vivem nesse espaço diverso o direito de ter educação nas suas especificidades.

O autor afirma que os movimentos sociais criaram mecanismos próprios de formação de educadores no intuito de criar um perfil de educador para atuar nas escolas do campo e contrapô-lo ao modelo de educação urbana. Na trajetória para a efetivação da Educação do Campo, diversas conquistas ocorreram por meio de projetos, programas, fóruns, encontros, etc., entre as quais podemos citar: Projovem: Saberes da Terra; Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo); Formação Continuada para Professores em Educação do Campo; Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE) Campo; Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD Campo 2011); Pronacampo - Escola da Terra.

Além dos programas, cabe destacar os marcos mais importantes para a educação do Campo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo, aprovadas em 2002 pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), que contemplam e refletem um conjunto de preocupações conceituais e estruturais presentes historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais, e as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (DCNEB), que definem a Educação do Campo como uma modalidade educativa.

Acreditamos que, a partir desta resolução (Resolução nº 4, de 13 de junho de 2010), a Escola do Campo é vista como espaço-tempo de produção de saberes que precisam ser conhecidos e sistematizados pela escola. A participação dos profissionais docentes e da comunidade na elaboração e na decisão das políticas públicas para a educação passa a ser uma exigência da gestão escolar, refletida em mecanismos mais coletivos e participativos. Torna-se fundamental “[...] incentivar e incorporar práticas de educação que contextualizem a realidade, por meio de uma visão transdisciplinar, que promovam o

sentido de pertencimento e possam gerar uma inquietude no sujeito do campo para uma possível emancipação social”. (Mora, Gomes & Barbado, 2020, p. 4).

Nesse sentido, essa a Resolução nº 4/2010 assegura que a Escola Rural do/para o Campo deve articular seu trabalho de acordo com a realidade campesina. No capítulo II, seção IV, refere-se às modalidades da Educação Básica do Campo, determinando adequações necessárias à Educação neste contexto, em que o currículo deve ser organizado em conformidade com as necessidades dos trabalhadores rurais. Costa Braz, Zanella, Alves & Pretto Carlesso (2019, p. 3) destacam que “o currículo da escola do Campo deve contemplar a formação humana, como forma de resgatar valores e cidadania tão importantes para a formação de seres críticos e atuantes da realidade social”.

É tarefa dos poderes públicos assegurar as condições políticas e de gestão para formulação e implementação das ações e dos programas de universalização da educação, bem como a melhoria da educação nos diferentes níveis e modalidades. Apesar dos avanços em vários aspectos aqui citados, como constituições federais, leis, programas governamentais, articulações de entidades e movimentos sociais, ainda há muito o que construir para que se obter efetivamente uma Educação do campo de qualidade para todos os cidadãos. Assim, é preciso que nós, educadores, nos apropriemos dos problemas da realidade escolar de modo que possamos refletir profunda, coletiva e metodicamente sobre as políticas públicas e ações governamentais para possibilitarmos avanços nas práticas pedagógicas/formativas. Segundo Mora, Gomes & Barbado (2020, p. 4) o processo educativo “[...] deve levar em consideração os conhecimentos trazidos pela coletividade local, associados aos historicamente construídos pela humanidade”. No Brasil, tivemos conquistas significativas, mas também muitos retrocessos; há muito que ser feito a fim de garantir a participação da sociedade civil nas políticas públicas, especialmente na educação.

Para melhorar a qualidade da educação brasileira, é preciso que haja efetiva regulamentação do regime de colaboração entre União, estados, Distrito Federal e municípios, objetivando, de fato, assegurar um padrão de acesso, permanência e gestão na Educação Básica, pautado em políticas e ações que promovam a educação democrática e de qualidade social para todos. Conforme Rossato e Praxedes (2015, p. 37), para que uma escola seja considerada do campo, não basta que ela esteja situada na área rural, ela deve “oferecer aos povos do campo um trabalho educativo capaz de respeitar suas necessidades culturais e de potencializar seus direitos sociais através de uma formação integral”.

Sabemos que as Escolas do Campo ainda estão caminhando para consolidar a educação nesta perspectiva, pois muitas ainda não têm seus direitos respeitados. Costa, Dansa e Ramos (2018, p. 1375) destacam que “[...] o processo educativo deva interferir na estrutura social em que acontece, por meio da educação de base, partindo de um exame crítico da realidade existencial dos educandos [...]”. Nesse sentido, é importante as políticas públicas terem em mente que a área do campo não é somente um local onde o modo de vida é baseado no trabalho braçal, mas também um local onde o trabalho intelectual, as referências culturais e as políticas estão presentes.

#### **4. Considerações Finais**

O estudo e as reflexões sobre os temas expostos possibilitaram lembrar, conhecer e analisar os avanços e as contradições presentes nas relações estabelecidas durante o processo de construção do sujeito histórico e profissional para a Educação rural e do Campo. Ampliar conhecimentos históricos e científicos possibilitou compreendermos que para resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo é necessário que haja políticas públicas que reconheçam e valorizem a diversidade do campo.

Apesar dos avanços em vários aspectos aqui citados, a exemplo: das leis, programas governamentais, articulações de entidades e movimentos sociais, ainda há muito que se construir para que se tenha efetivamente educação de qualidade para todos os cidadãos. Tratar das questões que levaram à mudança de conceito e de currículo da Educação do Campo é importante para entendermos as transformações sociais e políticas do contexto.

O sujeito tem o direito de ser educado no lugar onde vive e também a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Faz-se necessário um olhar sensível para o campo, que possibilite a leitura do mundo e da palavra como potência transformadora (Freire, 1996), que busque compreender e sentir as especificidades do contexto rural.

Mediante o diálogo, a comunicação e a luta coletiva, ampliamos nosso campo de visão para a compreensão dos caminhos necessários à efetivação da educação em uma perspectiva emancipadora, que impulsiona a busca por uma consciência crítica. Ao respeitar o processo histórico e político vivenciado durante o decorrer do tempo, fortalecemo-nos com o coletivo em busca de entendimento da vida, dos interesses, das necessidades de desenvolvimento e dos valores do homem do campo.

Precisamos buscar desenvolver projetos educativos que estejam assegurados nos direitos políticos, como crítica projetiva de transformações. Atualmente, a Educação do Campo apresenta defasagem de programas específicos que busquem apreender as tensões da realidade. É necessário investir na educação, pois os investimentos feitos até agora não foram o suficiente para melhorar a qualidade da educação em todos os contextos brasileiros.

## Referências

- André, M. (2013). O que é um estudo de caso qualitativo em educação? *Educação e Contemporaneidade*, Salvador, 22(40), 95-103, <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeba/article/view/753/526>.
- Arroyo, M. G. (2004). A Educação Básica e o movimento social do campo. In: Arroyo G., Caldart, R. S. & Molina, M. C. (org.). *Por uma Educação Básica do Campo*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Diário Oficial da União, Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm).
- Brasil. (1946). Decreto-Lei nº 9.613, de 20 de agosto de 1946. *Decreta Lei Orgânica do Ensino Agrícola*. Diário Oficial da União, Brasília, DF.
- Brasil. (2014). Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm).
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/LEIS/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm).
- Brasil. (1996a). Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF.
- Brasil. (2007). Ministério da Educação. Cadernos Secad 2. *Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas*. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiY\\_qemfpJDvAhVjHbkGHa6CAsYQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fsecad%2Farquivos%2Fpdf%2Feducacaocampo.pdf&usg=AOvVaw1c6NBpMn0j7zt7Hpn-CQpD](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwiY_qemfpJDvAhVjHbkGHa6CAsYQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fsecad%2Farquivos%2Fpdf%2Feducacaocampo.pdf&usg=AOvVaw1c6NBpMn0j7zt7Hpn-CQpD).
- Brasil. (2010). Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial da União*, [https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwxi\\_7315DvAhVmD7kGHSDAALUQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Frcceb004\\_10.pdf&usg=AOvVaw33xYFsNhNjtwVA9Gk1VBQp](https://www.google.com/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=&ved=2ahUKEwxi_7315DvAhVmD7kGHSDAALUQFjAAegQIARAD&url=http%3A%2F%2Fportal.mec.gov.br%2Fdmdocuments%2Frcceb004_10.pdf&usg=AOvVaw33xYFsNhNjtwVA9Gk1VBQp).
- Brasil. (2001). Ministério da Educação. *Parecer CEB/ CNE nº 36/2001, de 4 de dezembro de 2001*. [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_parecer\\_36\\_de\\_04\\_de\\_dezembro\\_de\\_2001.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_parecer_36_de_04_de_dezembro_de_2001.pdf).
- Brasil. (2002). *Resolução CNE/CEB n.º1*. Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo. <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>.
- Costa, A. S., Dansa, C. V. A., & Ramos, N. B. (2018). Perspectivas e análises do processo formativo de educadoras no projeto tecendo a cidadania no campo. *Revista Brasileira de Educação do Campo*. <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/5443/14565>
- Costa Braz, J., Zanella, D. C., Alves, M. A. & Pretto Carlesso, J. P. (2019). Educação no campo: humanidade na gestão escolar. *Research, Society and Development*, 8(5). <https://www.redalyc.org/jatsRepo/5606/560662196056/560662196056.pdf>.
- Folme, I., Meurer, A. C., Machado, G. E., Fontoura, M. S. & Ferreira, A. M. P. (2019). *Diversitas Journal*. Santana do Ipanema/AL. 4(1). [https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas\\_journal/article/view/730/718](https://periodicos.ifal.edu.br/diversitas_journal/article/view/730/718)

- Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (13a ed.), Paz e Terra.
- Ghiraldelli, P. Jr. (2003). *Filosofia e História da educação brasileira*. Manole.
- Gil, A. C. (2002). *Como elaborar projetos de pesquisa*. (4a ed.), Atlas.
- Libâneo, J. C. (2012). *Educação escolar: políticas, estrutura e organização*. (10a ed.), Cortez.
- Menezes, E. T. & Santos, T. H. (2001). Verbete Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova. *Dicionário Interativo da Educação Brasileira – Educabrazil*. São Paulo: Midiamix. <http://www.educabrazil.com.br/manifesto-dos-pioneiros-da-educacao-nova/>.
- Mora, E. A., Gomes, P. P. & Barbado, N. (2020). Um estudo sobre a relação entre a Educação Ambiental e a Educação do Campo. *Research, Society and Development*. 9(10). <https://rsdjournal.org/index.php/rsd/article/download/9384/8378/129865>.
- Oliveira, D. A. (2004). A reestruturação do trabalho docente: precarização e flexibilização. *Educação & Sociedade*, Campinas. 25(89). [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302004000400003&lng=pt&tlng=pt).
- Oliveira, A. C., Parente, F. A. & Domingues, W. C. L. (2017). Pedagogia da Alternância e(m) etnodesenvolvimento: realidade e desafios. *Educação & Realidade*. 42(4), 1545-65. <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v42n4/2175-6236-edreal-63216.pdf>.
- Otranto, C. R. (2017). Educação Profissional Agrícola no Brasil: história e política. In: Congresso Brasileiro de História da Educação João Pessoa, 9., João Pessoa. *Anais [...]*, João Pessoa: Universidade Federal da Paraíba. <http://www.ixcbhe.com/arquivos/anais/eixo9/individual/6702-6712.pdf>.
- Pires, A. M. (2012). *A Educação do Campo como direito humano*. Cortez.
- Rossato, G. & Praxedes, W. (2015). *Fundamentos da Educação do Campo: história, legislação, identidades camponesas e pedagogia*. Loyola.
- Ribeiro, J. C. (2008). *O sindicalismo de trabalhadores rurais no Brasil: origem do sindicalismo no Brasil*. Recanto das Letras. <https://www.recantodasletras.com.br/artigos/829642>.
- Santos, M. (2018). Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. *Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação*. 26(98), 185-212. [https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_abstract&pid=S0104-40362018000100185&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt](https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0104-40362018000100185&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt).
- Simões, W. & Torres, M. R. (2011). *Educação do campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil*. UFPR. <http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>.