

## **As contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo na construção de políticas públicas para as escolas do campo**

Érica de Souza e Souza<sup>1</sup>, Erivelton de Souza Mendonça<sup>2</sup>, Gabriel Rodrigues do Nascimento<sup>3</sup>, Soliana de Souza e Souza<sup>4</sup>, Heloisa da Silva Borges<sup>5</sup>

### **Resumo**

Este artigo tem como objetivo apresentar as contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo na construção de políticas públicas para as escolas do campo da década de 1990 até os dias atuais. Os procedimentos teórico-metodológicos utilizados foram: pesquisa bibliográfica embasada nos estudos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Arroyo (2007), Borges (2007), Caldart (2012), Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), Munarim (2008) e outros; e pesquisa documental a partir do Parecer do CNE nº 36/2001 relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 abril de 2002, Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010a, Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013. Conclui-se que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo vem contribuindo na construção de políticas públicas para as escolas do campo, na perspectiva de emancipação humana e de um projeto de educação contra-hegemônico para a classe trabalhadora camponesa.

### **Palavras-chave**

Movimentos sociais camponeses. Educação do campo. Políticas públicas. Escolas do campo.

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas, Brasil; bolsista FAPEAM; membro do Grupo de Pesquisas e Estudo “Educação do Campo, Currículo e Formação de professores/as na Amazônia” (CNPq). E-mail: souzaoficial7@gmail.com.

<sup>2</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, Brasil; professor substituto na mesma instituição; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo e Territorialidades Amazônicas (CANOA). E-mail: erivelton-@live.com.

<sup>3</sup> Doutorando em Educação na Universidade Federal do Amazonas, Brasil; bolsista FAPEAM; professor formador da Secretaria Municipal de Educação de Manaus, Amazonas, Brasil. E-mail: gabriel.nascimento@semed.manaus.am.gov.br.

<sup>4</sup> Mestranda em Educação na Universidade Federal do Amazonas, Brasil; membro do Grupo de Estudos e Pesquisas “Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores/as no Contexto Amazônico”. E-mail: solianasouza16@gmail.com.

<sup>5</sup> Doutora em Educação pela Universidade Federal do Amazonas, Brasil; professora na mesma instituição. E-mail: heloborges@ufam.edu.br.

## **The contributions of the National Movement for Rural Education in the construction of public policies for rural schools**

Érica de Souza e Souza<sup>6</sup>, Erivelton de Souza Mendonça<sup>7</sup>, Gabriel Rodrigues do Nascimento<sup>8</sup>, Soliana de Souza e Souza<sup>9</sup>, Heloisa da Silva Borges<sup>10</sup>

### **Abstract**

This article aims to present the contributions of the National Movement for Rural Education in the development of public policies for rural schools from the 1990s to the present day. The theoretical and methodological procedures used were: bibliographic research based on the studies of Arroyo, Caldart and Molina (2011), Arroyo (2007), Borges (2007), Caldart (2012), Fernandes, Cerioli and Caldart (2011), Munarim (2008), and others; and documentary research based on Opinion No. 36/2001 of the National Council of Education (CNE) regarding the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools, Resolution CNE/CEB No. 1 of April 3, 2002, Federal Decree nº 7.352. of November 4, 2010, Ordinance No. 86 of February 1, 2013. It is concluded that the National Movement for Rural Education has been contributing to the development of public policies for rural schools, with a perspective of human emancipation and a counter-hegemonic education project for the rural working class.

### **Keywords**

Social peasant movements. Countryside education. Public policies. Rural schools.

---

<sup>6</sup> PhD student in Education, Federal University of Amazonas, State of Amazonas, Brazil; FAPEAM scholarship holder; member of the Research and Study Group “Education in the Countryside, Curriculum and Training of Teachers in the Amazon” (CNPq). E-mail: souzaoficial7@gmail.com.

<sup>7</sup> Master in Education, Federal University of Amazonas, State of Amazonas, Brazil; substitute professor at the same institution; member of the Study and Research Group on Rural Education and Amazonian Territorialities (CANOA). E-mail: erivelton-@live.com.

<sup>8</sup> PhD student in Education, Federal University of Amazonas, State of Amazonas, Brazil; FAPEAM scholarship holder; teacher trainer at the Municipal Department of Education of Manaus, Amazonas, Brazil. E-mail: gabriel.nascimento@semed.manaus.am.gov.br.

<sup>9</sup> Master degree student in Education, Federal University of Amazonas, State of Amazonas, Brazil; member of the Study and Research Group “Education in the Countryside, Curriculum and Training of Teachers in the Amazonian Context”. E-mail: solianasouza16@gmail.com.

<sup>10</sup> PhD in Education from the Federal University of Amazonas, Brazil; professor at the same institution. E-mail: heloborges@ufam.edu.br.

## Introdução

A Educação do Campo, no Brasil, surge das experiências coletivas de movimentos sociais e sindicais camponeses a partir da década de 1990, período que demarca o nascimento do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, que foca a luta pelas questões da realidade dos povos que vivem e trabalham nesse território. Busca “constantemente questionar, interrogar e indagar a grande influência da prática da Educação Rural” (NUNES NETO; ARCEGA; FONSECA, 2022, p. 80) na educação da classe trabalhadora camponesa, pensada historicamente a partir do paradigma urbano que se reproduz na educação da zona rural (FERNANDES, 2013).

Contrariando o paradigma urbanocêntrico, surgiu o movimento social em torno da questão da Educação do Campo, com conteúdo político, gnoseológico e pedagógico, construído por sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias, somando-se às instituições públicas, que fazem uso da estrutura do próprio Estado, em defesa de um outro projeto de sociedade, educação e escola do campo (MUNARIM, 2008).

Para dar conta desse projeto de Educação do Campo, cuja matriz é a formação humana dos trabalhadores e trabalhadoras do campo como classe social, contrapondo uma lógica estruturante do capital, a escola do campo precisa ter relação com a realidade camponesa. A concepção de escola do campo é exposta por Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 53) ao enfatizarem que é

[...] aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população.

Partindo desse pressuposto, este artigo objetiva apresentar as contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo na construção de políticas públicas para as escolas do campo da década de 1990 até os dias atuais.

A orientação metodológica do escrito ancorou-se na pesquisa bibliográfica, cuja tipologia é desenvolvida com base em material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos (GIL, 2019); e pesquisa documental, que se constitui em uma fonte rica que oferece mais estabilidade aos resultados do estudo (LÜDKE; ANDRÉ, 2013).

Assim, para a fundamentação teórica deste estudo, dialogou-se com os trabalhos de Arroyo, Caldart e Molina (2011), Borges (2007), Arroyo (2007), Fernandes, Cerioli e Caldart (2011), Munarim (2008) e outros autores que debatem o objeto estudado neste artigo.

Nesse percurso, a pesquisa documental contou com os documentos oficiais que se referem à Educação e à Escola do Campo no âmbito nacional, a partir do Parecer do CNE nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Resolução CNE/CEB, nº 1, de 3 abril de 2002, Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, Portaria nº 86, de 1 de fevereiro de 2013, e outros.

O artigo encontra-se organizado da seguinte maneira: no primeiro momento, trazemos o debate sobre a Educação do Campo e o Movimento Nacional por uma Educação do Campo. Em seguida, aborda-se a escola do campo no contexto das políticas públicas elaboradas com a participação dos movimentos sociais no meio rural. Por fim, tecemos nossas considerações finais sobre o estudo.

### **A Educação do Campo e o Movimento Nacional por uma Educação do Campo**

A história da educação destinada aos diversos grupos sociais do campo no Brasil foi negligenciada pelo Estado, relegada a espaços marginais e constituiu-se em uma Educação Rural pensada a partir da realidade urbana, cujos currículos das escolas não valorizavam a história, a memória, o trabalho, a cultura, a identidade e o direito básico à cidadania aos sujeitos do campo (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011; HAGE, 2006; BORGES, 2007).

Entende-se por Educação Rural aquela que sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária no campo brasileiro (LEITE, 2022), enquanto a Educação do Campo consiste em uma concepção em processo de constituição histórica, que não se compreende em si mesma e nem apenas a partir das questões da educação, expondo e confrontando as contradições sociais que a produzem (CALDART, 2012).

No contexto da Educação Rural, os/as camponeses/as nem sempre são lembrados pelas políticas públicas de Estado, mas nessa condição marginalizada e inferiorizada, no sentido de sua importância social, política e econômica, possuem grande relevância no desenvolvimento do país, criando suas próprias formas de garantir a manutenção da materialidade da vida.

Borges (2016) revela que a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a aprovação da Nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394/96,

o debate acerca da Educação do Campo se intensificou no país, permitindo que organizações sociais e sindicais do campo passassem a se organizar em função da construção de uma educação que vá ao encontro da realidade camponesa. Vasconcelos (2017, p. 88) descreve que:

Desde os anos finais da década de 1990, por meio de experiências dos movimentos sociais e sindicais do campo e da produção acadêmico-científica decorrente dessas experiências, tem-se procurado construir uma concepção de Educação do Campo, enquanto movimento histórico e contra-hegemônico.

Nessa conjuntura, a concepção de Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos sociais camponeses para que os trabalhadores e trabalhadoras do campo sejam “construtores do futuro” (PISTRAK, 2005), capazes de assumir o seu destino, libertando-se das diversas formas de exploração do trabalho pelo capital e dos processos de disputas hegemônicas. Trata-se, portanto, de uma postura contra-hegemônica, uma atividade revolucionária, enquanto experiências, significados e valores que não fazem parte da cultura dominante efetiva, frente às imposições ideológicas da cultura dominante, em detrimento de um interesse e hegemonia de classe.

Sobre isso, Williams, a partir do desdobramento das formulações da teoria gramsciana, pontua que hegemonia vai além da cultura, contribuindo para o entendimento de dominação e subordinação, constituindo-se em um horizonte de experiências de estruturas complexas. Enquanto a contra-hegemonia é compreendida como forma alternativa ou opositora que ocorre fora ou em oposição à hegemonia do modo dominante, e que precisa ser emergente e transformadora da realidade concreta (WILLIAMS, 1979). Isso porque,

As fontes de qualquer hegemonia alternativa são, na verdade, difíceis de definir. Para Gramsci, ela nasce da classe trabalhadora, mas não essa classe como uma construção ideal ou abstrata. O que ele vê é antes uma classe trabalhadora que tem, precisamente, de se tornar uma classe, e uma classe potencialmente hegemônica, contra as opressões de uma hegemonia existente e poderosa (WILLIAMS, 1979, p. 114).

É imprescindível enfatizar que entre os movimentos sociais e sindicais do campo que têm ajudado a construir o projeto contra-hegemônico da Educação do Campo, está a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, que surgiu nos anos 1990, no Brasil, e trata-se de um movimento sociopolítico de conteúdo político e pedagógico, que vem sendo construído ao longo da história por determinados sujeitos coletivos ligados diretamente às questões agrárias,

e que “começa a ganhar contorno nacional, tendo por mira as políticas públicas” (MUNARIM, 2008, p. 58). Ele se vincula a outras lutas sociais, inclusive pelo direito à educação, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para os sujeitos do campo, modificando as condições que o desumanizam (CALDART, 2011).

Esse movimento nacional formado por outros coletivos sociais camponeses começou a promover iniciativas próprias, voltadas às especificidades da realidade educacional camponesa, lutando por políticas públicas de modo geral que superem a visão urbanocêntrica enraizada na ideologia dominante, cujo modelo desenvolvimentista de campo é excludente e hegemônico por ser sustentado em um padrão urbano-industrial, que também afeta a educação. Reivindicam uma escola e educação gerida por uma proposta própria e específica que contemple a realidade campesina.

De modo geral, o Movimento Por uma Educação do Campo vem lutando por uma educação e uma escola do campo que trabalhe os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário da população campesina (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

O Movimento Nacional Por uma Educação do Campo vem afirmando essa luta, contribuindo para um projeto de campesinato, a partir da valorização dos distintos territórios campesinos, onde a escola possa construir conhecimentos a partir da relação local-global-local, vinculando-se a outras lutas, em favor de transformações que garantam melhores condições de vida para a população camponesa. Essa conexão se justifica pela impossibilidade de educar o povo sem modificar as condições que o desumanizam (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011; CALDART, 2002).

Assim, vale esclarecer que a concepção de Educação do Campo nasceu no contexto das discussões políticas do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária<sup>11</sup> (I ENERA), como esclarece Munarim (2008, p. 59, grifos do autor):

---

<sup>11</sup> “Reforma Agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. Para alcançar esse objetivo, o principal instrumento jurídico utilizado em praticamente todas as experiências existentes é a desapropriação, pelo Estado, das grandes fazendas, o latifúndio, e sua redistribuição entre camponeses sem-terra, pequenos agricultores com pouca terra e assalariados rurais em geral” (STEDILE, 2012, p. 659).

O “Iº Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (I ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília pode ser eleito como fato que melhor simboliza esse acontecimento histórico. O “*Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*”, lançado na ocasião do evento, pode ser considerado a certidão de nascimento.

O I ENERA foi fruto de uma parceria entre a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GTRA/UnB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e o Fundo das Nações Unidas para a Ciência e Cultura (UNESCO). Esse encontro se constituiu em um espaço de reivindicação de condições dignas frente à realidade precarizada da oferta educacional no campo e a luta pelo direito a uma proposta educacional que considerasse a especificidade e a diversidade do campo e seus sujeitos.

Anteriormente conhecida como Educação Rural, o termo Educação do Campo surgiu quando os movimentos sociais perceberam que a nomenclatura já não representava mais os/as cidadãos/cidadãs que moram no campo, tidos como atrasados/as em relação à cidade (FRIEDRICH et al., 2021). Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011), esse termo foi mencionado pela primeira vez na I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (CNEC), realizada de 27 a 31 de julho de 1998 na cidade de Luziânia, Goiás, fruto do I ENERA, tendo como foco principal ajudar a recolocar o rural e a educação que a ele se vincula na agenda política do país.

Essa conferência defendeu o direito do/da camponês/camponesa à educação básica voltada aos interesses da vida no/do campo. Foi um momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para a classe trabalhadora camponesa, garantindo a esses trabalhadores e trabalhadoras o direito à escola, a uma educação que seja no e do campo e um momento de denúncias dos graves problemas da falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo (CALDART, 2004; 2012; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Kolling, Néry e Molina (2011) explicitam que essa conferência gerou um processo de reflexão e mobilização dos povos camponeses em prol de uma educação que considere em seus conteúdos e metodologias questões relacionadas a sua realidade e ligadas ao trabalho no campo. Após essas discussões que antecederam o evento nacional, ficou acordado o uso da expressão

“campo” e não mais a nomenclatura “rural” para referir-se a tudo o que diz respeito ao campesinato.

O termo “Educação do Campo” traz importantes significados, fazendo uma crítica à Educação Rural. O campo é compreendido como “um lugar de vida, cultura, produção, moradia, educação, lazer, cuidado com o conjunto da natureza e novas relações solidárias que respeitem a especificidade social, étnica, cultural, ambiental dos seus sujeitos” (II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004, p. 3).

Nesse sentido, é importante destacar que a unidade dos trabalhadores/as do campo é diversificada, composta por agricultores/as, quilombolas, caiçaras, extrativistas, ribeirinhos/as, pescadores/as, boias-frias, povos das florestas, entre outras composições étnicas culturais. A partir dessa compreensão, utilizou-se

[...] a expressão *campo*, e não a mais usual, meio *rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os *camponeses*, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de camponês. Um conceito histórico e político (KOLLING; NERY; MOLINA, 2011, p. 26, grifos do autor).

Fernandes, Cerioli e Caldart (2011) destacam que a realização da primeira CNEC a legitimou e fortaleceu a luta defendida pelos diversos movimentos sociais do campo na busca por políticas públicas específicas e por um projeto educativo específico para os sujeitos do campo. Constituiu-se em um marco histórico na luta por uma Educação do Campo por contemplar um projeto de desenvolvimento para o país que incluísse os sujeitos do campo, no qual a educação, além de um direito, faz parte de uma estratégia de inclusão social.

Porém, foi a partir das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília de 26 a 29 de novembro 2002, com a aprovação do parecer do CNE nº 36/2001, realizado no contexto da aprovação do parecer do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, relativo às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2001) que a compreensão de Educação do Campo ampliou-se com a compreensão de que os povos do



campo têm direito à educação, desde a Educação Infantil até a Universidade (CALDART, 2012).

Em agosto de 2004, também em Luziânia, Goiás, aconteceu a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo, com o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, que contou com a participação dos movimentos camponeses, diversos segmentos da sociedade e representantes de diversas entidades e órgãos públicos que denunciaram a situação educacional em que se encontrava o povo no e do campo, agravada pelos altos índices de analfabetismo. Após esses 25 anos desde a I Conferência, os movimentos sociais do campo continuam na luta por uma educação, por uma escola, por formação de professores/as e políticas públicas.

Essa contextualização histórica de debates e conferências mostra que a Educação do Campo é um fenômeno recente na realidade brasileira e nasce em oposição ao modelo de Educação Rural como crítica à situação social vigente dos povos que vivem no/do campo, da luta pela terra e reforma agrária, por políticas públicas, tendo nos movimentos sociais seus principais protagonistas, que, a partir dos anos 90, trazem em sua proposta de educação contra-hegemônica, com um novo paradigma a ser construído coletivamente, resultando em conquistas legais no âmbito nacional, conforme demonstra o Quadro 1.

**Quadro 1 – Documentos Legais da Educação do Campo no âmbito nacional**

<b>Dispositivos Legais</b>	<b>O que dispõe</b>
Resoluções CNE/CEB nº 01/2002.	Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resoluções CNE/CEB nº 04/2010b.	Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo.
Parecer CNE/CEB nº 1/2006b.	Reconhece os dias letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.
Decreto nº 7.352/2010a.	Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).
Portaria MEC nº 86, 1 de fevereiro de 2013a.	Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.
Lei nº 12.695/2012a.	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº11. 947, de 16 de junho de 2009,

	para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do PDDE; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
Edital nº 02/2012b da SESU/SETEC/SECADI/MEC.	Fomenta a institucionalização das Licenciaturas em Educação do Campo.
Resolução/CD/FNDE nº 32, de 2 de agosto de 2013b.	Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do PDDE a escolas públicas [...] localizadas no campo que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar.
Lei nº 12.960/ 2014 da Presidência da República.	Altera o art. 28 da LDB para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.
Parecer CNE/CP nº 22/2020, aprovado em 8 de dezembro de 2020.	Aprova as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e Superior.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir da legislação sobre Educação do Campo no âmbito nacional.

Ressalta-se que essas normativas regulamentam a Educação do Campo no país como política pública e procuram garantir a destinação de recursos para efetivação dessa política, com implicações no processo de valorização da identidade, dos saberes e da cultura dos povos do campo em articulação com os movimentos e as organizações sociais e populares do campo (VASCONCELOS, 2017).

Portanto, a elaboração desses documentos e o processo histórico de construção de políticas nacionais para a Educação do Campo foram marcados por movimentos sociais, principalmente pela atuação do MST, que contribuiu para o desenvolvimento de políticas públicas educacionais que se empenhassem em atender as necessidades específicas das escolas

da Educação do Campo, contribuindo com a construção e a conquista de um cenário político nacional nos últimos anos (BORGES, 2013).

### **A escola do campo no contexto das políticas**

Nesse cenário de lutas ininterruptas no âmbito do direito, destacam-se a luta pela terra e a Reforma Agrária, por uma educação que lhes atendam e seja articulada a políticas educacionais específicas para as suas escolas, como parte de uma luta maior de (re)construção e emancipação dos territórios camponeses.

Arroyo (2007) menciona que, sobretudo, os movimentos sociais do campo estão colocando na agenda política dos governos a necessidade de reconhecimento de o Estado assumir a implementação de políticas públicas que garantam o direito à educação. O processo histórico de como foram e estão sendo pensadas as políticas públicas voltadas para as escolas do campo na relação Estado e formulação das políticas públicas educacionais evidencia isso, implica na apreensão das tensões, das contradições e do movimento do real que emergem no plano da realidade objetiva, concreta e histórica da educação voltada aos sujeitos do campo.

Assim, é possível perceber que se tem a cidade como referência de espaço de civilização, direito, cultura, socialização e desenvolvimento. Essa idealização da cidade corresponde a uma visão negativa do campo, enxergado e concebido pela ideologia dominante, por muito tempo, como extensão da cidade, de forma que, à população do campo restariam apenas as sobras, atribuindo-lhe o status de inferioridade, lugar do tradicionalismo, de atraso político, econômico e cultural (ARROYO, 2007; ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Ao sujeito camponês, por se relacionar de forma particular com a natureza, com o trabalho na terra, ancorado a uma lógica de produção das suas condições materiais de existência diferente das atividades produtivas de acumulação do capital, foi-lhe atribuída a condição de marginalização sem contribuição para a sociedade capitalista que se formava. Estereótipos como “Jeca Tatu<sup>12</sup>”, “atrasado”, “rude”, “inferior”, “caipira”, “incapaz”, “improdutivo” ilustram a concepção arcaica e o tratamento atribuído à população camponesa, colocando, segundo Arroyo (2012), os sujeitos do campo na invisibilidade, ou melhor, na condição de excluídos da vida do país.

---

<sup>12</sup> Trata-se de um trabalhador rural paulista, personagem criado por Monteiro Lobato na obra *Urupês*.

Essa visão do campo e dos camponeses ocasionou processos migratórios, êxodo rural, exclusão e segregação social no campo, pois pressionou esses grupos sociais a buscarem uma saída do campo, como fuga para tal situação (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011). Logo, expulsou-se por muito tempo o/a trabalhador/a da terra e do trabalho na lavoura. Isso ocasionou um forte movimento migratório interno dos anos 1910 a 1920, quando grande parte da população camponesa deixou o campo em busca de áreas em processo de industrialização mais amplo, iniciando as primeiras tentativas de consolidação da Educação Rural (LEITE, 2002).

A Educação Rural destinada aos/às trabalhadores/as do campo começava a ser materializada sob uma ideia funcionalista de educação, ancorada em um ideário pedagógico para assegurar os interesses de uma elite agrária e latifundiária, um instrumento para o fortalecimento do projeto latifundiário desenvolvimentista, que precisava da modernização da indústria, da agricultura e exigia dos/as trabalhadores/as do campo uma educação restringida à instrução em doses homeopáticas.

Na compreensão de Fernandes e Molina (2004), os debates a respeito da Educação Rural datam das primeiras décadas do século 20. A origem dessas discussões está na base do pensamento latifundiário empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. Sendo assim, por motivos socioculturais, a Educação Rural no Brasil sempre foi relegada a planos inferiores e teve como retaguarda ideológica o elitismo e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente pela expressão “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente de cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

A pesquisa de Ribeiro (2012, p. 297) aponta que “a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação de terra e conseqüentemente à proletarização do agricultor”. Isso nos revela que as políticas públicas destinadas ao campo não levavam em consideração a situação de suas escolas.

Molina e Antunes-Rocha (2014) sinalizam que as proposições de elaboração e divulgação para as escolas das populações rurais começaram a partir de 1920, por meio de um movimento que ajudou a construir o Ruralismo Pedagógico no Brasil, liderado por Fernando de Azevedo, Almeida Júnior, Abgar Renault, Teixeira de Freitas e Lourenço Filho, com apoio de setores agrários e industriais, que projetaram uma escola rural semelhante à da cidade enquanto instrumento de alfabetização.

De acordo com Souza (2017), a educação centrada no modelo da Educação Rural, pensada e materializada sob as bases do ideário do “Ruralismo Pedagógico”, foi utilizada como instrumento para o fortalecimento do projeto capitalista vinculado a interesses regionais, consolidando-a sob o prisma da precariedade física, administrativa e pedagógica.

Dessa forma, a educação escolar no campo se constituiu sob o signo da debilidade, com a presença de um professor qualificado na condição de “leigo”, indicativo da ausência e/ou escassez de uma formação adequada para o exercício da profissão (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014). Baseadas e construídas sem apoio das políticas educacionais de Estado, a educação e a escola no meio rural estavam alicerçadas em um modelo precário, com poucos recursos e estrutura deficitária, tornando-se produtoras da lógica do sistema capitalista, que reforçava as desigualdades sociais e de aprendizagem no meio rural, colocando o campo e os seus sujeitos em uma condição de inferioridade.

Esse modelo de educação rural produziu políticas públicas assistencialistas para a escola do campo, que não se baseavam nos direitos, excluindo os/as trabalhadores/as do campo e seus/suas filhos/as do direito à educação. Sobre isso, Souza (2017) reitera que as dispersas ações destinadas à escolarização no meio rural, implementadas após os anos 1930, não se baseavam nos direitos sociais, mas em “retribuição de favor” a uma população desfavorecida socialmente e economicamente, cuja concepção de ensino apresentava-se de forma limitada e restrita, expressa na precariedade das escolas, na falta de formação de professores, na oferta de um ensino elementar e laboral, bem como na formulação assistencialista para a escola do campo.

Os estudos de Molina e Antunes-Rocha (2014) revelam que somente no final dos anos 1940, o Movimento do Ruralismo Pedagógico conquistou junto ao Governo Federal a criação das Escolas Normais Rurais, construídas em diferentes regiões do país. Porém, o Fundo Nacional do Ensino Primário, instituído em 1942 pelo Governo Federal, deixou essas escolas sem apoio institucional/financeiro, pois definiu somente a oferta dos anos iniciais do ensino fundamental nas escolas rurais como competência dos municípios; assim, as Escolas Normais Rurais ficaram sob a responsabilidade dos governos estaduais.

Um balanço da educação brasileira de 1940 a 1970 atesta o silenciamento na produção acadêmica no que diz respeito à educação escolar no contexto rural e nas propostas oficiais pontuais por parte do Estado que estivessem voltadas para a definição de políticas públicas de educação que atendessem às especificidades das escolas do campo, ainda configuradas no cenário de precariedade física, administrativa e pedagógica (MOLINA; HAGE, 2014; MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; SOUZA, 2017).

A partir do final dos anos 1970, a escola rural voltou a ocupar lugar nas agendas acadêmicas, pois os índices de analfabetismo surpreenderam técnicos e pesquisadores quanto à avaliação das políticas de desenvolvimento rural. A escola do campo voltou à pauta acadêmica e das políticas públicas no início dos anos 1980, com a emergência dos movimentos sociais e sindicais camponeses que, em seus processos de luta por terra, demandaram, entre outros direitos, o acesso à escolarização, reconhecendo a necessidade de uma educação escolar diferenciada para superar o modelo da Escola Rural (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; SOUZA, 2017; BORGES, 2015).

Entre esses movimentos, destacam-se a criação da Comissão Pastoral no Rio Grande do Sul, em 1975, e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), em 1984, por darem impulso às lutas por políticas públicas para o campo, as escolas e os sujeitos, para além da Reforma Agrária. O MST iniciou as discussões sobre o futuro da educação das crianças acampadas, problematizando a garantia das escolas desde o processo de lutas até a conquista do assentamento rural. Nesse contexto, surgem as primeiras discussões sobre a educação do campo, e não mais uma educação rural pautada no campo (SILVA, 2017).

Assim, as políticas educacionais estatais para a escola do campo, anteriores à Constituição Federal (CF/1988) e à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96), materializaram-se a partir de uma perspectiva instrumental, assistencialista e paliativa, que por muito tempo desconsiderou as necessidades dos sujeitos do campo, atendendo aos interesses da elite agrária, autoritária e escravocrata, bem como ao interesse dicotômico e até antagônico do Estado brasileiro, subordinado ao capital daquele período.

Em consonância com esse pensamento, Souza (2017) enfatiza que os programas e as políticas de educação para o meio rural anteriores à Constituição Federal de 1988 e, especificamente anteriores à atual LDB 9.394/96, se apresentaram desconsiderando as necessidades e as especificidades dos sujeitos do campo. Assim, sua oferta, quando materializada, ocorreu a partir de uma perspectiva instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, uma oferta que atendesse aos interesses da elite agrária e aos interesses do Estado brasileiro, uma perspectiva urbanocêntrica forjadora de identidades.

Leite (2002) traz considerações relevantes ao estudo, ao discorrer que a LDB trouxe contribuições importantes para a escola do campo, pois desvinculou-a da performance escolar urbana, exigindo da escola rural um planejamento ligado à realidade do campo, porém, mesmo diante das diretrizes propostas pela Lei, a problemática ligada à escola do campo permaneceu na década seguinte.

- Quanto à clientela da escola rural: a condição do aluno como trabalhador rural; distâncias entre locais de moradia/trabalho/escola; heterogeneidade de idade e grau de intelectualidade; baixas condições aquisitivas do alunado; acesso precário a informações gerais.
- Quanto à participação da comunidade no processo escolar: um certo distanciamento dos pais em relação à escola, embora as famílias tenham a escolaridade como valor sócio-moral;
- Quanto à ação didático-pedagógica: currículo inadequado, geralmente, estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana; estruturação didático-metodológica deficiente; salas multisseriadas; calendário escolar em dissonância com a sazonalidade da produção; ausência de orientação técnica e acompanhamento pedagógico; ausência de material de apoio escolar tanto para professores quanto para alunos (LEITE, 2002, p. 55-56).

Embora a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional sejam consideradas marcos importantes para pensar as políticas públicas para as escolas do campo, a década de 1990 foi fortemente influenciada pelo Neoliberalismo e suas políticas em curso no país. Nesse cenário e com os dados das décadas anteriores que refletiam a precarização da escola do campo, surgem as políticas de desativação voltadas para as escolas do campo, sustentadas pelo discurso neoliberal de garantir uma escola de qualidade que na verdade mascarava os interesses econômicos das agências financiadoras de projetos dos países emergentes, que ao atenderem a esses empréstimos (SOUZA, 2021) “[...] estabelecem a execução de programas e projetos para atender aos interesses do mercado internacional” (BORGES, 2007, p. 87).

O processo do Neoliberalismo no país contribuiu para a implantação do transporte, da nucleação<sup>13</sup> e para as crescentes desativações das escolas do campo, sobretudo das multisseriadas<sup>14</sup>, a partir de 1990 (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014; CALDART, 2012; SOUZA, 2021). Na contramão dessas políticas, o Movimento Social por uma Educação do Campo inicia as lutas e as discussões em defesa de políticas públicas para as escolas do campo, no intuito de fazer valer o direito dos homens, das mulheres, dos jovens, dos adolescentes e das crianças que vivem no campo (MOLINA; JESUS, 2004; SOUZA, 2021).

---

<sup>13</sup> “[...] um procedimento político-administrativo que consiste na reunião de várias escolas isoladas em uma só, desativando ou demolindo as demais” (BRASIL, 2006a, p. 116).

<sup>14</sup> Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP (2007, p. 25), classes multisseriadas são aquelas que “[...] têm alunos de diferentes séries e níveis em uma mesma sala de aula, independentemente do número de professores responsável pela classe”. Essa concepção é reforçada no Guia Referencial do Programa Escola Ativa - PEA (2009), afirmando que a classe multisseriada é definida como classes heterogêneas, onde se alocam em um único espaço as diversas séries do Ensino Fundamental I ou até mesmo da Educação Infantil.

Nesse sentido, entendemos que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo luta por uma renovação política e pedagógica, contrapondo-se ao ruralismo pedagógico enquanto projeto capitalista de ordem neoliberal que, por muito tempo, tratou a escola do campo como resíduo do sistema educacional brasileiro, e, em consequência disso, historicamente aos povos do campo foi negado o direito e a oportunidade de acesso aos avanços ocorridos nas últimas décadas, ocasionando a falta de reconhecimento e da garantia do direito à educação básica (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

O panorama apresentado com base nas reflexões dos autores acima mostra que a educação destinada ao campo esteve desvinculada dos propósitos da população camponesa, pois sequer mencionava a preocupação com a educação dos povos do campo, e foi por muito tempo pensada sob uma perspectiva verticalizada, de cima para baixo, em que as políticas públicas educacionais voltadas para as escolas do campo não foram vistas como prioritárias, evidenciando o descaso dos governantes em relação à educação dos trabalhadores rurais.

A trajetória histórica da educação brasileira evidenciou que as políticas públicas e os programas de Estado destinados ao campo, suas escolas e seus/suas trabalhadores/as rurais foram marcados pelos processos de produção, reprodução e manutenção das desigualdades sociais, precarização e secundarização do território camponês e seus sujeitos, confrontando-os e os obrigando a uma lógica de destruição da própria existência como classe, grupo social e cultural e, portanto, como humanidade.

Logo, o campo e as escolas dele não foram totalmente esquecidos, haja vista que predominavam políticas generalistas, paliativas e adaptativas, que foram pensadas sob o signo do paradigma urbano e adaptadas para o campo. A palavra adaptação, portanto, foi inspiração para as políticas públicas educativas e escolares e para a maior parte dos textos legais, sendo o campo lembrado como o outro lugar, os povos do campo como os outros cidadãos e a escola e os educadores/as como a outra e os outros (ARROYO, 2007).

Por isso, nas últimas décadas do século 21, assistimos a uma instigante presença dos sujeitos do campo na cena política e cultural do país, que vem denunciando esse quadro histórico da escola do campo como um arremedo da escola urbana, silenciada e esquecida nas políticas por parte do Estado (LEITE, 2002; ARROYO; MOLINA; CALDART; 2011).

Diante da necessidade de contrapor o paradigma urbano e o ruralismo pedagógico que orientou as políticas públicas e o tratamento dado historicamente à escola do campo, visando superar o modelo da Escola Rural, surgiu a caminhada de luta dos movimentos sociais do campo, propulsores de políticas públicas, destacando-se importantes conquistas, frutos da



totalidade das lutas por políticas públicas para as escolas do campo, sobretudo expressas no conjunto de dispositivos legais instituídos no âmbito jurídico do Estado brasileiro. Assim, algumas conquistas que se encontram em sintonia com a concepção de Educação do Campo defendida por eles já podem ser elencadas, como revela o Quadro 2:

**Quadro 2** – Dispositivos legais que mencionam ações específicas para as escolas do campo

<b>Dispositivos Legais</b>	<b>O que dispõe</b>
LDB n° 9394/96.	Capítulo II, da Educação Básica - Seção I, das Disposições Gerais, Artigo 28: Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.
Resolução CNE/CEB, n° 1, de 3 abril de 2002.	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes visam legitimar a identidade própria das escolas do campo, como instituição social que deve assegurar um trabalho pedagógico condizente com a realidade social camponesa em que está inserida, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. Garantindo, portanto, a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional; salvaguardando os princípios da política da igualdade. Reforça a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino, entre outros.
Resolução CNE/CEB, de 1° de abril de 2003.	Art. 5° - As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia.
Decreto n° 5.159, de 28	É criada a Coordenadoria Geral de Educação do Campo - a SGEN na estrutura da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade SECAD (extinta)

de julho de 2004.	SECADI) no âmbito do governo Federal, que reúne esforços e mobiliza pessoas e instituições de pós-graduação e pesquisa na perspectiva de construir a base epistemológica sobre o Campo e a Educação do Campo.
Parecer nº 1/2006b.	Reconhece a Pedagogia da Alternância como uma modalidade do sistema de ensino a ser implementada nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEEFA) para a certificação de seus alunos e normatiza o tempo destinado às atividades comunitárias da escola.
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. Esta resolução, dentre outras normatizações, conceitua escola do campo, atualiza direitos não contemplados na Resolução de nº 1, de 2002, destacando a normatização quanto a política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar, por constituírem-se questões relevantes no tocante à efetivação das políticas educacionais a serem efetivadas no meio rural, abordando assim procedimentos em caso de nucleação rural, além de determinar no Art. 10, Parágrafo 2º que “as escolas multisseriadas, para atingirem o padrão de qualidade definido em nível nacional, necessitam de professores com formação pedagógica, inicial e continuada, instalações físicas e equipamentos adequados, materiais didáticos apropriados e supervisão pedagógica permanente”.
Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro/2010a	Instituiu a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). Nesse Decreto, ressaltam-se os princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, a formulação de projetos políticos-pedagógicos específicos para as escolas do campo, o desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação e a participação efetiva da comunidade e dos Movimentos Sociais Populares do Campo na proposição de tais projeto. Os programas serão desenvolvidos 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.
Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010b	Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Nessas diretrizes, a Educação do Campo passa a ser reconhecida como modalidade de ensino, o que possibilita que ela tenha tratamento específico quanto à sua organização e metodologia.
Portaria nº 86, de 1º de	Instituiu o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº

fevereiro de 2013a.	7.352, de 4 de novembro de 2010. Traz em seus eixos I e IV ações específicas para as escolas do campo. I EIXO “Gestão e Práticas Pedagógicas”: I - disponibilização às escolas públicas do campo de materiais didáticos e pedagógicos que atendam às especificidades formativas das populações do campo e quilombolas, no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático - PNLD, e de materiais complementares no âmbito do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE; II - fomento à oferta da educação integral nas escolas do campo e quilombolas, promovendo a ampliação curricular; e III - apoio às escolas com turmas compostas por estudantes de variadas etapas dos anos iniciais do ensino fundamental e das escolas localizadas em comunidades quilombolas, por meio da Escola da Terra. E IV EIXO “Infraestrutura Física e Tecnológica”: I - apoio técnico e financeiro às redes de ensino para a construção de escolas de educação básica e educação infantil; II - a promoção da inclusão digital por meio da ampliação do acesso a computadores e às tecnologias digitais; III - a disponibilização de recursos específicos para a melhoria das condições de funcionamento das escolas do campo e quilombola, da infraestrutura necessária para o acesso à água e saneamento e pequenas reformas; e IV - a oferta de transporte escolar intracampo, respeitando as especificidades geográficas, culturais e sociais, bem como o critério de idade dos estudantes.
Lei nº 12.960/2014.	Altera o art. 28 da LDB e define que o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas passa a ser 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.

Fonte: Elaborado pelos autores a partir dos dispositivos legais que mencionam ações específicas para as escolas do campo.

Esses dispositivos são muito importantes, pois foram elaborados com a pressão e participação dos movimentos sociais do campo, cujas reivindicações permitiram colocar as escolas do campo na agenda das políticas públicas do Estado, e podem ser entendidos como um conjunto de marcos legais imprescindíveis para orientar a construção de políticas públicas educacionais para as escolas do campo nas suas diversidades.

## **Considerações finais**

O artigo apresentou as contribuições do Movimento Nacional por uma Educação do Campo na construção de políticas públicas das escolas do campo da década de 1990 até os dias atuais. Essas questões implicam no entendimento de que as lutas e a pressão social são essenciais para o estabelecimento de políticas públicas na sociedade, posto que o Movimento, as universidades e outros agentes vêm lutando para colocar a Educação do Campo na agenda política nacional.

Essas lutas demonstram a importância de um conjunto de políticas públicas que assegure os direitos historicamente conquistados aos povos do campo, ao mesmo tempo em que amplia os direitos e as ações voltadas para amenizar os problemas sociais que persistem no campesinato. Isso porque as políticas públicas da Educação, das escolas e dos professores/as do campo constituem um desafio a ser superado, pois mesmo debatidas em esfera nacional, as dificuldades educacionais no contexto campesino ainda são latentes e necessitam de políticas públicas que assegurem de fato os direitos de homens, mulheres, idosos, jovens e crianças que vivem e trabalham no campo.

A partir da compreensão das diretrizes legais da Educação do campo temos uma visão mais ampla sobre as políticas públicas voltadas às escolas do campo, evidenciando possíveis contradições entre as questões legais e a realidade concreta.

Ressalta-se que as conquistas adquiridas pelo Movimento Nacional por uma Educação do Campo não se restringem apenas às escolas do campo, mas representam a capacidade de articulação dos movimentos sociais camponeses como força para o enfrentamento das contradições e das desigualdades sociais na luta por políticas públicas de Educação e da escola do Campo que permitam pensar um projeto educativo desenvolvido no campo, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e com a inserção consciente dele no contexto social do qual faz parte (CALDART, 2011).

Conclui-se que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo vem contribuindo na construção de políticas públicas das escolas do campo, na perspectiva de emancipação humana e de um projeto de educação contra-hegemônico para a classe trabalhadora camponesa.

## Agradecimentos

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM).

## Referências

- ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a04v2772.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2020.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- BORGES, H. S. Educação do campo como processo de luta por uma sociedade justa. *In*: GHEDIN, E.; BORGES, H. S. (org.). **Educação do campo: a epistemologia de um horizonte de formação**. Manaus: UEA, 2007. p. 77-116.
- BORGES, H. S. Educação do campo e os planos de educação. **Amazônida**, Manaus, v. 1, n. 1, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufam.edu.br/index.php/amazonida/article/view/3547>. Acesso em: 6 maio 2021.
- BORGES, H. S. **Formação contínua de professores(as) da educação do campo no Amazonas (2010 a 2014)**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2015. Disponível em: <http://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4981>. Acesso em: 6 maio 2019.
- BORGES, H. S. Relato de experiência na formação de professores(as) do campo em Roraima e no Amazonas. *In*: GHEDIN, E. (org.). **Efeito borboleta: experiências em educação do campo**. Manaus: UEA; Editora Valer, 2013. p. 19-84.
- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010a**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 ago. 2020.
- BRASIL. **Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012a**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre

a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2012/Lei/L12695.htm). Acesso em: 12 abr. 2022.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF, 2014. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Edital de seleção nº XXX/2012 - SESU/SETEC/SECADI/MEC de 2012b. SESU/SETEC/SECADI/MEC. Brasília, DF, 2012**. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category\\_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11569-minutaeditais-selecao-ifesifets-03092012&category_slug=setembro-2012-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 18 abr. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP. **A educação no Brasil rural**. Brasília: INEP, 2006a. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas\\_interdisciplinares/a\\_educacao\\_no\\_brasil\\_rural.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/diversas/temas_interdisciplinares/a_educacao_no_brasil_rural.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006b**, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 18 jul. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CP nº 22/2020**, aprovado em 8 de dezembro de 2020. Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=170051-pcp022-20-1&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 26 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013a**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em:

[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **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. Brasília, DF: MEC, 2008. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010b**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_10.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_10.pdf). Acesso em: 9 ago. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 32, de 2 de agosto de 2013b**. Dispõe sobre a destinação de recursos financeiros, nos moldes operacionais e regulamentares do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), a escolas públicas municipais, estaduais e distritais, localizadas no campo, que tenham estudantes matriculados nas escolas de educação básica, a fim de propiciar adequação e benfeitoria na infraestrutura física dessas unidades educacionais, necessárias à realização de atividades educativas e pedagógicas voltadas à melhoria da qualidade do ensino e à elevação do desempenho escolar. Brasília, DF: MEC, 2013. Disponível em: [https://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/resolucao\\_32\\_pdde\\_2-8-2013\\_PDDE\\_Campo.pdf](https://pddeinterativo.mec.gov.br/images/pdf/resolucao_32_pdde_2-8-2013_PDDE_Campo.pdf). Acesso em: 13 abr. 2023.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 87-133.

CALDART, R. S. Educação do campo. *In*: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; FRIGOTTO, P. A. G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

CALDART, R. S. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004. p. 10-31.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Declaração Final por uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia, 2004. Disponível em: <https://sites.unicentro.br/wp/educacaodocampo/files/2019/09/II-Confer%C3%Aancia-Nacional-por-uma-Educa%C3%A7%C3%A3o-do-Campo-2004.pdf>. Acesso em: 6 maio 2020.

FERNANDES, I. L. C. Educação do campo: a trajetória de um projeto de mudanças para os povos do campo. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 11, n. 2, 2013. DOI 10.14393/REP-2012-20299. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/20299>. Acesso em: 13 jan. 2023.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. *In*: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação no campo**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p. 2-67.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo, 2004. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p.1-34.

FRIEDRICH, J. L. *et al.* A problemática do ensino remoto na educação do campo na pandemia da Covid-19. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 20, n. 2, 2021. DOI 10.14393/REP-2021-59101. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/59101>. Acesso em: 13 jan. 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2019.

HAGE, S. M. Movimentos sociais do campo e a afirmação do direito à educação: pautando o debate sobre as escolas multisseriadas na Amazônia paraense. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 87, n. 217, 2006. DOI 10.24109/2176-6681.rbep.87i217.805. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/rbep/article/view/1443/1182>. Acesso em: 5 maio 2020.

INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Panorama da educação no campo**. Brasília: INEP, 2007.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 2002.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. 2. ed. Rio de Janeiro: EPU, 2013.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, I. Educação do Campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronex e o Procampo. **Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, 2014. DOI 10.17058/rea.v22i2.5252. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252>. Acesso em: 7 out. 2020.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Educação em Questão**, Natal, v. 51, n. 37, 2015. DOI 10.21680/1981-1802.2015v51n37ID7174. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174/5300>. Acesso em: 15 jun. 2020.



MUNARIM, A. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. **Educação**, Santa Maria, v. 33, n. 11, 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reeducacao/article/view/19>. Acesso em: 24 mar. 2019.

NUNES NETO, A. G.; ARCEGA, F. S.; FONSECA, M. M. S. A educação do campo interrogando a educação rural e o sistema apostilado de ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 21, n. 2, 2022. DOI 10.14393/REP-2022-64122. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reeducopop/article/view/64122>. Acesso em: 5 abr. 2023.

PISTRAK, M. **Fundamentos da escola do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2005.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês: trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SILVA, S. S. **Políticas de formação inicial de professores do campo em Parintins: contextos e contradições**. 2017. 227 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017. Disponível em: <https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/6084>. Acesso em: 13 ago. 2022.

SOUZA, C. P. B. A. **Políticas públicas de formação continuada para professores de escolas multisseriadas do campo em Vargem Alta-ES: desafios e possibilidades**. 2017. 383 f. Dissertação (Mestrado em Políticas Sociais) – Centro de Ciência do Homem, Universidade Estadual do Norte Fluminense Darcy Ribeiro, Campos dos Goytacazes, 2017. Disponível em: <https://uenf.br/posgraduacao/politicas-sociais/wp-content/uploads/sites/11/2018/05/CLEMILDA-DA-PENHA-BERGAMIN-ATHAYDE-DE-SOUZA.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2020.

VASCONCELOS, M. E. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017. 297 f. Tese (Doutorado em Educação) – Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/10913>. Acesso em: 10 mar. 2020.

WILLIAMS, R. **Marxismo e literatura**. Rio de Janeiro: Zahar, 1979.

Submetido em 13 de janeiro de 2023.

Aprovado em 17 de maio de 2023.