

Educação do campo e as condições de oferta da educação básica nas escolas do campo: breve reflexão

Débora Alves Feitosa¹

Resumo

A educação oferecida para a população do campo é historicamente marcada por precariedade, resultante da ausência do Estado, e/ou por ações públicas compensatórias e descontínuas. O artigo aborda brevemente a educação rural, suas características e desvinculação com os povos do campo, as contribuições da educação popular para o projeto da Educação do Campo, bem como dados estatísticos que revelam as condições insatisfatórias de oferta da Educação Básica nas escolas rurais. A mobilização dos movimentos sociais resultou na conquista de políticas específicas para as escolas do campo, programas propostos e pensados pelos e para os povos rurais. No entanto, tais conquistas ainda não se materializam para todos os camponeses, exigindo um enfrentamento permanente com o Estado, em defesa do cumprimento dos direitos arduamente conquistados.

Palavras-chave

Educação popular. Educação do campo. Escolas do campo.

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, Brasil. E-mail: deborafeitosa@ufrb.edu.br.

Countryside education and the conditions for providing basic education in rural schools: a brief reflection

Débora Alves Feitosa²

Abstract

The education offered to countryside populations has historically been characterized by precariousness, stemming from the absence of State intervention and/or compensatory and inconsistent public policies. This article provides a brief discussion on countryside education, highlighting its characteristics, its disconnection from the needs of rural communities, the contributions of popular education to the countryside education agenda, and statistical data that illustrate the unsatisfactory conditions for delivering basic education in rural schools. Social movements have played a crucial role in securing specific policies for rural schools – programs conceived and developed by and for rural communities. However, these achievements have yet to reach all rural populations, needing ongoing advocacy to hold the State accountable for upholding hard-won rights.

Keywords

Popular education. Countryside education. Rural schools.

² PhD in Education, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brasil; professor at the Federal University of Recôncavo da Bahia, State of Bahia, Brazil. E-mail: deborafeitosa@ufrb.edu.br.

Introdução

A Educação é definida na Constituição Federal (Brasil, 1988) como um direito social, também determinada como um dever do Estado e direito do cidadão, princípio que orienta o ordenamento jurídico sobre o tema. Em outras palavras, no artigo 205, a CF/1988 reconhece a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, e deve ser promovida com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento do educando, ao preparo para o exercício da cidadania e à qualificação para o trabalho.

O preceito constitucional do direito subjetivo à educação e a obrigação do Estado em garanti-lo têm se efetivado plenamente para o segmento da população que vive e trabalha no campo? Se o direito social à educação tem se efetivado para essa população, em que condições tem ocorrido? No mesmo texto constitucional de 1988, o art. 206 fala sobre a oferta: “igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber [...]” (Brasil, 1988). Existe de fato “igualdade de condições” na oferta e nas condições de funcionamento das escolas localizadas no campo? Essas são algumas questões que vêm à tona quando olhamos com acuidade o contexto em que se dá a escolarização da população que vive no perímetro rural brasileiro. Ao analisarmos o avanço no arcabouço legal que garantiu e ampliou direitos educacionais nas últimas décadas, são inegáveis as conquistas e avanços na escolarização da população do campo. No entanto, tais avanços, promovidos por políticas públicas específicas para o campo, ainda não são suficientes para superar a desigualdade educacional entre campo e cidade, que historicamente agrava as mazelas sociais que se abatem de forma mais contundente sobre aqueles que estão ou vieram do campo.

A educação institucionalizada para a população do campo foi inaugurada na década de 1930 do século 20, sob a denominação de educação rural, com o objetivo de promover a modernização do campo e adaptar as práticas agrícolas aos padrões da agricultura que dariam suporte ao modelo industrial em ascensão (Freitas, 2011). Passado quase um século de institucionalização, a escolarização dos camponeses continua carente de maior atenção dos órgãos governamentais, para melhor efetivação dos direitos constitucionais e das políticas conquistadas pela sociedade civil organizada e pelos movimentos sociais do campo.

A Constituição Federal (1988) e a Lei de Diretrizes e Bases (Lei nº 9395/1996) reposicionaram a Educação do Campo no espaço educacional e legitimaram as discussões produzidas pelo movimento “Por uma Educação Básica do Campo”, ao reconhecerem a

pluralidade sociocultural e a igualdade de direitos entre sujeitos e contextos diferentes à educação.

O presente artigo está relacionado à pesquisa que objetiva compreender o referencial teórico e metodológico do campo de análise das políticas públicas e relacioná-lo à oferta de Educação Básica nas escolas no/do campo. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou como metodologia o levantamento bibliográfico sobre a produção de análise de políticas, sobre a política de Educação do Campo e informações referentes à matrícula e infraestrutura na Educação Básica nas escolas do campo, coletadas em bases oficiais de estatísticas educacionais. A interpretação dos dados está relacionada ao campo teórico da análise de políticas públicas, que busca compreender o contexto de oferta da educação no/do campo considerando os conceitos teóricos.

O artigo está estruturado por este texto de introdução; por um breve histórico da educação rural (denominação dada à educação destinada aos povos do campo), apresentando seu objetivo e características sociopolíticas; pelo processo de construção da Educação do Campo e a contribuição da educação popular; por dados de matrículas e condições de oferta da Educação Básica nas escolas do/no campo; e por considerações sobre o tema abordado.

Da educação rural à educação do campo: uma história de lutas

A educação ofertada à população que habita o campo brasileiro é marcada pela precariedade. A imagem da escolinha de pau a pique com um único ambiente, móveis velhos e quebrados, sem equipamentos adequados de higiene, infelizmente, ainda não é um retrato da escola rural do século passado. Embora tenha avançado bastante nas últimas décadas, e já se encontrem escolas com estrutura adequada, em que os filhos dos camponeses possam ingressar e cursar regularmente sua formação básica, essa realidade ainda não é a regra. O pouco caso com a escola rural, denominação adotada na primeira metade do século passado, ainda persiste, principalmente em regiões menos desenvolvidas, em rincões onde impera a ideia de que a escola não é para todos.

O projeto de desenvolvimento do Brasil, como o de qualquer nação, sempre esteve atrelado à educação como chave para a instrução e formação de seus cidadãos, como preparação para a inserção no mundo moderno: “A República Educadora estabeleceu a escolarização como alavanca para o progresso, criando na sociedade brasileira da época um novo projeto de vida” (Leite, 1999, p. 27). Para que esse projeto se desenvolvesse, as elites dominantes tiveram que ampliar a escolaridade para as classes emergentes do meio urbano, mantendo a descontinuidade

da escolarização dos camponenses. A perspectiva urbanoindustrial de desenvolvimento concentrou os esforços políticos e administrativos nas áreas metropolitanas, vindo os mandatários a preocuparem-se com a instrução dos camponeses com o advento do êxodo rural para áreas mais desenvolvidas. Conforme Ribeiro (2012, p. 297):

Analisando-se a constituição da sociedade brasileira nos primeiros quatro séculos, há necessidade de levar em consideração o processo de colonização e, relacionado a ele, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação. Esta formação social não exige a qualificação da força de trabalho, ocasionando até certo desprezo, por parte das elites, em relação ao aprendizado escolar das camadas populares, principalmente dos camponeses. Por isso, mesmo encontrando-se registros de educação rural no século XIX, é somente a partir da década de 1930 que começa a tomar forma um modelo de educação rural associado a projetos de ‘modernização do campo’, patrocinados por organismos de ‘cooperação’ norte-americana disseminados pelo sistema de assistência técnica e extensão rural.

O Ruralismo Pedagógico, concepção teórica que surgiu no início do século XX, tinha como perspectiva uma escola integrada às condições locais dos camponeses e o objetivo de manter a população rural no campo. Segundo Leite (1999, p. 28-29), a preocupação do ruralismo pedagógico era com o esvaziamento populacional do campo, o “enfraquecimento social e político do patriarcalismo. [...] Mas o ruralismo contou também com o apoio de alguns segmentos das elites urbanas, que viam na fixação do homem no campo uma maneira de evitar a explosão de problemas sociais nos centros citadinos”. Ainda segundo Leite (1999), a partir da mudança do modelo econômico agroexportador e da expansão da industrialização do país, a escolaridade, de modo geral, ganha contornos mais arrojados. Conforme Saviani (2007), a educação dos brasileiros passou a ser tratada como questão nacional em 1930, com a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública e a regulamentação por meio de vários decretos, o que caracterizou aquilo que historicamente é conhecido como a Reforma Francisco Campos. Nos anos subsequentes tem-se a disputa pelo ideário pedagógico para a educação brasileira, com a publicação do *Manifesto dos Pioneiros da Educação*, em 1932, pelo grupo de escolanovistas, que defendia a renovação ou modernização da educação no Brasil.

A escolarização da população rural não é uma preocupação evidente do movimento de renovação da educação, nem do governo do Estado Novo, que empenhava-se na consolidação da instrução urbana para dar suporte ao processo de industrialização em curso. Conforme Leite (1999), em 1937, no Estado Novo, foi criada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar as artes e folclore rurais. Em 1942, foi realizado o

VIII Congresso Brasileiro de Educação, “[...] que teve como objetivo examinar os problemas da educação primária fundamental da população brasileira, principalmente os relacionados com as zonas rurais, e sugerir, quanto a eles, diretrizes e soluções” (Mancini; Monarcha, 2017, p. 703).

Segundo a historiografia da época, o referido congresso teve como tema a educação rural e foi realizado na cidade de Goiânia, inaugurada em 1942 como a capital do estado de Goiás. O evento teve como objetivo demarcar a política de ocupação da região pelo governo de Getúlio Vargas (Mancini; Monarcha, 2017). Contudo, o VIII Congresso Brasileiro de Educação, visto como uma ação política do governo Vargas voltada para a educação rural, não apresentou, segundo Leite (1999), definições para a educação da população camponesa. Sobre o referido Congresso, Mancini e Monarcha (2017, p. 707) concluem que:

Ao analisar as teses do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, é possível formular a cláusula de que o movimento ruralista via na educação um eficiente instrumento de fixar as pessoas no meio rural, nos espaços brasileiros que ainda necessitavam ser colonizados.

O movimento ruralista³ via a escola como um instrumento de disciplina, de educação sanitária e de convencimento para a permanência do homem no campo. Conter a movimentação da população do campo para as cidades era necessário para evitar que os problemas sociais perturbassem o processo de urbanização e industrialização em expansão. O ruralismo pedagógico⁴ visava à formação para a permanência no campo, sem, no entanto, problematizar os conflitos agrários nas regiões de dominação dos latifúndios e oligarquias, como a região Nordeste, e da exploração da mão de obra assalariada no campo, na região Sudeste.

Após a década de 1930, a educação rural foi influenciada pela política do pós-guerra, principalmente a política externa norte-americana, com a criação da Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais – CBAR, cujo objetivo era implantar projetos educacionais no perímetro rural, promover o desenvolvimento das comunidades rurais com a criação de Centros de Treinamentos (para professores especializados em técnicas agrícolas),

³ O Movimento Ruralista surgiu na década de 1930, no governo Vargas, em um momento de crise econômica que atingia a economia agrária. O movimento estava associado às propostas nacionalistas, que se opunham ao processo nascente de industrialização do país, e defendia uma política de valorização do crescimento e do desenvolvimento econômico do meio rural, associada à necessidade de conter o processo de migração para o meio urbano (Azevedo, 2018).

⁴ Conforme Neto (2016, p. 16), “[o] ruralismo pedagógico defendia uma proposta de educação que utilizasse uma pedagogia específica, que ajudasse na fixação do homem no campo. Tal preocupação estava associada ao contexto das propostas nacionalistas de preservação do setor agrícola”.

criação de Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (Leite, 1999). Essas e outras iniciativas de cooperação entre o governo brasileiro e o governo norte-americano criaram no Brasil a Extensão Rural, com a fundação da Associação de Crédito e Associação Rural (ACAR), que vem a ser mais tarde denominada de EMATER (Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural).

Os programas de extensão rural no Brasil foram desenvolvidos a partir de ideias gestadas na América do Norte, no período do pós-guerra, ideias transferidas para o contexto brasileiro, que se diferenciava da realidade norteamericana. Desse modo, esperava-se inserir os agricultores no processo de modernização agrícola, tornando a unidade de produção uma empresa familiar, com o uso de recursos técnicos, a fim de melhorar a produtividade e a rentabilidade. No entanto, Leite (1999, p. 33-34) esclarece que:

O objetivo imediato da Extensão Rural foi o combate à carência, à submissão e às doenças, bem como à ignorância e a outros fatores negativos dos grupos empobrecidos no Brasil, principalmente aqueles que integravam a sociedade rural, classificados como desprovidos de valores, de sistematização de trabalho ou mesmo de capacidade para tarefas socialmente significativas.

Ainda conforme Leite (1999), embora tenha havido uma melhora no campo, as ações de extensão rural fortaleceram a dependência político-ideológica do segmento exposto a essa formação, pensada pelos grupos dominantes. A formação extensionista utilizava concepções diferentes das adotadas pela educação escolar, colocando a escolarização então oferecida como ultrapassada e sem um fim objetivo. Durante as ações da extensão rural, no final da década de 1940 e início de 1950, o Estado, para enfrentar o analfabetismo e promover a escolarização da população rural em especial, lançou mão das campanhas de alfabetização, com o objetivo complementar de atender aos interesses nacional-desenvolvimentistas, conforme mostra Saviani (2007, p. 314):

A ideia-força do desenvolvimento nacional aliada à política populista incitava à mobilização das massas, de cujo apoio os dirigentes políticos dependiam para obter êxito no processo eleitoral. O direito de voto, contudo, estava condicionado à alfabetização, o que levou governantes a organizar programas, campanhas e movimentos de alfabetização de jovens e adultos dirigidos não apenas aos crescentes contingentes urbanos, mas também à população rural.

Têm-se, então, do final da década de 1940 até 1963 as seguintes Campanhas organizadas pelo governo federal: Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA, 1947-1963); Campanha Nacional de Educação Rural (CNER, 1952-1963); Campanha Nacional de

Erradicação do Analfabetismo (1958-1963) e Mobilização Nacional contra o Analfabetismo (1962-1963). Todas as campanhas citadas acima tinham como objetivo inicial debelar os altos índices de analfabetismo e promover a instrução, rumo ao desenvolvimento urbanoindustrial.

Em todo o processo histórico da educação voltada para a instrução do povo, a educação popular contribuiu com propostas de outros processos educativos, que tinham os sujeitos das classes populares como protagonistas. Desde as escolas anarquistas (séculos 19-20), os movimentos por escolas gratuitas e laicas nas décadas de 1920-30 e os círculos populares de cultura na década de 1960 às lutas por democracia nas décadas de 1979-80 (Brandão, 2002).

O conceito de educação popular ampliou seu sentido na década de 1960 com a mobilização das massas, principalmente o segmento dos trabalhadores do campo, excluídos da escolarização e/ou com experiências precárias e fracassadas com a escola. O contexto nacional sob influência de análises e debates sobre a realidade brasileira, bem como com a doutrina social da igreja católica, contribuiu para a preocupação com a participação política das classes populares, a tomada de consciência desse segmento sobre a realidade brasileira, sendo a educação entendida como um vetor indispensável para essa conscientização. Desse modo,

[...] a Educação Popular assume, então, o sentido de uma educação do povo, pelo povo e para o povo, pretendendo-se superar o sentido anterior, criticado como uma educação das elites, dos grupos dirigentes e dominantes, para o povo, visando a controlá-lo, manipulá-lo, ajustá-lo à ordem existente (Saviani, 2007, p. 315).

Do final da década de 1950 aos primeiros anos da década de 1960, a educação popular recebeu a influência da efervescência política dos movimentos urbanos tanto do Brasil quanto da América Latina, impulsionando novas compreensões e ações em torno da escolarização e participação política dos camponeses. É o que veremos no próximo item, como esse processo de mobilização contra a intervenção dos militares contribuiu para a constituição da escolarização dos camponeses e o projeto da Educação do Campo.

Contribuições da educação popular ao projeto da educação do campo

As campanhas de instrução da classe popular na cidade e no campo influenciaram indiretamente o surgimento de movimentos populares que questionavam a realidade brasileira, discutiam temas sociais como a educação e a situação econômica da população menos favorecida. Os Centros Populares de Cultura (CPC) e os Movimentos de Cultura Popular (MCP) surgiram dessa mobilização e de reflexões sobre a situação política tanto local quanto

mundial, que vivia a ressonância do período pós-guerra. Em março de 1961, foi oficialmente criado o Movimento de Educação de Base (MEB) pela Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) com o objetivo de desenvolver um programa de educação de base utilizando as escolas radiofônicas para a população das regiões Norte, Nordeste e Centro-Oeste. O MEB tomava como referência experiências de bispos brasileiros, principalmente no Rio Grande do Norte e em Sergipe (Fávero, 2010).

Já o Movimento de Cultura Popular surgiu em 1958 na cidade de Recife como uma iniciativa do então prefeito, Miguel Arraes. Uma iniciativa pública, em parceria com intelectuais, que visava a desenvolver ações de escolarização para a população desassistida pelo Estado. Para Santos e Brayner (2023, p. 13):

O MCP foi um sistema educacional que procurou entender, antes de tudo, qual era a realidade de vida do seu público-alvo, e quais seriam as pessoas que iriam se beneficiar com a educação oferecida pelo Movimento. E constatou que iriam trabalhar diretamente para/e com um povo esquecido, negligenciado pelos poderes públicos, abandonado à própria sorte nos alagados, nos morros e nas palafitas.

Essas iniciativas que se espalharam pelo Nordeste tinham também a preocupação com a educação do povo, principalmente a alfabetização dos adultos. Como esclarece Saviani (2007, p. 316), “Além do MCP de Pernambuco, cuja experiência serviu de base às ideias desenvolvidas por Paulo Freire, destacou-se também o movimento criado em 1961 pela Prefeitura de Natal sob o nome de ‘Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler’”.

Em reflexão sobre o papel de Paulo Freire e o impacto de suas ideias na educação, Brandão (2021, p. 6, grifo do autor) traça uma memória sobre a educação popular, desde sua conceituação relacionada com a educação pública à trajetória da educação engajada em um projeto popular de educação e transformação da sociedade, bem como a estreita ligação da educação popular com os camponeses:

[...] embora os movimentos de cultura popular da aurora dos anos 1960 surjam tanto “no campo” quanto “na cidade” em sua vocação freireana e mais difundida, uma educação popular é dirigida diretamente ao campesinato situado nas regiões mais pobres e menos desenvolvidas do Brasil: o Nordeste, o Centro-Oeste e a Amazônia. As primeiras experiências nordestinas de fato marcantes são rurais, a começar por **As Quarenta Horas de Angicos**.

A concentração de terra em grandes latifúndios, a exploração dos assalariados do campo e as condições precárias de sobrevivência mobilizaram os trabalhadores rurais, com o apoio de lideranças políticas de esquerda e setores progressistas da igreja católica, a se organizarem em

movimentos como as ligas camponesas (organização que atuava no campo desde a década de 1940), sindicatos, associações comunitárias e a Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (Contag), fundada em 1963. Juntos, esses movimentos enfrentavam o poder dos coronéis e latifundiários que dominavam principalmente a região Nordeste. O MEB, por meio de suas escolas radiofônicas, também contribuiu com o processo de organização dos camponeses naquele momento, conforme descreve Freitas (2011, p. 38): “Tendo como fundamento a educação como comunicação a serviço da transformação do mundo, o trabalho educativo do MEB visava à conscientização, à mudança e à instrumentação das comunidades”. Para Brandão (2021, p. 6), “[...] o Movimento de Educação de Base, a mais expandida e expressiva instituição derivada dos movimentos de cultura popular (MCP), é absolutamente rural”.

A década de 1960 foi um marco político na história do Brasil pela quebra do regime democrático pelo golpe militar que impôs ao país um longo período de violência, retrocesso e controle político. A intervenção dos militares interrompeu um movimento intenso de reflexão e proposições ideológicas acerca do desenvolvimento brasileiro, debate que tinha como referência a realidade do país e a participação popular, “[...] um projeto de desenvolvimento vinculado (política e pedagogicamente) à Educação Popular” (Faria, 2018, p. 80). As contribuições de Paulo Freire para a educação, defendidas desde o final da década de 1950⁵, se materializaram nas ações de educação e cultura nos MCP em Pernambuco, na “Campanha de Pé no Chão Também se Aprende a Ler” em Natal/RN e, posteriormente, assumindo a coordenação do Plano Nacional de Alfabetização, ação do governo federal. Para Faria (2018, p. 95),

Os vínculos político-pedagógicos que inspiraram a formulação da Educação Popular (constituindo assim, a sua epistemologia) revelaram-se capazes de, mesmo à margem do instituído, fomentar a construção de um projeto alternativo (e vigoroso) de desenvolvimento. Isso se deve, a nosso ver, à potência política de sua formulação pedagógica, que toma a realidade como ponto de partida e de chegada do processo educativo, que valoriza e fomenta a aprendizagem da dialogação (com o mundo e com o outro) que se baseia em processos experienciais, vividos e vivenciados de construção do conhecimento.

⁵ Na década de 1950, intelectuais vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), em sintonia com outros países da América Latina, debatiam o projeto de desenvolvimento do Brasil e defendiam que o país deveria ser pensado a partir da sua própria realidade, dos seus problemas, constituindo assim o seu projeto de desenvolvimento. O debate sobre o tema do desenvolvimento brasileiro empreendido pelo ISEB influenciou Paulo Freire na elaboração de sua Tese apresentada ao concurso, no qual pleiteava uma vaga de professor de História e Filosofia da Educação da Escola de Belas Artes de Pernambuco, intitulada “Educação e Atualidade Brasileira”, defendida em 1959.

As bases epistemológicas da Educação Popular, que tomam a realidade como referência para a ação pedagógica, busca na consciência crítica uma maneira de ver o mundo, em diálogo consigo e com o outro. Esses princípios germinaram e continuam a fomentar iniciativas de educação contra hegemônica, desenvolvida e defendida pelos diversos movimentos sociais nas cidades e no campo brasileiro.

Por outro lado, no governo dos militares, a educação sofreu alteração com a promulgação de leis, como a Lei nº 5.692/71, que não trouxe mudanças para o processo educacional brasileiro. Segundo Leite (1999, p. 47),

[...] a Lei 5.692, distanciada da realidade sócio-cultural do campesinato brasileiro, não incorporou as exigências do processo escolar rural em suas orientações fundamentais nem mesmo cogitou possíveis direcionamentos para uma política educacional destinada exclusivamente aos grupos camponeses.

A educação rural no regime militar continuou a ser ofertada em forma de projetos descontínuos, como o Programa de Desenvolvimento de Áreas Integradas do Nordeste (Polonordeste); o Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais para o meio rural (Pronasec), que faziam parte de projetos especiais coordenados pelo MEC, direcionados à população rural, com financiamento do Banco Mundial; o Programa de Expansão e Melhorias da Educação Rural no Nordeste (Edurural/NE), implementado entre 1981 e 1985 sob orientação do governo federal e com financiamento do Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD); e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), que tinha como objetivo alfabetizar adultos nos perímetros rurais e urbanos. Programas que objetivavam adequar o campo brasileiro ao projeto social e político do regime militar e subordiná-lo aos interesses econômicos do projeto desenvolvimentista e do capital estrangeiro, em franco desenvolvimento no país. Eram programas alheios à realidade e às necessidades locais.

Ainda que com pequeno alcance, os trabalhadores rurais, que continuaram recebendo o auxílio de setores progressistas da igreja católica e de missionários estrangeiros que atuavam no Brasil, desenvolveram iniciativas de escolarização que se contrapunham aos projetos do Estado militar. No final da década de 1960, surgiu no estado do Espírito Santo uma experiência de educação voltada para atender os filhos dos trabalhadores rurais que não tinham condição de frequentar as escolas urbanas. Era uma escola organizada de forma que aproximava a formação escolar ao trabalho no campo. A Escola Família Agrícola, que teve sua origem na França, tem uma organização em torno da cultura camponesa, do interesse dos agricultores em ter formação sem necessariamente sair do campo, adotando uma organização pedagógica

diferente, que alterna tempos de formação em ambiente escolar com tempos de convivência na comunidade de origem, buscando relacionar os conhecimentos escolares à realidade do aluno. A Pedagogia da Alternância, como é denominada, é largamente adotada na Educação do Campo, como uma proposta de organização do trabalho pedagógico nas escolas.

Da resistência do MEB e da igreja progressista por meio da teologia da libertação, nasceram as Comunidades Eclesiais de Base (CEB), que mantiveram acesa a chama da organização política dos trabalhadores do campo, em defesa da distribuição da terra, por meio de uma reforma agrária legítima com acesso a terras produtivas e condições efetivas de sobrevivência através da produção agrícola.

Nos estertores da ditadura militar, os trabalhadores rurais que enfrentavam os grandes proprietários de terra, os pecuaristas e as grandes empresas rurais, usando como ferramenta seus sindicatos, organizaram a luta pela reforma agrária e fundaram em 1984, no Paraná, o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). O MST agrega a diversidade de trabalhadores esquecidos pelo Estado brasileiro, como os posseiros que ocupam e produzem, mas não têm a posse da terra; os trabalhadores atingidos e expulsos de suas terras por barragens; os ribeirinhos; os extrativistas; e os assalariados do campo, que levantaram a bandeira de luta pela terra, defendendo uma reforma agrária e mudanças na agricultura brasileira (Fernandes, 2012).

A organização do MST e sua inserção paulatina no território brasileiro foram fundamentais para o surgimento da Educação do Campo como a conhecemos atualmente. A Educação do Campo, enquanto modalidade de ensino, foi definida na Lei nº 9.394/96, de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). No Artigo 28, essa Lei dispõe sobre as condições de oferta da Educação Básica para a população rural. No entanto, mesmo com o princípio constitucional de universalização da oferta da Educação Básica, os povos do campo estavam à margem do usufruto desse direito. Além da luta pela terra, a outra bandeira empunhada pelo MST foi a da educação: “Quase ao mesmo tempo em que começou a lutar pela terra, o MST, por meio das famílias acampadas e depois assentadas, começou a lutar pelo acesso dos Sem Terra à escola” (Kolling; Vargas; Caldart, 2012, p. 501).

A mobilização do MST por escola nos acampamentos e assentamentos contribuiu para formar a consciência do direito à educação, à noção do Estado enquanto ente público e sua responsabilidade na efetivação do direito do acesso à escolarização, e ressaltou entre os camponeses a importância da educação, criando-se um movimento em torno de um projeto de educação que tivesse o povo do campo como protagonista e sujeito central da escolarização. Nessa perspectiva, engendra-se o projeto por uma Educação do Campo. As iniciativas do MST em torno da escolarização das crianças, nos assentamentos e acampamentos, ampliaram-se,

dando curso a uma grande mobilização que visava a não somente conquistar e garantir escolas, mas preocupava-se também com o tipo de escolarização oferecida. Preocupação que levou a questionar-se a formação dos professores que atuariam nas escolas que atendiam aos estudantes do campo. Esse processo expandiu-se até constituir-se em um projeto de educação no campo, pensado com a participação dos povos do campo.

A Educação do Campo surge em contraposição à educação rural, que sempre foi pensada fora e distante do campo, por tecnocratas da educação que não conheciam ou não consideravam a realidade do campo brasileiro ao elaborar ou adequar propostas educativas descontínuas e desencontradas dos interesses dos camponeses. A Educação do Campo é um projeto político de educação defendido pelos movimentos sociais do campo, como o MST, o movimento quilombola, as escolas família agrícolas e demais movimentos sociais que acreditam numa educação pensada pela diversidade dos povos do campo, considerando a realidade e as especificidades desse segmento da população, conforme caracteriza a legislação⁶ conquistada, a partir do protagonismo dos camponeses no movimento por educação. Para Paludo (2012, p. 283),

Na atualidade brasileira, a Educação do Campo pode ser identificada como uma das propostas educativas que resgata elementos importantes da concepção de educação popular e, ao mesmo tempo, os ressignifica, atualiza e avança nas formulações e práticas direcionadas a um público específico.

A Educação Popular juntamente com a Pedagogia do Oprimido e a Pedagogia Socialista são as principais matrizes teóricas que dão sustentação ao projeto político-pedagógico da Educação do Campo. A Pedagogia do Movimento constitui a base epistemológica da Educação do Campo e representa a compreensão do trabalho de educação desenvolvido pelo MST, produzida por este movimento em seu processo de construção histórica (Caldart, 2012). A Pedagogia do Movimento dialoga com as teorias pedagógicas críticas, como o pensamento pedagógico socialista, a educação popular e a pedagogia do oprimido, articulando a essas teorias as experiências de educação do movimento social do campo. Nessa perspectiva de elaboração dos fundamentos pedagógicos da Educação do Campo, Caldart (2004, p. 14, grifo do autor) afirma que,

⁶ O Artigo 1º do Decreto nº 7.352, de 4 de dezembro de 2010, define populações do campo como “[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural”.

[a] segunda referência para esta interlocução (com a **Educação do Campo**) é a Pedagogia do Oprimido e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da Educação Popular, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da opressão (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da cultura (a cultura como formadora do ser humano), especialmente em Paulo Freire. A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório e, por isso mesmo, educativo.

Podemos, então, afirmar que a Educação Popular, como outrora, configura-se como fundamento importante para o projeto de educação emancipatória, de superação das desigualdades socioeducacionais no campo, pensada e em construção com os movimentos sociais do campo e outros movimentos afiliados ao projeto de uma educação que vise à formação humana de um sujeito concreto e historicamente situado (Caldart, 2004).

Feita esta discussão sobre a aproximação entre educação popular e Educação do Campo, na próxima seção, apresentaremos as condições em que a educação tem sido oferecida nas escolas do campo, relacionando tais condições ao princípio constitucional de direito individual à educação, à obrigatoriedade do Estado em garanti-la, e as conquistas da educação do campo por meio da política pública.

Educação básica do/no campo: condições de oferta

A Educação Básica oferecida para as crianças e jovens que vivem no campo, seja no semiárido, nas florestas, nas regiões ribeirinhas, ou que frequentam as escolas urbanas das milhares de pequenas cidades brasileiras, é caracterizada pela Política de Educação do Campo (Procampo), instituída pelo Decreto nº 7.352/ 2010, no inciso II do Art. 1º, que define como “escola do campo aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana desde que atenda predominantemente à população do campo” (Brasil, 2010).

As escolas do campo agregam uma diversidade de sujeitos, de realidades e condições socioeconômicas diferenciadas. Tais diferenças, no entanto, nem sempre são contempladas pela infraestrutura escolar, proposta curricular e formação dos professores, condições necessárias para ofertar uma educação que atenda aos princípios constitucionais de qualidade e equidade. As condições de oferta também não contemplam os princípios da Educação do Campo, os quais estão em harmonia com a legislação nacional que rege a Educação Básica, tais como: educação como direito de todos e dever do Estado e da família; a pluralidade de ideias e concepções

pedagógicas; atendimento ao educando, com programas suplementares de material didático e transporte escolar (Artigos 205, 206 e 208 da Constituição Federal de 1988) – princípios reafirmados na Lei nº 9.394/1996, em seus artigos 2º e 3º. Apesar da legitimidade e da garantia legal para a Educação do Campo, ainda está distante a materialização do projeto político pensado pelos povos e movimentos sociais do campo, conforme reafirmam Souza e Paula (2022, p. 366):

No Brasil, as escolas ainda não são do campo. Elas estão sob a lógica da Educação Rural que predomina na gestão educacional e curricular. [...] As escolas públicas apresentam fragilidades históricas e conjunturais, denunciadas pelos movimentos sociais, como por exemplo, a infraestrutura, tecnologias de comunicação e informação, determinações burocráticas, avaliações externas que estigmatizam, baixos salários, condições precárias de trabalho, imposição de uma Base Nacional Comum Curricular, a BNCC, que se distancia das práticas sociais.

O Artigo 28 da LDB (Lei nº 9.394/1996) dispõe sobre a organização do trabalho pedagógico das escolas situadas no perímetro rural, sugerindo adaptação às peculiaridades da vida no campo, conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às necessidades e interesses dos alunos do campo, organização do calendário escolar de acordo com o ciclo agrícola e condições climáticas, bem como adequação à natureza do trabalho rural. No entanto, em geral, as recomendações legais são ignoradas pelas redes de ensino, submetendo os estudantes das escolas no campo às mesmas condições da escolarização urbana.

No quesito infraestrutura, o Decreto nº 7.352, de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, destaca que: “caberá à União criar e implementar mecanismos que garantam a manutenção e o desenvolvimento da Educação do Campo nas políticas educacionais” (Brasil, 2010). O Artigo 3º do mesmo Decreto refere-se à responsabilidade do Estado de “garantir o fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico, bem como outras condições necessárias ao funcionamento das escolas do campo” (Brasil, 2010).

Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) (Brasil, 2020) apontam que cerca de 75% das escolas rurais brasileiras contavam com menos de cinco salas de aula em 2019. As regiões Norte e Nordeste, que representam um número significativo de matrículas nas escolas do campo, são também as regiões que concentram o maior número de escolas com até cinco salas de aula. Em relação a outros equipamentos importantes na infraestrutura escolar, necessários para o trabalho docente e a aprendizagem, constata-se que apenas 10,1% das escolas rurais na região Nordeste contam com biblioteca; no

Norte, esse número cai para 9,2%. Em 2019, 51,7% das escolas rurais possuíam microcomputadores. Em relação ao acesso à internet, apenas 16,9% das escolas rurais da região Norte e 40,3% das escolas rurais nordestinas contam com essa estrutura. O acesso à internet nas pequenas cidades, em geral, não é de qualidade, podendo comprometer as atividades que venham a ser realizadas com uso das tecnologias de informação e comunicação.

Essa informação é importante para se dimensionar as dificuldades vivenciadas pelas escolas, crianças e adolescentes do campo durante a pandemia da Covid-19, ocasião em que as ferramentas digitais foram fundamentais para a oferta do ensino remoto.

Sobre o atendimento, as escolas localizadas no perímetro rural, em geral, não ultrapassam os anos iniciais do Ensino Fundamental. A oferta da educação infantil ainda é rara nas escolas no campo, sendo mais comum a pré-escola, etapa obrigatória, oferecida em classes multisseriadas ou unidocentes. Os anos iniciais, primeira etapa do Ensino Fundamental, são prioritariamente oferecidos pelas redes municipais, o que de alguma maneira garante o atendimento, ainda que seja em classes multisseriadas⁷. Os anos finais do Ensino Fundamental raramente são ofertados nas escolas do campo. O Ensino Médio, por sua vez, etapa de responsabilidade dos estados, é ainda mais raro de ser ofertado no perímetro rural, sendo condição obrigatória para os jovens que desejam dar continuidade à formação escolar migrarem para uma escola urbana.

Ainda sobre a oferta de educação no campo, de acordo com o InepData de 2020, o país registrou um total de 179.533 escolas da Educação Básica. A área rural tem um total de 54.403 instituições, com liderança da rede municipal com 48.407 escolas, a rede privada com 650, seguida da rede estadual com 5.252 e, por último, a rede federal com 94 instituições de ensino.

Em 2021, houve um declínio no registro total de escolas, comparado ao ano anterior. Os dados apontaram para um total de 178.370 instituições da Educação Básica, das quais 124.813 estão localizadas na área urbana e 53.557 no perímetro rural; 107.457 vinculadas à rede municipal, 29.675 na rede estadual e 40.542 na rede privada. As instituições localizadas na área rural estavam assim distribuídas: 92 escolas na rede federal, 5.193 estaduais, 47.628 municipais e 644 na rede privada.

Em relação à distribuição das matrículas, o Censo Escolar (Inep 2020-2023) (Brasil, 2024) revela que, em 2020, a Educação Infantil, primeira etapa da Educação Básica, obteve

⁷ As classes multisseriadas são uma forma legítima de organização do trabalho pedagógico e por décadas configurou-se como a única possibilidade de escolarização nas comunidades rurais. No entanto, essa forma de organização do trabalho pedagógico é comprometida pela ausência de formação inicial e continuada para professores/as, como suporte para essa realidade escolar.

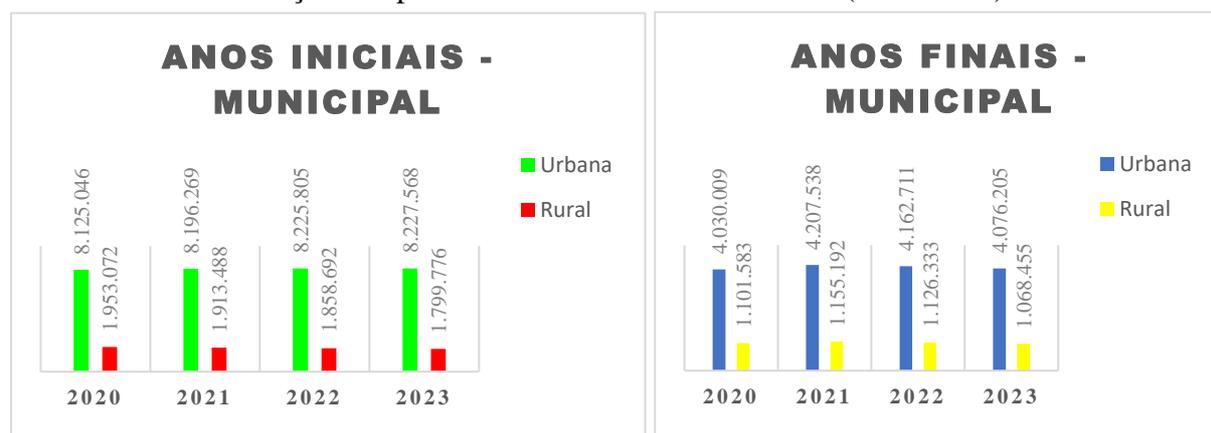
cerca de 10% das matrículas em escolas da área rural. Os dados informam que 96,8% das matrículas desta área de localização são feitas pela rede pública. Enquanto as matrículas de pré-escola na zona rural representam 13,1%, as matrículas em creches representam apenas 6,8%.

Em 2022, há uma elevação nos dados referentes a matrículas na área rural, somando 11,5%, assim como no percentual de instituições atendidas pela rede pública, que somam 97,3% das matrículas. Enquanto na pré-escola 13,6% das matrículas estão em escolas rurais, esse valor alcançou 8,4% das matrículas em creches, havendo um pequeno avanço no índice de matrícula na Educação Infantil.

Já em 2023, houve uma redução no número de matrículas na Educação Infantil, totalizando 11,0%, no número de matrículas da área rural atendida pela rede pública. Em 2023, as redes municipal e privada permaneceram com maior participação na Educação Infantil com 72,5% das matrículas.

Em relação às matrículas no Ensino Fundamental, os dados do Censo Escolar indicam que o número de matrículas distribuídas ao longo dos anos foi de 86,9% a 87,5% na área urbana. No perímetro rural, as matrículas são atendidas pela rede pública e ficaram estáveis com 98,8%. Proporcionalmente, há maior oferta de matrículas na zona rural nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, registrando entre 13,8% e 14,2%. Enquanto nos Anos Finais esse percentual ficou entre 11,4% e 11,6%, conforme apresenta o gráfico abaixo.

Gráfico 1 – Distribuição das matrículas na etapa Ensino Fundamental da Educação Básica de acordo com a localização e dependência administrativas - Brasil (2020-2023)



Fonte: Tabela elaborada pela autora com dados do Censo Escolar (Inep) (2024).

Os dados apontam o baixo atendimento à população do campo em relação às matrículas nos anos finais do Ensino Fundamental. Mesmo nos anos iniciais, constata-se um declínio no

número de matrículas, fenômeno que pode ser explicado pela política de fechamento e nucleação das escolas no campo.

A baixa cobertura se agrava quando se trata do atendimento ao Ensino Médio, etapa de responsabilidade prioritária dos estados. O Laboratório de Dados Educacionais (UFPR) informa, com base nos microdados do Inep, o número de turmas do Ensino Médio localizadas no campo em 2023: rede federal de ensino, 43 turmas; rede estadual, 17.015 turmas; rede municipal, 143 turmas. A rede privada conveniada sem fins lucrativos ofereceu 65 turmas. Como se pode observar, a última etapa da Educação Básica é carente de oferta no perímetro rural, sendo condição para a escolarização dos jovens a migração para os centros urbanos ou o suporte do transporte escolar para locomoção dos estudantes. Tais condições contribuem para a interrupção do processo de escolarização dos jovens camponeses.

Dados do Relatório do Observatório do PNE indicam que, em 2021, o percentual dos residentes no campo com idade entre 15 e 17 anos que frequentavam o Ensino Médio ou haviam concluído a Educação Básica era de 64,9%; entre os residentes nas áreas urbanas, era de 76,3%, uma diferença superior a 11,0 p.p. (Brasil, 2022). O mesmo Relatório identificou que, em 2021, a escolaridade média da população do campo com idade entre 18 e 29 anos era de 10,4 anos de estudo, estando 1,6 ano inferior ao objetivo de 12 anos traçado pela Meta 08⁸ do PNE (2014/2024). Podem-se identificar diferenças significativas na comparação dos dados entre a escola urbana e a escola situada no perímetro rural, tais diferenças demarcam as condições desiguais de escolarização para os residentes no campo, em comparação com a população em idade escolar que vive na cidade.

Sobre os índices de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade, no período de 2012 a 2021, a taxa de alfabetização da área urbana manteve-se maior que a da área rural. A boa notícia é o aumento percentual de escolarização da população rural (7,4 p.p.), enquanto na população urbana esse aumento foi de 2,4 p.p. Segundo os dados do Inep (Brasil, 2022), houve uma redução da taxa de analfabetismo de 5,0 p.p., passando de 14,3 p.p. em 2012 para 9,3 p.p. em 2021. O avanço que se observa na escolarização dessa faixa etária no campo deve ser creditado também às políticas específicas de escolarização da população camponesa, como o PRONERA, que tem entre seus objetivos diminuir o índice de analfabetismo no campo.

⁸ Meta 8: “Elevar a escolaridade média da população de dezoito a vinte e nove anos, de modo a alcançar, no mínimo, doze anos de estudo no último ano de vigência deste Plano, para as populações do campo, da região de menor escolaridade no país e dos vinte e cinco por cento mais pobres, e igualar a escolaridade média entre negros e não negros declarados à Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE)” (Brasil, 2014).

É certo que a população urbana é significativamente maior que a população rural, que foi expulsa do campo, principalmente do final da década de 1970 em diante, migrando para as periferias das grandes cidades. O campo foi esvaziado pelos conflitos agrários, provocados pela ocupação de grandes extensões de terras pela agricultura que cultiva produtos para exportação, pela ausência do Estado para a oferta de serviços públicos e condições apropriadas para a produção de subsistência dos pequenos agricultores. A ausência de escolas no campo, em especial escolas que possam oferecer de forma contínua todas as etapas de escolarização da Educação Básica, é um retrato da desresponsabilização do Estado com a população que vive no campo. Junte-se a isso a política de fechamento das escolas de Ensino Fundamental mantidas pelas redes municipais.

Quanto às escolas rurais, os dados do Censo Escolar 2019 coletados pelo Inep detalham a situação da rede de ensino da Educação Básica. Segundo o Censo Escolar 2019 (Brasil, 2020), há 55.345 estabelecimentos de ensino da Educação Básica no meio rural brasileiro, representando 23,4% do total de escolas do Brasil em 2019. A redução drástica no número de instituições de ensino no campo vem chamando a atenção e provocando mobilizações e denúncias dos movimentos sociais e sindicais do campo. Segundo dados do Inep (Brasil, 2023), em 2002, havia 107.432 estabelecimentos de ensino no meio rural, atendendo 8.267.571 estudantes. O relatório do IPEA, elaborado a partir de dados do Inep, sobre o fechamento de escolas no campo, aponta que, entre os anos 2002 e 2019, houve em média 3 mil escolas fechadas anualmente (Pereira; Castro, 2021).

Em 2014, foi aprovada e sancionada a Lei nº 12.960 (27/03/2014), que alterou a Lei nº 9.394 (LDB de 20/12/1996), criando condições que devem ser atendidas pelos entes federativos para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, tais como manifestação do órgão normativo do sistema de ensino, ou seja, do Conselho (estadual ou municipal) de Educação, que levará em consideração a justificativa do órgão gestor (Secretaria de Educação); análise do impacto do fechamento da escola; e, ainda, a manifestação da comunidade escolar que terá a escola fechada. Pelos dados crescentes de fechamento de escolas no perímetro rural, tal medida legal tem sido ignorada.

Quanto ao financiamento⁹, os recursos para a Educação Básica no campo são provenientes basicamente do orçamento dos municípios e dos estados, composto pelos

⁹ O tema do financiamento é amplo e deve ser tratado em discussão específica, dada sua importância e especificidade. Neste artigo, faz-se uma breve referência ao financiamento da Educação do Campo na política dos fundos contábeis de redistribuição de recursos.

impostos arrecadados e pela transferência de recursos¹⁰. O Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e Valorização do Magistério (Fundef) (Lei nº 9.424/1996), bem como o Fundo de Manutenção da Educação Básica e Valorização do Magistério (Fundeb) (Lei nº 11.494/20), políticas de fundos redistributivos de recursos para a Educação Básica, representam outra fonte de financiamento para as escolas do campo. O Fundef, no §1º do artigo 2º da Lei nº 9.424/1996, definia que a distribuição dos recursos entre os governos estaduais e municipais seria na proporção dos alunos anualmente matriculados nas escolas cadastradas das respectivas redes e também estabelecia os parâmetros a serem considerados no cálculo do valor/aluno/ano. Dentre esses parâmetros, o inciso IV considerava: “matrículas nas escolas rurais” (Brasil, 1996).

Em análise sobre a política de financiamento da Educação Básica no campo, Cavalcante e Dantas (2022, p. 644) concluem que:

[...] durante oito anos (1997 a 2004) a matrícula da zona rural não foi computada diferenciadamente, de acordo com a determinação legal. [...] O não cumprimento da lei por oito anos implicou em significativa perda de recursos para financiar a Educação do Campo, afetando principalmente as regiões Norte e Nordeste que, na época, concentravam (e ainda concentram) a maior matrícula nas áreas rurais.

Já o Fundeb (Lei nº 11.494/2007) contemplou o financiamento de toda a Educação Básica, considerando as especificidades da oferta da educação, incorporando fatores de ponderação diferenciados para as matrículas das escolas do campo, indígenas e quilombolas. Esse mecanismo proporcionou que, ao longo da vigência do antigo Fundeb, os sistemas de ensino, especialmente os municipais, principais responsáveis pelas matrículas nas escolas no campo, recebessem um aporte maior de recursos financeiros destinados à oferta de Educação Básica (Cavalcante; Dantas, 2022).

As escolas do campo, no contexto da atual política de financiamento da Educação Básica, esbarram na insuficiência de disponibilização de recursos para garantir os insumos e as condições necessárias para superar as condições desiguais de oferta e melhorar a qualidade educacional. É necessária uma política que considere a diversidade que caracteriza as escolas do campo, como a localização, que pode ser em áreas ribeirinhas ou em comunidades isoladas,

¹⁰ A Constituição Federal (1988) determinou que, da receita de impostos da União, 18% sejam aplicados em educação e 25% da receita dos estados e municípios sejam destinados à educação. O Salário-educação é distribuído em partes iguais (1/3) entre os três entes: União, estados e municípios.

e a baixa densidade populacional em algumas regiões, que exige um aporte financeiro superior ao que tem sido calculado pelo valor da ponderação adotado pela política de fundos contábeis.

Algumas considerações

A escolarização da população do campo é, desde o princípio, marcada por mazelas, ausências e descaso do Estado brasileiro, fatores que constituíram uma enorme desigualdade na formação escolar dos camponeses que vivem no campo ou nas periferias das cidades. As ações de educação do Estado para a população rural sempre tiveram um caráter compensatório e de descontinuidade, gerando um histórico de fracasso e abandono da escola por esse segmento populacional. Programas e propostas destinadas à escolarização no campo não consideravam, e em geral ainda não consideram, a realidade, a cultura e os interesses da população camponesa, tornando-se ineficientes e desvinculados da realidade. Os dados estatísticos revelam que tanto o atendimento, quanto a qualidade da educação nas escolas do campo são insatisfatórios, contrariando os preceitos legais.

Por outro lado, a luta por educação pública sempre foi uma bandeira de organizações populares, movimentos sociais e sindicais do campo. A educação popular sempre esteve presente no processo permanente de construção de uma educação que tenha as classes populares do campo e da cidade como protagonistas. O projeto da Educação do Campo é oriundo dos movimentos populares e sociais do campo que interpelam o Estado por meio de suas mobilizações, pautando a agenda política da educação. Como resultado, têm-se políticas específicas para as escolas do campo, programas propostos e pensados pelos e para os povos do campo, no entanto, dado o histórico descuido com a escolarização desse segmento, as conquistas ainda não se materializam em todo o território camponês, exigindo um enfrentamento permanente com o Estado, em defesa do cumprimento dos direitos arduamente conquistados, e a afirmação da Educação do Campo como política pública que garanta condições de oferta com equidade e qualidade para a população que vive e trabalha no campo brasileiro.

Referências

AZEVEDO, M. A.; AZEVEDO, I. R. B. Questão agrária e educação do campo: controvérsias e perspectivas. **Holos**, Natal, v. 1, p. 237-245, 2018. DOI 10.15628/holos.2018.1700. Disponível em: <https://www2.ifrn.edu.br/ojs/index.php/HOLOS/article/view/1700>. Acesso em: 24 mar. 2025.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 3 maio 2024.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2019**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo Escolar da Educação Básica 2022**. Resumo Técnico. Brasília, DF, 2023.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Relatório do 4º Ciclo de Monitoramento das Metas do Plano Nacional de Educação-2022**. Brasília, DF: Inep, 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Sinopse Estatística da Educação Básica 2023**. Brasília, DF: Inep, 2024. Disponível em <https://www.gov.br/inep/pt.br/aceso-a-informacao/dados-abertos/sinopses-estatistica/educacao-basica>. Acesso em: 9 dez. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **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 (FUNDEF), na forma do art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF, 1996.

BRASIL. **Lei nº 11.994 de 20 de junho de 2007**. Dispões sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de valorização dos Profissionais da Educação Básica (FUNDEB), na forma do art. 60, do ato das Disposições Constitucionais Transitórias e dá outras providências. Brasília, DF, 2007.

BRASIL. **Lei nº. 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei 9.394 de 1996. Brasília, DF, 2014.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação (PNE)**. Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF: Edições Câmara, 2014.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF, 2010.

BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.

BRANDÃO, C. R. Educação pública, educação alternativa, educação popular e educação do campo: algumas lembranças e divagações. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 42, p. 1-20,

2021. DOI 10.1590/ES.255951. Disponível em:
<https://www.scielo.br/j/es/a/wZq85C8yzyypJzZnPwrJfxPq/>. Acesso em: 22 out. 2024.

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

CALDART, R. S. Pedagogia do movimento. *In*: CALDART, R.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 546-553.

CAVALCANTE, C. R.; DANTAS, J. P. M. O direito à educação na política de financiamento da educação básica: avanços e limites a partir das políticas de fundos redistributivos. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 636-656, 2022. DOI 10.5216/ia.v47i2.72167. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72167>. Acesso em: 22 out. 2024.

FARIA, A. A. C. Uma educação para o desenvolvimento e a democracia: nasce assim uma perspectiva latino-americana de educação popular. **Saberes Andantes**, v. 2, n. 4, p. 77-98, 2018. Disponível em: <https://saberesandantes.org/index.php/sa/article/download/31/31/128>. Acesso em: 22 out. 2024.

FÁVERO, O. Movimento de educação de base-MEB. *In*: OLIVEIRA, D.A; DUARTE, A. M.C; VIEIRA, L.M.F. **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010. s. p. Disponível em <https://gestrado.net.br/wp-content/uploads/2020/08/419-1.pdf>. Acesso em: 5 dez. 2024.

FREITAS, H. C. Rumos da educação do campo. **Em aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 35-49, 2011. DOI 10.24109/2176-6673.emaberto.24i85.2484. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3073>. Acesso em: 3 dez. 2024.

KOLLING, E. J.; VARGAS, M. C.; CALDART, R. S. MST e educação. *In*: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 500-507.

LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MANCINI, A. P. G.; MONARCHA, C. A escola rural no Brasil (1930-1950). O oitavo Congresso Brasileiro de Educação. **Cadernos de História da Educação**, Uberlândia, v. 16, n. 3, p. 700-715, 2017. DOI 10.14393/che-v16n3-20e17-9. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/che/article/view/40898>. Acesso em: 3 dez. 2024.

NETO, L. B. **Educação rural no Brasil**: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.

PALUDO, C. Educação popular. *In*: CALDART, R. G. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 280- 285.

PEREIRA, C. N.; CASTRO, C. N. **Educação no meio rural**: diferença entre o rural e o urbano. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA). Brasília, DF, 2021.

RIBEIRO, M. Educação rural. *In*: CALDART, R. *et al.* **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 293-299.

SANTOS, R. B.; BRAYNER, F. H. A. Um outro ABC. O Movimento de Cultura Popular e uma outra forma de ensino. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, p. 113-128, 2023. DOI 10.14393/REP-2023-69381. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/69381>. Acesso em: 3 dez. 2024.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SOUZA, M. A.; PAULA, R. A. C. Proneira: da política pública à *práxis* pedagógica nas escolas do campo. **Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359-373, 2022. DOI 10.5216/ia.v47i2.72158. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72158>. Acesso em: 2 dez. 2024.

Submetido em 15 de junho de 2024.

Aprovado em 16 de dezembro de 2024.