

ESCOLA RURAL E ESCOLA DO CAMPO NO BRASIL: antagonismo, desafios e práticas

RURAL SCHOOL AND COUNTRY SCHOOL IN BRAZIL: antagonism, challenges and practices

Andréia Jayme Batista¹
 Mayara Athanázio Diogo²
 Scheila Haese³
 Patrícia Rocha Chaves⁴
 Daguinete Maria Chaves Brito⁵

¹ Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail: andreiajbatista@hotmail.com

² Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail: mayaradiogoa@gmail.com

³ Universidade Estácio de Sá (UNESA). E-mail: scheilahaese37@gmail.com

⁴ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: rochavespatricia@gmail.com

⁵ Universidade Federal do Amapá (UNIFAP). E-mail: dagnete@uol.com.br

RESUMO: A educação formal, genericamente, partiu das necessidades das relações capitalista de adequar os sujeitos/trabalhadores aos requisitos mínimos de empregabilidade e execução de funções, sem considerar as especificidades do contexto particular dos sujeitos. Nesses aspectos, sob o olhar histórico do desenvolvimento capitalista, este artigo objetiva analisar questões e tensões que incidiram na conceituação e concepção da Educação Rural e da Educação do Campo e as ações e desafios enfrentados com as tecnologias neste contexto. Conclui-se que a educação rural, por estratégias de aprendizagem e conteúdos conservadores, reverbera uma política de produção territorial voltada para a concentração da riqueza da classe dos latifundiários e da burguesia rural. Enquanto, a Educação do Campo amplia o horizonte social para a resistência e reprodução do campesinato e da pequena propriedade como forma de reproduzir a vida no campo e na cidade.

Palavras-chave: Educação. Políticas Públicas. Direitos sociais. Ambiente.

ABSTRACT: Formal education, in general terms, emerged from the needs of capitalist relations to adapt subjects/workers to the minimum requirements of employability and task execution, without considering the specificities of the subjects' contexts. In this regard, from a historical perspective of capitalist development, this article aims to analyze issues and tensions that have influenced the conceptualization and conception of Rural Education and Field Education, as well as the actions and challenges faced with technologies in this context. It is concluded that rural education, through conservative learning strategies and content, reinforces a territorial production policy oriented toward the concentration of wealth in the hands of large landowners and the rural bourgeoisie. In contrast, Field Education broadens the social horizon toward resistance and the reproduction of peasantry and small-scale property to reproduce life in the countryside and in the city.

Keywords: Education. Public Policies. Social Rights. Environment.

Sumário: Introdução – 1 Contexto histórico da educação rural e educação do campo – 2 O paradigma da educação rural e educação do campo – 3 Desafios da educação do campo – Considerações – Referências.

INTRODUÇÃO

O latifúndio e a propriedade privada estão no cerne da formação social brasileira. Nesse sentido, primeiramente, criou-se e se reproduziu como forma predominante no Brasil a perspectiva da educação rural concebida pela ótica das classes latifundiárias, com a intencionalidade de formar sujeitos funcionais e subordinados à reprodução do capital, buscando inculcar ideologias dominantes. O

que contribuiu na perpetuação das desigualdades sociais e na manutenção da sociedade de classes.

As lutas territoriais, contra o capitalismo, em solo brasileiro iniciaram com a chegada dos colonizadores. Primeiro, contra os povos indígenas que se negaram ao trabalho escravo, em seguida com os trabalhadores escravizados trazidos da África e posteriormente, com a formação do sujeito social miscigenado, o camponês que na origem, foi lhe negado o acesso a terra, o que produziu um camponês (mestiço), bastardo e sem detenção de direitos.

Esses sujeitos que não possuíam direitos protagonizaram diversas lutas em vários momentos e regiões do Brasil, formaram as ligas camponesas organizadas por sindicatos rurais na década de 1950, sofreram com a política de violência e extermínio no período do Golpe Militar, na década de 1960, resistiram e se reorganizando desde a década de 1980 em movimentos sem-terra, junto com setores da igreja católica (teologia da libertação) lutaram contra a história de negação de um campo com vida, contra o latifúndio, em uma concepção de terra para trabalho, cultura e identidade (Abbonizio; Santos, 2016).

Atualmente, tornaram-se referência encaminhando demandas por políticas públicas pelo direito à educação pública de qualidade e de equidade, por combate à exclusão e por produção familiar, considerando a agroecologia como forma de produção de alimentos, além de diálogo com a natureza e o ambiente em equilíbrio. Assim, a educação do campo é palco de debates, de um conjunto de propostas epistêmicas, conceituais e operacionais em contraposição a, até então, sistematizada educação rural, o resultado de um olhar politicamente referendado na busca pelos direitos sociais camponeses.

Inversamente, a educação rural é concebida como aquela elaborada para atender às necessidades do capital, do agronegócio, do latifúndio, dos agrotóxicos, dos transgênicos, da exportação, do fortalecimento da mecanização e da inserção do controle químico nas culturas, em detrimento das condições de vida do homem e da mulher no campo (Santos; Miguel, 2012).

Neste contexto, a educação do campo representa os movimentos organizados, a partir de uma proposta de educação construída pelos próprios beneficiados. Assim, este estudo objetivou analisar questões que incidem no conceito e concepção da educação rural, da educação do campo e as ações e

desafios enfrentados com o uso das tecnologias educacionais das escolas do campo no contexto atual.

Observa-se, que no conjunto das teorias e correntes do pensamento moderno a educação rural, está marcada por ideologias conservadoras geradas no seio de escolas positivistas. Que tende a justificar de forma linear a relação capital-trabalho com as mesmas ferramentas das ciências da natureza. Em defesa da neutralidade entre sujeito e objeto, difunde perspectivas das relações sociais classistas, mercadológicas e competitivas, na qual a política de educação direciona para formação pragmática, que instrui o indivíduo para desenvolver atividades produzindo um mundo de exclusão e da subalternação do sujeito pelo trabalho, transformando a força humana em objeto, coisa, mercadoria, ‘coisificação’ e desumanização do sujeito.

De outra forma, a educação do campo se baseia na visão materialista-histórico-dialética da realidade e convida os sujeitos a transformarem sua conjuntura social. Conclama uma política pedagógica, crítica, dialógica e radical considerando a formação técnica e política, de sujeitos conscientes e visão humanizada, valorizando o sujeito por meio da identidade cultural na compreensão de homens e mulheres como sujeitos históricos sociais, conectivos e interativos, que trabalham coletivamente, envolvidos em questões relevantes que buscam autonomia e reconhecimento tecidas em uma relação de igualdade e equidade.

Desta forma, distinguir estes conceitos é relevante, uma vez que são concepções educacionais, não somente diferentes, mas que se colocam como opostas. Já, o percurso teórico-metodológico do estudo que originou este texto utilizou pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa. Foram levantadas informações em livros e artigos publicados em periódicos científicos e em plataformas virtuais.

As categorias conceituais têm contribuições teóricas substanciais provenientes dos estudos de Caldart (2002), Fernandes (2006), Abbonizio; Santos (2016), Santos; Nunes, (2020) e Santos (2020a) permitindo a compreensão da dinâmica do desenvolvimento da educação campesina, paradigmas e contrastes, além da dinâmica do ensino no cenário contemporâneo. Para compreender a legalização no decorrer do espaço e tempo, foram utilizados, pareceres, decretos reguladores e documentos próprios da educação do campo.

O texto apresenta, além desta introdução e das considerações, a origem histórico-conceitual da formulação teórica da educação rural e da educação no/do campo, em seguida, os paradigmas e controvérsias deste ensino e, na última seção, as ações e desafios enfrentados com o uso das tecnologias educacionais nas escolas na contemporaneidade.

1 CONTEXTO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação no campo brasileiro foi historicamente relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e execução das políticas educacionais, marcadas por construções culturais hegemônicas do processo de urbanização que tende a inferiorizar, estereotipar e segregar as classes, sociedades e por consequência, identidades e subjetividades do meio rural. O surgimento da educação rural, por motivos socioculturais, sempre esteve em planos inferiores, a serviço dos interesses das classes sociais urbanas e como retaguarda ideológica se amparou no elitismo e na interpretação político-ideológica da oligarquia agrária atrelada aos valores advindos da elite ruralista, baseada em objetivos nacionalistas, visando, sobretudo, o princípio da adequação e ajustamento da classe trabalhadora rural aos interesses dominantes (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

A educação rural se estruturou como mecanismos de ensino, desde 1889, com a Proclamação da República, época em que o governo instituiu a Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes das áreas rurais. Foi extinta no período de 1894 a 1906 e reinstituída em 1909, como escolas formadoras de agrônomos (Torres; Simões, 2022). Como se conhece atualmente, ela surgiu no Brasil, por volta de 1917, quando a migração rural/urbana passou a ser vista como um problema, sendo utilizada como um dos instrumentos para conter o êxodo rural.

Neste contexto, as classes populares cobravam alfabetização dos governantes e a educação rural passou a ser vista como alternativa de contenção da população que vivia no campo e procurava nas cidades melhores condições de vida já que vinham sendo expulsas compulsoriamente pelos latifundiários e coronéis. Entretanto, a industrialização intensificou em décadas a estruturação de uma educação elitista e com insuficiência de recursos.

Com a criação do Ministério da Educação e da Cultura (1930), a educação rural ganhou destaque na questão ideológica e política. Mas foi em 1932, no

Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, durante o governo de Getúlio Vargas, que alternativas foram trazidas, como, a democratização e obrigatoriedade da educação de forma laica e pública (Barros; Lihtnov, 2016). O manifesto evidenciou o contraste entre o ruralismo pedagógico e os signatários do manifesto, pois, versava acerca da sociedade moderna/industrial, enquanto, o ruralismo pedagógico tinha o único objetivo convencer a permanência do homem no campo.

A Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934, garantiu a educação como direito de todos e dever do Estado, devendo ser ministrada pela família e pelos poderes públicos, proporcionando o acesso a brasileiros e estrangeiros domiciliados no país e estabeleceu a importância da concepção de educação profissional.

Entretanto, o ensino técnico direcionado à indústria foi oficializado na Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 1937. O art. 129 versava que “[...] O ensino pré-vocacional profissional destinado às classes menos favorecidas é em matéria de educação e de dever do Estado [...]. Explicitando a distinção entre elite (formação intelectual) e população com poucos recursos (incluía a população rural), designada a formação de mão de obra.

A Lei Orgânica do Ensino Agrícola (Decreto-Lei nº 9.613 de 20 de agosto de 1946) estabeleceu bases de organização e de regime do ensino agrícola (do primário até o segundo grau), destinado essencialmente à preparação profissional dos trabalhadores da agricultura (capacitar, qualificar e aperfeiçoar conhecimentos), não considerando a diversidade social existente, apenas o aumento da produtividade agrícola.

Assim, a assistência técnica educativa surge no final da Segunda Guerra Mundial (1945) e se diferenciava da extensão proposta pelo ruralismo pedagógico, pois buscava fixar o homem no campo, à produtividade, mas também, qualidade de vida dos trabalhadores. As associações de crédito rural apoiavam os proprietários na modernização agrícola.

Os aspectos técnicos/pedagógicos da educação rural evidenciavam práticas pedagógicas que se adequavam às necessidades da vida rural, para evitar e/ou reduzir a evasão, adotando modelos pedagógicos como meio de respeitar as atividades familiares e o calendário escolar seguia a colheita e plantio (Antônio; Lucini, 2007).

Com o golpe militar, ocorrido em 1964, houve retrocesso na educação e os canais de participação e representação popular foram fechados, impedindo a manifestação dos grupos envolvidos, sem diálogo entre trabalhadores e governo. Houve perseguição, prisão e exílio de educadores comprometidos com projetos de educação popular, como o educador Paulo Freire. O novo modelo era centralizado e excludente ancorado no binômio segurança nacional e desenvolvimento econômico. Ou seja, tecnocrático-capitalista dependente, alta concentração de renda e de marginalização das classes mais baixas. As parcerias formaram a tríplice aliança: capital internacional, burguesia local e tecnocracia militar.

Neste cenário de violência, as populações do campo se mobilizaram com setores da igreja católica, movimentos sociais, sindicatos e partidos políticos ligados à esquerda e promoveram um modelo de educação contrária aos interesses imperialistas dos Estados Unidos, destacando-se a pedagogia de Paulo Freire, que influenciou amplamente a educação e os movimentos sociais. Na Lei Federal nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, a educação rural não foi enfatizada e, sim, destituída de sua identidade. Neste sentido, desde 1960, não se estabeleceu uma filosofia e/ou uma política específica para a educação no campo.

Após longo período de resistências e reivindicações, os povos do campo obtiveram significativa conquista com a promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil (CRFB), de 1988, que garantiu a educação como direito de todos. A nova concepção de educação levou em consideração: respeito, saberes, cultura, valores, especificidades e particularidades do lugar onde vivem e sobrevivem. A política pública educacional surge, então, com intensidade na agenda política, com a luta dos movimentos sociais do campo, tendo o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST) como um dos protagonistas sociais no processo mobilizador, exigindo formação específica para que o homem do/no campo fortaleça a sua identidade (Abbonizio; Santos, 2016).

As lutas demarcam a ruptura entre educação rural e educação do campo, não sendo apenas modificação de nomenclatura, mas, retratando a consciência de processos educativos a serviço dos camponeses, sujeitos históricos protagonistas na consolidação de uma sociedade baseada nos princípios da solidariedade e sustentabilidade do planeta. Com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996) foi garantida “[...] 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, [...]" (Brasil, Lei nº 9.394/1996, Art. 28).

As adequações eram relacionadas à organização escolar, calendário conforme os ciclos agrícolas, currículo e metodologias apropriadas às necessidades e interesses da zona rural. Rompendo-se com o velho paradigma do desenvolvimento agressor ao ambiente, que tinha como premissa o lucro a qualquer custo em benefício de alguns. E as Conferências Nacionais realizadas sobre Educação do Campo em Luziânia/Goiás, em 1997 e 1998, serviram para alavancar a formação inicial e final dos educandos e reduzir os índices de analfabetismo no campo (Santos, 2020a; Santos; Nunes, 2020).

O encontro de professores realizado pelo MST, em Brasília, denominado de I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) foi considerado o marco de efetivação de mudanças para a educação do campo. As propostas se materializaram no ano de 1998 por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), no mesmo ano, foram discutidos e aprofundados os princípios na Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (Caldart, 2002). Esses movimentos defendiam políticas públicas de educação com respeito às especificidades, contrapondo-se às políticas compensatórias da educação rural, isto é, propunha ideias associadas à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo.

Tratou da ampliação do acesso, permanência e direito à escola pública, na concepção de que todas as pessoas (em particular, agricultores, extrativistas, ribeirinhos, caiçaras, quilombolas, pescadores e seringueiros) têm direito de estudar no lugar onde vivem, incorporando distintos processos educativos no Projeto Político Pedagógico (Fernandes et al., 2004; Caldart, 2002).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução nº 01 de 3 de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação - CNE), definem a vinculação às questões inerentes à realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios, memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas à realidade social da vida coletiva.

Entretanto, apenas em 2007, com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), surgiu o reconhecimento da necessidade de formação inicial para educadores/as do campo, o que contribuiu para fortalecer o debate acerca das políticas públicas educacionais.

A Resolução nº 02 de 26 de junho de 2008-CNE estabeleceu diretrizes e princípios da Educação Básica no/do Campo. No, porque a população tem direito a ser educada no lugar onde vive; e do, porque a educação deve ser pensada com a participação e vinculada à cultura. O direito à educação no e do campo passou a ser uma bandeira de luta. Em 2010, as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, ancoradas nas Resoluções números 07, 14 de dezembro de 2010-CNE e 04, 13 de julho de 2010-CNE que apresentam a Educação do Campo como Modalidade Educacional e com adequações a vida no campo e de cada região; conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e; às condições climáticas e adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Outra importante idealização foi o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), vinculado ao Ministério da Educação (MEC), previsto pelo Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 e instituído por meio da Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, com o propósito de oferecer apoio financeiro e técnico para viabilização de políticas de Gestão e Práticas Pedagógicas, Formação de Professores, Educação de jovens e adultos, Educação Profissional e Tecnológica e Infraestrutura Física e Tecnológica.

Os desmontes das políticas educacionais, no período de 2016 a 2022, atingiram os principais meios de fornecimento educacional do campo para estagnar e desestabilizar os avanços e conquistas obtidas, como condutas de interesse a alterar o ensino médio e diminuir os recursos destinados à educação em suas diferentes esferas, visto que os projetos de governos foram voltados para ações neoliberais.

A destituição de setores, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI-MEC), que atendiam demandas educacionais das áreas rurais, para o desenvolvimento do ensino e a

desvalorização das diferenças e da diversidade sociocultural, inclusão e sustentabilidade socioambiental, provocaram retrocesso, retomando uma política retrógrada, que se declinou para o silenciamento da Educação do Campo, além de outros problemas sociais, como a falta de investimento e analfabetismo funcional (Santos; Nunes, 2020; Santos, 2020a; Jakimi, 2021).

Com a instalação de um novo Governo, em 2023, houve a recriação da SECADI-MEC, isso ocorreu, tanto pelo histórico de realizações da secretaria, quanto, pelos impactos da pandemia da Covid-19 na exclusão escolar. Os indicadores educacionais brasileiros mostram populações do campo, negros e pobres com maiores defasagens, cenário aprofundado na crise sanitária e que se pretendeu resolver com políticas inclusivas. Os programas e ações da SECADI-MEC buscam viabilizar o pleno de acesso à escolarização e à participação de todos os estudantes, com redução das desigualdades educacionais, com equidade e respeito às diferenças.

2 O PARADIGMA DA EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

No campo brasileiro se discute dois paradigmas: o do capitalismo agrário, que visa o interesse nas soluções dos problemas do capitalismo pelo próprio capital, sem querelas agrárias, incentivando a formação do ensino agrícola, sendo a escola o aparelho educativo organizado em função da produção. Enquanto, a questão agrária, busca no envolvimento dos atores que compõem o campo, a cooperação uns com os outros, lutando contra políticas públicas ineficientes e de puro interesse econômico (Santos; Miguel, 2012).

Neste sentido, o rural é compreendido como relação social do campo e deve ser inserido no modelo econômico predominante, ou seja, o agronegócio. Assim, a Educação Rural é fruto dos interesses do capital, pois, é construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (Fernandes, 2006).

Em oposição a essas práticas, a educação do campo defende princípios do paradigma da questão agrária, sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. Ressalta-se para melhor compreensão que os termos educação e campo, podem ser refletidos,

na devida ordem, como desenvolvimento e território (Santos; Miranda, 2017). A diferença conceitual apresentada no ensino, entre as escolas rurais e do campo, é que as primeiras, atrelam-se à ideia da tradicional neutralidade em seu conceito ideológico, sem ligação com movimentos sociais, enquanto, as escolas do campo estão vinculadas aos movimentos sociais de emancipação do homem do campo.

Os militantes dos movimentos entendem que somente possuir terra não é suficiente e reivindicam projeto de educação para assentados e acampados nas áreas de reforma agrária, diferente do tradicional, instituído pelo estado para o meio rural, alinhado ao projeto de desenvolvimento econômico e perspectivas dos setores hegemônicos, dos quais se destacam os latifundiários, representados contemporaneamente pelo agronegócio (Souza, 2012).

Na educação rural, considera-se apenas a melhoria de indicadores econômicos, enquanto, a educação do campo cuida e respeita o desenvolvimento em busca não somente da melhoria deste, mas também, da qualidade de vida das pessoas que residem no campo. Esta educação propõe relações entre as pessoas, à natureza e aos demais seres dos ecossistemas e levam em consideração a diversidade e a sustentabilidade ambiental, agrícola, agrária, econômica, social, política e cultural, assim como a equidade de gênero, étnico-racial, intergeracional e a diversidade sexual (Henriques et al, 2007).

As escolas do campo são aquelas que têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), como rural, além das que estão em áreas consideradas urbanas, mas possuem atividades de produção econômica, social e cultural, majoritariamente vinculadas ao campo. É concebido na diversidade dos sujeitos sociais (agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, povos das águas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro) e como espaço de vida e resistência, onde se luta por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela (Henriques et al, 2007).

A luta dos movimentos em prol da educação do campo busca articular e integrar as diferentes políticas estruturadoras do desenvolvimento das comunidades do campo com acesso à terra, à educação e à formação para o trabalho, em uma matriz pedagógica que considere os saberes acumulados

capazes de promover a qualidade de vida dos sujeitos que moram e trabalham no campo (Fernandes et al. 2004).

Esta visão possibilita definir o campo como espaço de vida multidimensional, sendo realizadas diversas leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias (Fernandes, 2000). Buscam-se melhorias não só para o povo do campo, mas também, para todos os que tiveram seus direitos negados e lutam para conquistar direitos mínimos de igualdade de oportunidades.

Neste contexto, destaca-se o trabalho como expressão das necessidades humanas e princípio educativo, tendo em vista, que os indivíduos se humanizam ou se desumanizam, se educam ou se deseducam, por meio do trabalho e das afinidades sociais que constroem entre si no processo de produção material de sua existência (Benjamin; Caldart, 2000), assim, o estudante produz conhecimento, cria habilidades e forma sua consciência. Enquanto o trabalho tem potencialidade pedagógica e a escola pode torná-lo mais plenamente educativo, à medida que os ajuda a perceber o seu vínculo com as demais dimensões da vida: cultura, valores e posições políticas.

A educação do/no campo se vincula ao fato de ser ofertada aos povos do campo, com formação específica, onde o currículo perpassa pelos hábitos, costumes, tradições, experiências e relações mútuas vividas e sentidas em seus diferentes territórios de identidades. Tem a intencionalidade de educar e reeducar o povo que vive no campo na sabedoria de se ver como guardião da terra, e não apenas como seu proprietário ou quem nela trabalha (Caldart, 2002).

Neste sentido, há necessidade de educação específica, respeitando as particularidades territoriais, tendo em vista que essas populações não podem ser referenciadas apenas como protetoras da terra, mas, como os que mantêm a terra viva, produtiva e gerando alimentos para os que vivem na cidade. Ou seja, é uma combinação de pedagogias, com o objetivo de se fazer educação que forme e cultive identidades, autoestima, valores, memória, saberes e sabedoria e que valorize a cultura, o lugar, o pensar, o agir e o produzir, mas que seja uma educação que projete movimentos, relações e transformações.

Faz-se necessário, então, a articulação e integração de políticas estruturadoras do desenvolvimento das comunidades do campo com o acesso à

terra, educação e formação para o trabalho, com matriz pedagógica fundamentada nos saberes acumulados capazes de promover a qualidade de vida dos sujeitos que moram e trabalham no campo. Na perspectiva de construção de uma educação emancipatória, a produção de materiais didáticos voltados para a realidade, que valorize a vida no campo e uma escola solidária e com identidade própria é necessária (Arroyo; Caldart; Molina, 2004). Ou seja, uma pedagogia que se preocupe com todas as dimensões de vida, para promoção humana.

Isto é, deve-se planejar uma educação que não produza apenas, e tão somente, mão de obra barata, mas que inclua socialmente à sustentabilidade e o uso racional dos recursos naturais; que não segregue o campo, pois, são territórios complementares e se integram essencialmente libertadora e, contribua para a valorização das histórias de vida daqueles que, direta e indiretamente, contribuem com os debates acerca da educação do campo em estreita articulação com os movimentos sociais.

Neste sentido, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo defende os seguintes princípios pedagógicos para a Educação do Campo: I - papel da escola enquanto formadora de sujeitos articulada a um projeto de emancipação humana; II - valorização dos diferentes saberes no processo educativo; III - espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem; IV - lugar da escola vinculado à realidade dos sujeitos; V - educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável e; VI - autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino (Brasil, 2004).

A partir destes princípios, infere-se que a educação deve ter como objetivo principal proporcionar reprodução da vida, conhecimentos, cidadania e continuidade cultural, pois, depara-se com as mais diversificadas formas de processos produtivos, culturas heterogêneas, sujeitos diferenciados, com valores e aspirações próprias. A função da escola é permitir que o estudante tenha visões diferenciadas de mundo e de vida, de trabalho e de produção, de novas interpretações da realidade, sem, contudo, perder aquilo que lhe é próprio.

No âmbito do estado de direito, a educação se constituiu em uma ação estratégica para a emancipação e a cidadania de todos os sujeitos que vivem ou trabalham no campo e pode colaborar com a formação de crianças, jovens e adultos para o desenvolvimento sustentável regional e nacional. Assim, a terra, o

ambiente, a democracia, a resistência e a renovação das lutas e dos espaços físicos, são questões sociais, políticas, culturais, econômicas, científicas e tecnológicas e são elementos transversais na educação do campo.

3 DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A Educação do Campo é uma modalidade que ocorre em espaços rurais, na diversidade de comunidades tradicionais, como povos indígenas, da floresta, camponesas, remanescentes quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais. Desta forma, deve ser contextualizada e manter íntimo diálogo com a realidade das famílias, os saberes locais e o território, permitindo que os estudantes se desenvolvam integralmente em um espaço que respeite sua cultura e valores e que dê a eles a oportunidade de escolher livremente os caminhos que desejam para futuro.

Neste contexto, os desafios estão em superar as barreiras físicas e pedagógicas, como: difícil acesso às escolas; baixa qualidade do ensino; dificuldades financeiras; condições de trabalho; salários inferiores; escassez de qualificação profissional; baixa renda; analfabetismo dos pais; problemas de aprendizagem; repetência; evasão; falta de recursos tecnológicos e provedores de internet e infraestrutura precária, esses são alguns fatores que contribuem para a reduzida valorização da educação no campo (Arroyo; Caldart; Molina, 2004).

Os moradores da zona rural se veem impedidos de avançar nos estudos porque as salas de aula simplesmente estão fora do alcance. As possibilidades construídas por professores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciam situações que desafiam as condições adversas que configuram a realidade das escolas com turmas multisseriadas, que é a organização de ensino na qual o professor trabalha, na mesma sala de aula, com várias séries do Ensino Fundamental simultaneamente, tendo que atender a alunos com idades e níveis de conhecimento diferentes ou, nucleadas, onde os alunos de regiões menos populosas, que eram atendidos por escolas menores, passam a frequentar uma instituição de ensino de maior dimensão.

Somam-se a este cenário as precariedade dos prédios escolares, longas distâncias que os estudantes e docentes percorrem no deslocamento até a escola

e condições de transporte inadequadas, sobrecarga das múltiplas funções do professor, instabilidade no emprego, falta de acompanhamento das secretarias de educação, permanência do trabalho infantil, vulnerabilidade da escola e dos docentes, interferências do poder local, fechamento das escolas, currículo e materiais pedagógicos desvinculados da realidade do campo. Estes aspectos fortalecem o descrédito e impactam na identidade da escola e na organização do trabalho pedagógico, resultando no fracasso escolar dos sujeitos do campo (Caldart, 2002).

Os problemas de aprendizagem se agravam pela distância entre o que é ensinado e a realidade dos alunos, a falta de clareza gera problemas de gestão, como exemplo, nas regiões ribeirinhas há pessoas vivendo em áreas secas e alagadas, quando o nível da água aumenta, os estudantes ficam ilhados ou precisam se mudar para a parte seca. Porém, os calendários escolares não se adequam a realidade do aluno, também, não é possível trocar de instituição sem perder o ano, pois, quem pensa a escola são técnicos da cidade que somente transferem seu olhar urbano a outro contexto. Resolver essas equações exige discussões estruturadas com representantes das diferentes realidades do campo. Faz-se necessário o diagnóstico do impacto da ação e análises da opinião da comunidade escolar, além de cooperação financeira e técnica entre município, estado e união, o que nem sempre acontece no campo brasileiro.

Um aspecto relevante nesta apreciação é a prática pedagógica, que é entendida como uma dimensão da prática social e é gerada no estabelecimento de relação entre os conhecimentos do processo de formação inicial dos profissionais da educação e os conhecimentos adquiridos no conjunto das ações desenvolvidas no mundo da escola e da política local de educação. Na educação e pedagogia do campo, parte-se da particularidade e singularidade dadas pela realidade de homens e mulheres que produzem suas vidas no campo. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), enfatiza que o Ensino do Campo deve contemplar a diversidade do campo em seus aspectos culturais, sociais, políticos e econômicos.

Considerando esses aspectos, evidencia-se que a formação deve promover a liberdade de consciência no diálogo e decisões em conjunto, o que implica em desvendar a realidade e se organizar para transformá-la, sintetizando

os interesses dos grupos sociais, o que compreende a lógica freireana do ser para ser mais, onde o democrático e o participativo, se aprende na prática.

Os professores, como agentes de transformação e responsáveis por um ensino voltado à realidade dos estudantes, necessitam se inserir na dinâmica e espaço que o cenário atual exige, ou seja, ressignificar as práticas pedagógicas para dar continuidade ao processo de ensino-aprendizagem e o vínculo com a realidade local, contribui na construção da identidade territorial e do pertencimento ao lugar de vivência, para o desenvolvimento da proposta pedagógica. Nesse sentido, há necessidade de analisar a escola do campo integrada à comunidade na qual está inserida (Souza, 2012).

Portanto, a práxis pedagógica é a realização de um currículo por meio das relações e ações que ocorrem entre sujeitos (discentes, docentes e gestores) em suas práticas, mediados pela construção dos conteúdos pedagógicos ou de conhecimentos (prática gnosiológica e/ou epistemológica). Assim, a práxis pedagógica deve ser: problematizadora, interdisciplinar e sustentável, com valorização da cultura e do território, com reflexão e ação dialógica, com visão crítica e histórica de mundo e com formação humana, no que se refere aos valores éticos, morais e religiosos (Souza, 2012).

Ou seja, deve servir ao convívio social/coletivo e valorização do trabalho e da realidade, com autonomia, colaboração e valorização da pesquisa, permeadas pela afetividade, na construção de conhecimentos ou de conteúdos pedagógicos (educacionais, instrumentais e operativos) que garantam condições de crescimento de todos os seus sujeitos. Neste sentido, o professor que não se reinventar quando necessário, não será capaz de mediar o conhecimento para a construção de um sujeito ativo, crítico e participativo na construção da sua própria história.

Outro aspecto importante nesta análise é relativo a tecnologias na educação no campo. Os recursos tecnológicos agregam conhecimento e valor cultural e social e a escola é responsável pela ampliação do seu acesso, tendo em vista que a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões (Belusso; Pontarolo, 2017). A tecnologia no campo melhora a produção agrícola familiar, especialmente para o jovem, que pode melhorar a vida, o modo de trabalho, as técnicas de plantio e cultivo, as estratégias

de transformação, a comercialização da produção e a criação de uma identidade própria no mundo virtual (Bonilla, 2004).

As tecnologias permitem aos estudantes a possibilidade de produzir conteúdos sobre a realidade e cultura, não aceitando que o campo seja lugar de atraso e de discriminação, mas, de luta para fazer uma oportunidade de vida e de trabalho. Assim, é preciso politizar as relações entre a educação e as tecnologias, buscando desvelar interesses políticos e econômicos dessa relação (Freire, 1984).

Neste contexto, a dimensão produtiva de qualquer equipamento tecnológico na escola não é neutra. Priorizar *hardware*, *software* e acesso à internet, sem considerar questões sociais e educacionais é uma visão curta e reducionista. Tem-se que considerar, também, que as políticas públicas afirmativas são fortalecedoras das comunidades rurais, na busca por soluções ao impacto do agronegócio na agricultura familiar, valorizando saberes diferentes (Munarim, 2012).

Assim, as propostas pedagógicas devem considerar as possibilidades na relação comunidade-escola-professores-estudantes-terra/território, considerando a presença ou não das tecnologias digitais. Sucumbir a soluções mágicas é enganoso, todo ato educativo acontece a partir de trocas que não podem ser estabelecidas por leis de mercado e a inclusão digital não é só o acesso à tecnologia, mas a qualidade para a alfabetização digital por discentes e professores, equipamentos adequados e a própria democratização do acesso à informação e do conhecimento universal. Porém, para ter acesso às tecnologias na educação no campo não basta somente construir infraestruturas nas escolas, é necessário criar condições efetivas para a comunidade escolar.

Com base nessas premissas, a Lei Federal nº 14.180, de 1º de julho de 2021, instituiu a Política de Inovação Educação Conectada, em consonância com a estratégia 7.15 do Plano Nacional de Educação (Lei Federal nº 13.005, de 25 de junho de 2014) que tem como objetivo apoiar a universalização do acesso à internet e promover a utilização pedagógica das tecnologias da informação e da comunicação. Os princípios visam o desenvolvimento das competências da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), de 2018, que consiste em utilizar as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) de forma crítica, significativa, reflexiva e ética nas diversas práticas de comunicar, acessar e

disseminar informações, produzir conhecimentos e resolver problemas (Brasil, BNCC/2018).

A BNCC garante o apoio técnico e financeiro, cursos de capacitação, parâmetros e referenciais técnicos e pedagógicos e disponibilização de materiais pedagógicos e recursos didáticos digitais para a inclusão da inovação e da tecnologia na prática pedagógica, para promover a igualdade de oportunidades aos cidadãos. No entanto, mesmo sob a chancela do signo para todos, os estudantes do campo estão historicamente à margem do processo educacional e as comunidades que mais necessitadas das TDIC e da internet, são as que irão esperar mais tempo para desfrutar dos seus benefícios.

Para a maioria das famílias no campo, a passagem pela escola básica é a única oportunidade em adquirir as competências que lhes permitirão eliminar as principais causas internas do subdesenvolvimento rural. O acesso à informação e ao conhecimento permitirá que essas famílias contribuam para o desenvolvimento de suas comunidades, possibilitando-as a fazerem melhores escolhas e a compartilhar saberes com aqueles ao seu redor (Souza; Araújo, 2016).

As pessoas se educam ou deseducam por meio do trabalho e das relações sociais que estabelecem entre si e no processo de produção material de sua existência e a escola ajuda a perceber o vínculo com as dimensões da vida, sua cultura, valores e posições políticas. Escolas não conectadas são escolas incompletas, mesmo quando didaticamente avançadas (Benjamin; Caldart, 2000; Raiça, 2008).

Estes aspectos apontam que estudantes sem acesso contínuo às redes digitais estão excluídos de uma parte importante da aprendizagem atual, como: acesso à informação variada e disponível *online*, pesquisa rápida em base de dados, bibliotecas digitais, portais educacionais, participação em comunidades de interesse, debates e publicações online, enfim, da variada oferta de serviços digitais.

Nesse sentido, quanto mais distantes a escola for, mais dramática é a exclusão digital. A falta de projeto de educação escolar público para as áreas rurais vem produzindo diferenças sociais, econômicas e culturais, colaborando para a construção de uma sociedade extremamente desigual (Souza, 2012). Várias

comunidades onde estão situadas essas escolas, sequer chegou à energia elétrica, a água potável encanada e muito menos a implantação das TDIC.

Este cenário ficou ainda mais crítico no ano de 2020, quando o mundo foi surpreendido com uma nova doença contagiosa causada pelo Coronavírus, conhecida como Covid-19, que se espalhou rapidamente pelos países em forma de pandemia. O enfrentamento à Covid-19 exigiu da população, conforme orientação da Organização Mundial da Saúde (OMS), a reclusão social, o uso de máscaras e o fechamento de instituições.

Neste contexto, as unidades educacionais deixaram de receber a comunidade escolar e o MEC, por meio de Portarias (nº 343 de 17 de março de 2020, nº 345 de 19 de março de 2020, nº 473 de 12 de maio de 2020 e nº 544 de 16 junho de 2020), impôs novo ensino baseado na educação a distância, conhecido como ensino remoto, aos sistemas de ensino (federal, estaduais e municipais) para manter o vínculo entre estudantes e escola. Embora a educação remota não seja sinônimo de educação tecnológica, depende do uso das tecnologias para exercer a sua funcionalidade.

Porém, as escolas periféricas e principalmente as do campo sofreram com a desigualdade digital, por não dispor de tecnologias educacionais para atender os estudantes da rede pública e os estudantes que ocupam esses espaços territoriais não possuem internet regular, celulares, tablets e/ou computadores com memória necessária que permita receber ou baixar arquivos pesados para facilitar seus estudos (Santos; Nunes, 2020). Os aplicativos mais utilizados neste contexto foram *Facebook*, *Youtube*, *Google*, *Instagram*, entretanto, o *WhatsApp* foi a ferramenta mais utilizada, não apenas para reuniões virtuais, mas, para comunicações, aulas e acesso às redes sociais como forma de interação (Amaral; Couto, 2022).

Neste panorama, onde não havia internet, o ensino remoto foi reduzido à entrega de cadernos de atividades, seguindo os protocolos de higiene e de saúde. O tempo escolar se reduziu a orientações de atividades. No entanto, a escola não se resume apenas a teorias e cadernos pedagógicos propostos, trata-se de momentos em que se reserva para reflexão no coletivo, se isso não ocorre, afeta a dinâmica educacional. Destaca-se, ainda, que as tecnologias não devem ser usadas apenas como ferramenta pedagógica para auxiliar no processo de ensino remoto, mas como um instrumento de intervenção no processo de formação na

construção de uma sociedade igualitária e democrática, capaz de produzir pensamentos críticos (Santos, 2019a; Santos, 2020b).

Ressalta-se, também, que não era apenas carência de internet (wi-fi e dados móveis) e de tecnologia que afetava a participação dos alunos do campo nas aulas *online*, faltava-lhes energia elétrica e aparelhos celulares compatíveis com os aplicativos. Neste cenário, o processo de ensino no campo incorporou idas a casas de vizinhos para assistir aulas online e deslocamento por quilômetros a pé ou de bicicleta para acessar as atividades impressas nas escolas.

Outro agravante, é que muitos pais são analfabetos e a maioria não tem conhecimentos sobre as tecnologias, o que dificultou o aprendizado. Soma-se a esse contexto os inúmeros professores que têm dificuldades em acessar ferramentas tecnológicas, pois não estudaram na educação inicial, e não lhes foi proporcionado a formação continuada, o que evidencia falta de investimento dos entes federados em políticas públicas.

CONSIDERAÇÕES

Ao compreender a concepção histórica da educação para campesinos, percebe-se a realidade não de forma linear, pois, a história é construída por meio das ações dos sujeitos nas conjunturas sociais evidenciadas nas relações de espaço e tempo e no reflexo da realidade que redunda na formação da consciência da sociedade. A Educação Rural no modo de produção capitalista é centrada nos propósitos de fornecer conhecimentos e pessoal necessários à máquina do capital em favor da expansão do sistema capitalista e ainda gerar e produzir um quadro de valores morais que valide os interesses dominantes, por meio da internalização ou da dominação estrutural.

Os movimentos sociais e uma fração da igreja católica se destacam no rompimento da visão de que o campo é um espaço atrasado, de ignorância, sem cultura, sem vida e sem identidade e lutam para humanizar e legitimar as ações com impactos educacionais, culturais e produtivos, sendo a valorização tradicional o principal eixo de atuação. A educação do campo veio de encontro aos anseios de uma parte da população brasileira que por vezes ficam à margem da sociedade, que embora existam, não são vistas nem ouvidas.

A união dos grupos ligados a terra e que se preocupam em dar visibilidade às minorias, conseguiram, a partir de políticas educacionais, readequarem a realidade, haja vista, que o estudante do meio rural não deve receber educação de segunda categoria, que deixe de receber conhecimentos mais amplos da sociedade global em que está inserido. Deve ser capaz de fazer opções conscientes e críticas, tanto no meio rural quanto do urbano.

Em se tratando do ensino remoto no campo, é possível inferir que os professores ainda não apresentam competências necessárias para o trabalho com o uso das tecnologias. As TDIC quando utilizadas no período pandêmico foi limitada apenas como ferramenta pedagógica básica, trocando o quadro de giz, pelos recursos tecnológicos como WhatsApp, vídeo aula e livro didático. O que mostra o despreparo e a irresponsabilidade dos governantes para analisarem as diferenças entre a realidade escolar na cidade e no campo, proporcionando uma educação exclusiva a última.

Percebe-se, assim, a necessidade de uma política educacional voltada para a sociedade rural, envolvendo ampla gama de experiências e princípios deste meio. É preciso ter clareza quanto ao espaço físico da escola, a formação dos professores, material didático, atividades desenvolvidas, metodologias, avaliação, horários escolares, enfim, fatores determinantes da cultura rural. Desse modo, torna-se necessário a formulação de políticas educacionais específicas e diferenciadas para esse público, pautadas nos princípios e fundamentos da Educação do Campo, com o intuito de oferecer uma educação de qualidade para os povos do campo, em seus diferentes contextos sociais e culturais.

Analisa-se que a educação no campo se constitui em uma concepção mais ampla que atinge e trabalha junto a órgãos ligados à terra e as secretarias municipais e estaduais, procurando qualificar profissionais e alunos para o mercado de trabalho, mas, principalmente para uma vida escolar e acadêmica que lhes propicie qualidade de ensino para toda vida, ou seja, ao mesmo tempo em que os prepara para exercer um papel no mundo do trabalho, respaldando sua concepção de mundo para que não sejam alienados pelo sistema mercadológico vigente.

O paradigma da educação no campo supera o antagonismo campo e cidade. Esses espaços são complementares e de igual valor, com tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano

sobre o rural. A prática escolar deve se basear em uma proposta intercultural que fortaleça e reconheça a cultura, vivências e saberes desses sujeitos. Portanto, há necessidade de pessoas qualificadas para o trabalho com o uso das tecnologias que envolvem a educação a distância. Infelizmente, a educação no campo é carente de formação, recursos e de políticas educacionais tecnológicas que assegurem um ensino remoto com resultados satisfatórios nas escolas em tempos de pandemia. Além da impossibilidade de acesso tecnológico.

Por fim, o ensino remoto revelou a fragilidade das escolas da cidade, mas, sobretudo, das escolas do campo no processo de ensino e aprendizagem. O uso das tecnologias ressalta a ausência de preparação da maioria dos docentes que ainda não dominam as ferramentas tecnológicas educacionais e as necessidades de mais investimentos em políticas públicas educacionais para equipar as escolas e propiciar formação aos professores. O que se mantém na pauta reivindicatória das políticas dos movimentos sociais camponeses e dos grupos que seguem autônomos aos movimentos sociais.

REFERÊNCIAS

- ABBONÍZIO, A; SANTOS, R. B. dos. A Pedagogia da Alternância e a Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ): o ensino médio e a formação de educadores do campo. **Dialogia**, [S. l.], n. 23, p. 69–79, 2016. DOI: 10.5585/dialogia. N23.6244. Disponível em: <https://periodicos.uninove.br/dialogia/article/view/6244>. Acesso em: 11 mar. 2024.
- AMARAL, D. F; COUTO; J. de J. Os impactos da pandemia na casa familiar rural de Breves/RESEX Mapuá/PA: vozes docentes em evidência. **Revista Multidisciplinar do Núcleo de Pesquisa e Extensão (RevNUPE)**, v. 2, n. 1, e202206, 2022. Disponível em: <https://revistas.uneb.br/index.php/revnupe/article/view/13918/10869>. Acesso em: 20 jan. 2024.
- ANTONIO, C. A; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Educação do campo, Cadernos do Cedes/Centro de Estudos Educação Sociedade** – Vol.27, n.72 (2007) – São Paulo; Cortez; Campinas, CEDES, 2007. Doi: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200005>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/cedes/a/WdZJSBV77Bf9sXMT7LkLH/?lang=pt#>. Acesso em: 11 dez. 2024.
- ARROYO, M. G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. 214 p.

BARROS, L. A; LIHTNOV, D. D. Reflexões sobre a educação rural e do campo: as leis, diretrizes e bases do ensino no e do campo no Brasil. **Geographia Meridionalis** v. 02, n. 01 Jan-Jun/2016 p. 20–37 - revista eletrônica do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Pelotas. Disponível em: <https://periodicos.ufpel.edu.br/index.php/Geographis/article/view/8026>. Acesso em: 11 dez. 2024.

BELUSSO, A; PONTAROLO, E. Uma reflexão sobre tecnologia digital nas escolas do campo como possibilidade para o desenvolvimento dos territórios camponeses. **VIII Seminário Internacional sobre Desenvolvimento Regional: Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios**. Santa Cruz do Sul, RS, Brasil, 13 a 15 de setembro de 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/viewFile/16561/4362>. Acesso em: 18 mar. 2024.

BENJAMIN, C; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Coleção: Por uma educação básica do campo Brasília, DF, 2000. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/projeto-popular-e-escolas-do-campo-colecao-por-uma.pdf/view>. Acesso em: 25 mai. 2024.

BONILLA, M. H. **Educação e inclusão digital**. Grupo de Pesquisa em Educação, Comunicação e Tecnologias – GPECT, 2004. Disponível em: <http://www.twiki.ufba.br/twiki/bin/view/GEC/MariaHelenaBonilla>. Acesso em 18 mar. 2024.

BRASIL, **Resolução CNE/CEB 1**, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/13200-resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL, **Resolução CNE/CES nº 2**, de 26 de junho de 2008. Altera a Resolução CNE-CES nº 9, de 4 de outubro de 2007, que estabelece normas para o apostilamento, nos diplomas de cursos de graduação em Pedagogia, do direito ao exercício do magistério da Educação Infantil. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/18/resolucao-cne-ces-n-2#:~:text=D.O.U%2027%2F06%2F2008%20%7C,do%20magist%C3%A9rio%20da%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil>. Acesso em: 30 ago. 2024.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 1934**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil, 1937**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao37.htm. Acesso em: 11 mar. 2024.

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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto-Lei nº 9.613**, de 20 de agosto de 1946. Lei Orgânica do Ensino Agrícola. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1940-1949/decreto-lei-9613-20-agosto-1946-453681-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 11 mar. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2014/lei/L13005.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 14.180**, de 1º de julho de 2021. Institui a Política de Inovação Educação Conectada. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2019-2022/2021/lei/L14180.htm. Acesso em: 25 mai. 2024.

BRASIL. **Lei nº 5.692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências (Revogada pela Lei nº 9.394, de 20.12.1996). Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/norma/547565>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Portaria nº 343**, de 17 de março de 2020. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Portaria/PRT/Portaria%20n%C2%BA%20343-20-mec.htm. Acesso em: 04 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Portaria nº 473**, de 12 de maio de 2020. Disponível em: www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-473-de-12-de-maio-de-2020. Acesso em 17 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Portarias nº 345**, de 19 de março de 2020. Altera a Portaria MEC nº 343, de 17 março de 2020. Disponível em: <http://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-345-de-19-de-marco-de-2020>. Acesso em: 17 fev. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação - MEC. **Portarias nº 544**, de 16 de junho de 2020. Disponível em: www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-544-de-17-de-junho-de-2020. Acesso em 17 mar. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 20 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios / coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. – Brasília: Secretaria

de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article/208-noticias/591061196/2090-sp-712836190?Itemid=164>. Acesso em: 20 fev. 2024.

BRASIL. **Portaria nº 86**, de 1º de fevereiro de 2013. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/maio-2013-pdf/13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf>. Acesso em: 10 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB, nº 04**, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Disponível em: <https://prograd.ufu.br/legislacoes/resolucao-cneceb-no-4-de-13-de-julho-de-2010>. Acesso em: 10 set. 2024.

BRASIL. **Resolução nº 7**, de 14 de dezembro de 2010. Fixa Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Fundamental de 9 (nove) anos. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb007_10.pdf. Acesso em: 10 set. 2024.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, n. 4, p. 25-36. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em: 25 mai. 2024.

FERNANDES, B. M; CERIOLI, P; CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R. S; MOLINA, M. C. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-62.

FERNANDES, B. M. Movimento social como categoria geográfica. **Revista Terra Livre**, São Paulo, n. 15, p. 59-85, 2000. Disponível em: <https://publicacoes.agb.org.br/index.php/terralivre/article/view/361>. Acesso em: 25 mai. 2024.

FERNANDES, B. M. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo. Espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, M. (Org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/artigo_bernardo.pdf. Acesso em: 25 mai. 2024.

FREIRE, P. Educação e mudança. Petrópolis: Vozes, 1984.

HENRIQUES, R.; MARANGON, A; DELAMORA, M; CHAMUSCA, A (Org.). **Educação do campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos Secad 2. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad/MEC). Brasília – DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

JAKIMIU, V. C. de L. Extinção da Secadi: a negação do direito à educação (para e com a diversidade). **Revista de Estudos em Educação e Diversidade - REED**, [S. I.], v. 2, n. 3, p. 115-137, 2021. DOI: <https://doi.org/10.22481/reed.v2i3.8149>.

Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/reed/article/view/8149>.

Acesso em: 11 mar. 2024.

MUNARIM, A; LOCKS, G. A. Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. **Olhar de professor**, Ponta Grossa, 15(1): 77-89, 2012.

Disponível em: <http://www.uepg.br/olhardeprofessor>. Acesso em: 20 dez. 2024.

RAIÇA, Darcy. **Tecnologias para a educação inclusiva**. São Paulo: Avercamp, 2008.

SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro**. Editora Edufba: Salvador - BA. 2020. 229 p. Disponível em:
<https://repositorio.ufba.br/bitstream/ri/32363/1/Reflexoes%20sobre%20politicas%20publicas-repositorio-.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, A. R. dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região Nordeste (2013-2020). **Revista Práxis Educacional**, 16(43), 196-228. 2020a.
<https://doi.org/10.22481/rpe.v16i43.7689>. Disponível em:
<https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, A. T; MIRANDA, E. F. **Educação do rural versus educação do campo**: paradigmas e controvérsias. Seminário Gepráxis, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 6, n. 6, p 134-146, 2017. Disponível em:
<https://core.ac.uk/download/pdf/229303899.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SANTOS, I. T. R. dos. **Avaliações que educam**: um estudo sobre avaliação formativa mediada por tecnologias digitais no Instituto Federal da Bahia. 139 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, 2020b. Disponível em:
https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_16fd8b6979af20935ed2833ee4361535. Acesso em: 20 dez. 2024.

SANTOS, J. B; MIGUEL, T. B. Educação no campo: um novo paradigma. **Eventos Pedagógicos**, [S. I.], v. 3, n. 2, p. 386–398, 2012. DOI: 10.30681/repos.v3i2.9211. Disponível em:
<https://periodicos.unemat.br/index.php/repos/article/view/9211>. Acesso em: 11 mar. 2024.

SOUZA, E. C. de. **Educação e ruralidades**: memórias e narrativas (auto) biográficas. EDUFBA, Salvador, 2012. 465 p.

SOUZA, E. D; ARAÚJO, R. F. Acesso à informação: políticas, tecnologias e transparência. **Ciência da Informação em Revista**, v. 3, n. 3, p. 1-2, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/20.500.11959/brapci/35259>. Acesso em: 19 mar. 2024.

TORRES, M. R; SIMÕES, W. **Educação do Campo: por uma superação da Educação Rural no Brasil**. Universidade Federal do Paraná, 2022. Disponível em: <https://acervodigital.ufpr.br/handle/1884/38662>. Acesso em: 18 mar. 2024.