

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v32n3e25785>

Educação do campo e políticas públicas: análise de programas nacionais na valorização da identidade campesina

Rural education and public policies: analysis of national programs in the valorization of rural identity

Educación rural y políticas públicas: análisis de programas nacionales en la valorización de la identidad campesina.

Esther Marciano Barbosa

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-8607-4709>

Renato Barros de Almeida

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-8393-6557>

Resumo: Este trabalho visa investigar de que maneira as políticas públicas educacionais voltadas para o campo, especificamente o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), contribuem efetivamente para a valorização dos saberes locais e para o fortalecimento das especificidades culturais campesinas. A partir de suas propostas e projetos educacionais, torna-se relevante examinar de que forma essas iniciativas impactam as comunidades do campo. Utilizou-se como base desse estudo as legislações que implementaram e regulamentaram esses programas, além de documentos complementares, como portarias e resoluções. Adicionalmente, realizou-se uma pesquisa de revisão bibliográfica, sob a perspectiva do materialismo histórico-dialético, fundamentada em autores como Caldart (2002, 2012), Molina (2010, 2012, 2014) e Ribeiro (2012), que embasaram a análise crítica das políticas públicas abordadas. Argumenta-se que a discussão acerca dessas políticas públicas é essencial, pois impactam diretamente o projeto educacional destinado ao povo do campo, promovendo ações que buscam o reconhecimento dos camponeses enquanto sujeitos de direitos, perpassando todos os níveis educacionais. Ainda assim, os resultados indicam que persistem desafios que dificultam a plena implementação dessas políticas, seja por obstáculos de ordem objetiva ou subjetiva. Diante disso, evidencia-se a importância de ampliar o debate e aprofundar as discussões acerca desses programas, considerando os avanços obtidos e suas limitações. O estudo aponta para a necessidade de uma educação que contemple a realidade camponesa e, sobretudo, atenda às demandas específicas das comunidades do campo.

Palavras-chave: educação do campo; políticas públicas; identidade campesina.

Abstract: This research aims to investigate how public educational policies focused on rural areas, specifically the Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), the Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), and the Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), effectively contribute to the valorization of local knowledge and the strengthening of rural cultural identities. Based on their proposals and educational projects, it becomes relevant to examine how these initiatives impact rural communities. The study



draws on the legislation that implemented and regulated these programs, as well as complementary documents such as ordinances and resolutions. Additionally, a literature review was conducted, from the perspective of historical-dialectical materialism, grounded in authors such as Caldart (2002, 2012), Molina (2010, 2012, 2014), and Ribeiro (2012), who supported the critical analysis of the public policies discussed. It is argued that the discussion of these public policies is essential, given their direct impact on the educational project for rural populations and their promotion of actions that seek recognition of rural people as subjects of rights, across all educational levels. However, the results indicate that challenges persist, hindering the full implementation of these policies, whether due to objective or subjective obstacles. Therefore, the importance of expanding the debate and deepening discussions about these programs is emphasized, considering the advances made their limitations. The study points to the need for an education that addresses rural reality and, above all, meets the specific demands of rural communities.

Keywords: rural education; public policies; rural identity.

Resumen: Este estudio tiene como objetivo investigar cómo las políticas públicas educativas dirigidas al campo, específicamente el Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), el Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), y el Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), contribuyen a la valorización de los saberes locales y al fortalecimiento de las especificidades culturales campesinas. Mediante el análisis de sus propuestas y proyectos, se busca examinar cómo estas iniciativas impactan a las comunidades rurales. El estudio se basa en las legislaciones que implementaron y regularon estos programas, así como en decretos y resoluciones. Además, se realizó una revisión bibliográfica, desde la perspectiva del materialismo histórico-dialéctico, sustentada en autores como Caldart (2002, 2012), Molina (2010, 2012, 2014) y Ribeiro (2012), quienes fundamentaron el análisis crítico de las políticas públicas abordadas. Se argumenta que la discusión sobre estas políticas públicas es esencial, ya que impactan directamente en el proyecto educativo destinado al pueblo del campo y promueven acciones que buscan el reconocimiento de los campesinos como sujetos de derechos, atravesando todos los niveles educativos. Sin embargo, los resultados indican que persisten desafíos que dificultan la plena implementación de estas políticas, ya sea por obstáculos objetivos o subjetivos. Por lo tanto, se evidencia la importancia de ampliar el debate y profundizar las discusiones sobre estos programas, considerando los avances logrados como sus limitaciones. El estudio concluye que es necesaria una educación que reconozca la realidad campesina y, sobre todo, atienda a las demandas específicas de las comunidades rurales.

Palabras clave: educación rural; políticas públicas; identidad campesina.

1 Introdução

Nos últimos anos, o debate sobre a Educação do Campo tem se intensificado, especialmente no contexto de uma sociedade marcada por crescentes desigualdades sociais e pela expansão das fronteiras agrárias e da agricultura de subsistência. Nesse cenário, a educação destinada às populações campesinas enfrenta o desafio de promover um processo formativo que respeite e valorize as especificidades culturais e socioeconômicas das comunidades do campo. A originalidade deste estudo reside em sua análise das políticas públicas educacionais voltadas para o campo, com foco específico nos programas PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO, que se destacam como iniciativas centrais para a democratização do acesso à educação, o fortalecimento da identidade campesina e a promoção de uma educação que dialogue diretamente com a realidade dessas populações.

Esses programas foram concebidos com o intuito de responder à histórica exclusão educacional vivida pelos povos do campo, configurando-se como mecanismos essenciais para a inclusão social e o desenvolvimento sustentável. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) emergem, assim, como pilares para a construção de uma educação que não apenas atenda às necessidades educacionais dos habitantes do campo, mas que também valorize os saberes e as práticas culturais locais, oferecendo uma alternativa às abordagens pedagógicas convencionais que, frequentemente, desconsideram o contexto campestino.

Ao investigar a trajetória e os desafios desses programas, este estudo busca compreender como tais políticas contribuem para a valorização dos saberes e das identidades do campo, ao mesmo tempo em que revela as limitações e as contradições inerentes ao processo de sua implementação. A análise desses três programas é especialmente relevante no contexto atual, em que as políticas educacionais para o campo enfrentam ameaças de descontinuidade e redução de recursos. Dessa forma, a pesquisa se insere em um esforço mais amplo de compreender e reforçar a luta por uma educação que valorize o campo como espaço de resistência e de criação cultural, reconhecendo seus habitantes como sujeitos de direitos e protagonistas em seu próprio processo formativo.

A pesquisa foi realizada por meio de uma revisão bibliográfica, utilizando obras, anais, artigos e trabalhos acadêmicos para análise dos programas destacados, priorizando fontes que abordam diretamente a Educação do Campo e as políticas públicas voltadas aos povos do campo. Para discussão do tema, foram utilizados autores fundamentais como Caldart (2002, 2012), Molina (2010, 2012) e Ribeiro (2012), além de legislações e decretos como o Decreto n.º 7.352/2010, que criou o PRONERA e apontou a necessidade da criação do PRONACAMPO, implementado posteriormente pela Lei nº 12.695, de 25 de julho de 2012, e a Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013. Também foi incluída a análise do PROCAMPO, programa voltado à implementação de cursos de licenciatura em Educação do Campo.

Trata-se de uma pesquisa quanti-qualitativa, no qual se teve como base o apoio teórico para o destaque de conceitos, realização de discussões e sínteses, a

partir da análise dos dados que foram obtidos. Pretende-se, ao decorrer do trabalho, utilizar-se da perspectiva do materialismo histórico-dialético, considerando elementos como a contradição, o conflito, a dinamicidade e o movimento das relações de classes estabelecidas com o modo de produção capitalista. Portanto, parte-se da análise da realidade concreta material objetiva.

Considerando tais questões, problematiza-se: enquanto políticas públicas educacionais voltadas para o povo do campo, até que ponto o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO contribuem para a valorização das identidades, saberes e cultura local por meio da promoção da educação? Visando explorar e expandir esse ponto, objetiva-se um estudo reflexivo que implica na discussão de uma educação democrática e de qualidade, que tenha por base as especificidades camponesas e dialogue com a realidade e o contexto social dos sujeitos do campo.

2 Educação do Campo e a Educação Rural: projetos em disputa

Para compreender a especificidade da educação voltada às populações camponesas e a complexidade das políticas públicas educacionais a ela relacionadas, é essencial distinguir duas narrativas que entram em confronto por suas características opostas: a Educação do Campo e a Educação Rural. Marx e Engels (2007), ao apresentar uma análise das condições materiais da sociedade capitalista e o processo de alienação, afirmam que as ideias da classe dominante, que detém o poder material, ou seja, os modos de produção, possuem, ao mesmo tempo, o controle do poder espiritual da sociedade. Assim, toda produção no campo das ideias passa a corresponder a ideologia dominante, visando à manutenção do status quo. A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, isso se traduz na ideia de que “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 2007, p. 94).

A educação, enquanto uma prática social é um processo que se desenvolve em determinado contexto e se torna uma ferramenta a serviço da classe dominante, exprimindo as suas ideias e criando uma falsa consciência de classe (Lopes, 2012). Ela será resultado das condições materiais expressas no modelo de produção e das relações de poder em uma lógica marcada pela contradição. Nessa perspectiva, a Educação Rural e a Educação do Campo enquanto duas vertentes que exprimem um determinado modelo pedagógico e uma finalidade educativa própria, emergem como

narrativas em confronto com uma realidade camponesa marcada por lutas seculares. Com isso, será possível observar o alinhamento de certas perspectivas à perpetuação da condição de dominação enfrentada pelo povo camponês, assim como a tentativa de superação de um modelo capitalista desumanizante por meio da educação.

A Educação Rural, como dispõe Ribeiro (2012), é aquela oferecida nas zonas rurais, mas que possui as práticas e abordagens das escolas urbanas, sem qualquer tipo de alteração que considere as especificidades do povo do campo. Trata-se de uma escola que busca ofertar conhecimentos basilares, ou seja, a escrita, leitura e operações básicas simples, em uma realidade de classes multisseriadas. Conforme a autora, trata-se mais de uma perspectiva de capacitar estudantes para que possam desempenhar funções no trabalho da zona rural. A ideia é de produtividade e preparação, visto que o objeto final é a obtenção do lucro. Assim, a escola se tornou um espaço de preparação para o manejo de instrumentos e técnicas agrícolas, sem se importar de fato com o trabalho realizado pelos camponeses.

Importante destacar que a Educação Rural, conforme a autora citada, nasce como um projeto capitalista para a modernização do campo, para que pudessem ser introduzidos na zona rural novas tecnologias. Para isso, houve a necessidade da preparação de mão-de-obra, que deveria ser instruída por meio da escolarização. Foi um processo que se iniciou em 1930 na América Latina, se intensificou na década de 1950 e 1960, tendo sido estendido até 1990. No Brasil, os projetos tinham influência estadunidense, por meio de agências de fomento, visto serem consideradas as mais avançadas nesse período. Nesses projetos, não havia nenhum tipo de participação ou interferência dos povos camponeses. Dessa maneira,

[...] a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas (Ribeiro, 2012, p. 299).

Destaca-se que a noção de trabalho, nesta perspectiva, assume um viés alienado e fetichizado, deixando de ser uma atividade vital e potencial emancipação do sujeito, como afirma Antunes (2009). Como consequência disso, o trabalho transforma-se em uma mercadoria, cujo objetivo é a criação de novas mercadorias com vistas a geração de lucro, para a valorização integral do capital. O trabalho, como

condição de existência social e de humanização defendido por Engels (1990), é negado ao sujeito, fazendo que ele não se reconheça nesse processo, tornando-se estranho e alheio a si mesmo. Com isso, “o que deveria ser fonte de humanidade se converte em desrealização do ser social, alienação e estranhamento dos homens e mulheres que trabalham” (Antunes, 2009, p. 232).

Em relação aos conhecimentos passados de geração em geração, como uma herança dos povos campesinos, Ribeiro (2012) afirma que esses são negados em detrimentos de outros estranhos à cultura do campo, os quais são impostos. Como consequência, há a formação de muitos camponeses analfabetos e com conhecimentos dissociados, que não correspondem à sua realidade. É um tipo de educação vertical, exercida de forma compulsória sem qualquer diálogo com os sujeitos e suas demandas. Há a perspectiva de formação de uma “[...] mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado” (Ribeiro, 2012, p. 299). É um tipo de projeto que objetiva modificar o tipo de vínculo dos camponeses com a terra e o sentido atribuído a ela, deixando de ser fonte de existência para meio de exploração

Completam Santos e Miranda (2017) que a Educação Rural é fruto dos interesses do próprio capital ao buscar o desenvolvimento acima de tudo para obtenção de lucro e não a qualidade de vida de pessoas que vivem no campo. Assim, “a origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem” (Fernandes; Molina, 2004, p. 37). É um projeto que ignora a realidade do campo, de base alienante, que considera o espaço rural como algo inferior e arcaico. São políticas educacionais verticais, não construídas com eles, mas para eles, direcionadas ao mercado de trabalho e à obtenção direta do lucro. A Educação Rural é considerada um tipo de educação que aliena, exclui e tenta apagar histórias, lutas e a própria identidade campesina, o que inclui os seus conhecimentos e saberes locais.

Rangel e Carmo (2011), ao analisarem o processo pedagógico e didático da formação a partir do modelo da Educação Rural, afirmam que não há espaço para as especificidades dos sujeitos e do local em que vivem, pois todos são considerados iguais. Isso reflete no currículo e no calendário escolar, ambos orientados pelas determinações urbanas. Por isso, no que diz respeito à construção da identidade dos sujeitos do campo na perspectiva da Educação Rural está vinculada à “lógica da

invisibilidade” que, conforme as autoras, indica que não há o reconhecimento de suas especificidades, mesmo estando presentes em um meio educativo. Assim, “[...] o homem do campo permanece ausente da história de sua própria cultura, pois tem sua linguagem, sua origem social, seus saberes desqualificados em nome de um modelo de valorização social hegemônico” (Rangel; Carmo, 2011, p. 208).

Ao observar tal questão, trata-se do que Freire (1994, p. 86) denomina de Invasão Cultural, que é justamente “[...] a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão”. É considerada, ao mesmo tempo, uma tática de dominação e a própria dominação, seja ela econômica e/ou cultural. Uma das formas que isso ocorre é por meio de programas escolares impostos, os quais desrespeitam a visão de mundo desses povos e impõe lhes outra, estranha a sua cultura. É uma tentativa de moldar a classe dominada, no qual os invasores impõem a sua hegemonia, criando uma falsa consciência de classe.

Em contraposição a essa educação opressora, fruto do latifundiário e das políticas neoliberais, nasce dos movimentos e das lutas sociais um projeto educativo que visa a emancipação do homem do campo e o reconhecimento da identidade campesina: a Educação do Campo. Souza (2008) afirma que se trata de uma proposta educacional que objetiva romper com a visão que considera campo e camponês como sinônimo de arcaico e atrasado. É uma perspectiva que apresenta uma nova forma de considerar o homem do campo, considerando-os como sujeitos de direitos, e o campo enquanto um lugar de possibilidade para o desenvolvimento sustentável. Trata-se de um paradigma que faz com que as políticas e as práticas pedagógicas se distanciarem dos moldes da Educação Rural e a sua base capitalista, expondo as contradições e questionando os interesses da classe dominante.

Em primeiro lugar, destaca-se que a nomenclatura “Educação do Campo” nasce nos debates que aconteceram durante o Seminário Nacional por uma Educação no Campo, realizado na capital do país, Brasília, em novembro de 2002. Essa decisão de adoção do nome foi confirmada na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em junho de 2004. Contudo, diversos eventos marcam esse processo, como a I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada na cidade de Luziânia, Goiás, em julho de 1998; o I Encontro Nacional dos Educadores

da Reforma Agrária (Enera), fruto da organização e articulação do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), entre outros (Caldart, 2012).

A Educação do Campo, conforme Molina e Freitas (2011), surge a partir de um processo de luta de movimentos sociais na defesa do campo, luta e resistência na expropriação das terras, promovidos pela lógica do capital. Assim, estabelece como um meio de contraposição ao modelo capitalista hegemônico, na defesa de um novo projeto de sociedade e de Nação, no qual a identidade camponesa seja elemento basilar do processo de formação. Caldart (2002) afirma que esse é um projeto que envolve duas dimensões, pois se defende uma educação “no campo” e “do campo”. A expressão “no campo” significa que o povo camponês tem o direito de ser educado sem precisar sair do lugar em que vive. “Do campo” se refere a uma educação que considere a identidade camponesa, que seja feita com eles, valorizando a sua cultura, reconhecendo as suas necessidades sociais e humanas. Assim, se fala em sujeitos da Educação do Campo, não sujeitos à ação de um projeto educativo vertical dissociado de sua realidade.

Ressalta-se que a defesa por uma Educação do Campo está concentrada em um universo mais amplo, que envolve a luta pela terra e pela reforma agrária. O campo deve ser compreendido como um espaço de lutas e de contradições. Nessa perspectiva, há um embate social, político, econômico e cultural pela melhoria das condições de existência do povo camponês nas mais diversas esferas, incluindo a educacional. Por isso, a Educação do Campo assume uma perspectiva de confrontar uma condição imposta, que oprime e explora, própria do sistema capitalista neoliberal. Visa-se, por meio de uma educação emancipadora, dialogar com as necessidades e especificidades do povo camponês, a formação de uma consciência de classe.

Por esse motivo, há um rompimento com uma educação centralizada nas salas de aula, mas compreendendo o processo educacional de maneira mais ampla, considerando, além dos espaços-formais, os espaços não formais, conforme Batista e Euclides (2020). Nessa mesma perspectiva, Caldart (2002) explica que a Educação do Campo, como discutido, não pode ser reduzida ao espaço escolar, mas a luta pela escola representa um dos seus principais focos de luta, visto que

[...] a negação do direito à escola é um exemplo emblemático do tipo de projeto de educação que se tenta impor aos sujeitos do campo; porque o tipo de escola que está ou nem está mais no campo tem sido uma dos componentes do processo de dominação e de degradação das condições de

vida dos sujeitos do campo; porque a escola tem uma tarefa educativa fundamental, especialmente na formação das novas gerações; e porque a escola pode ser um espaço efetivo de fazer acontecer a educação do campo (Caldart, 2002, p. 24).

Assim, a Educação do Campo, conforme Molina (2010, p. 40), é compreendida a partir de um projeto de “[...] emancipação humana e da transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo”. Assim, se opõe ao avanço dos processos excludentes do capitalismo, visto que o objetivo se torna uma formação crítica. Por isso, é uma luta pela educação, mas combinada pela defesa da terra, da Reforma Agrária, a valorização da cultura camponesa, o direito de trabalho sobre a terra, assim como a sua soberania alimentar e territorial (Caldart, 2012). É por isso que a sua natureza está vinculada aos movimentos sociais que buscam apropriar do conhecimento que lhe são necessários em sua luta, assim confrontar as relações perversas promovida pelo capital. Isso é necessário pois “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações” (Caldart, 2002).

Os sujeitos do campo, conforme Ziech (2017) e Caldart (2002), podem ser compreendidos como todos os grupos que possuem algum vínculo direto com o campo, vivendo ou sobrevivendo a partir do trabalho, localizado na zona rural. Assim, são os pequenos agricultores, agricultores familiares, trabalhadores rurais, lavradores, sem-terra, meeiros, camponeses, ribeirinhos, pescadores, assentados, povos das florestas, entre tantos outros. Embora se diferenciem no que tange a elementos como a organização no espaço e a interpretação da realidade, permanecem em uma luta comum secular ao serem vítimas de um processo de opressão e exclusão, o que inclui o campo da educação. Por isso, não aceitam qualquer tipo de formação educacional, mas se mobilizam por um processo educativo construído com eles, voltados a suas especificidades, suas práticas, ao seu espaço, valorizando os saberes locais e compreendendo o movimento camponês como um espaço de resistência.

Além disso, a luta dos movimentos sociais, no qual a Educação do Campo está inserida, é considerada como um movimento contra-hegemônico. Para Williams (1979), a partir dos seus estudos em Gramsci, define a hegemonia como um sistema que inclui valores e significados que se tornam a realidade absoluta para a grande parte da sociedade, impedindo que as pessoas se movam dela, se tornando uma

forma de domínio e de subordinação, a partir do momento que são experimentadas como práticas. Dessa forma, pode ser compreendida como o controle que é exercido de uma classe, sendo ela dominante, sobre outra, dominada, no qual passa a ser encarado como algo normal. É a partir desse conceito que o autor elabora o conceito de contra-hegemonia, que seria a própria resistência a esse processo, a pressão que é feita diante da dominação, visando a não-conformidade diante da ordem que é imposta. É nessa perspectiva que a Educação do Campo se insere ao desafiar a ordem dominante e na defesa de um processo educativo que respeite e valorize os saberes e a cultura de um povo oprimido historicamente.

Em relação à perspectiva do conceito de trabalho, assim como destacado no contexto da Educação Rural, no contexto da Educação do Campo, ele assume outra perspectiva, agora como princípio educativo. Frigotto e Ciavatta (2012) afirmam que isso significa a compreensão da categoria trabalho como algo essencial na constituição do homem como ser humano. Dessa maneira, o trabalho torna-se um produtor dos meios de vida, seja dos aspectos materiais e culturais, seja na relação com a natureza, promovendo transformações em si mesmo. Soares (2012) corrobora ao compreender que o processo de emancipação humana acontece quando a educação se vincula ao mundo do trabalho, mas não na concepção burguesa alienante e fragmentada. Assim, como base dos movimentos sociais, o trabalho se torna

[...] um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de se apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes a sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. Ele desenvolve as potências que nela jazem latentes e submete o jogo de suas forças a seu próprio domínio (Marx, 2013, p. 327).

A distinção entre Educação Rural e Educação do Campo se mostra fundamental para compreender a base de formulação das políticas públicas educacionais para o campo. A partir dessa análise, é possível perceber qual é a proposta de sociedade no qual os projetos elaborados se fundamentam, os seus objetivos e se há uma perspectiva de valorização ou não dos saberes locais e da cultura camponesa. A Educação do Campo se insere em um quadro conflituoso,

permeado por avanços, ora recuos na disputa pelo espaço público, segundo Caldart (2012). Há um embate em relação às políticas neoliberais, em uma lógica mercantil, que defende a Educação Rural, voltada à preparação da mão de obra e a um processo de homogeneização. Tendo em vista essa diferenciação, busca-se destacar políticas que ao longo do tempo foram desenvolvidas tendo como foco o povo do campo, questionando o viés que é assumido, principalmente no que diz respeito a valorização dos saberes locais e as suas especificidades, considerando as contradições de uma sociedade capitalista e neoliberal.

3 Principais políticas públicas educacionais para o campo: um panorama geral do PRONERA, PRONACAMPO e PROCAMPO

Ao falar de políticas públicas educacionais destinadas ao campo, é preciso considerar, conforme Lima e Bezerra Neto (2013), um processo histórico marcado por contradições, visões antagônicas e imposições de um projeto hegemônico que buscou atender os interesses de uma elite dominante. Durante a história da educação brasileira, observou-se a implantação de um processo educativo que visava a preparação da mão-de-obra, em uma visão utilitarista e prática, objetivando atender aos interesses do capital. Havia um processo de silenciamento por meio da opressão e da exploração dos povos camponeses, considerados atrasados e um impasse no desenvolvimento da nação. Antes de 1980, as políticas educacionais para o campo visavam a preparação de um trabalhador que conseguisse lidar com as novas tecnologias e ora um estímulo ao êxodo rural, ora sua fixação no campo. Objetivamente, a educação estava atrelada aos latifundiários e ao setor agrícola, atendendo aos interesses do capital.

As primeiras mudanças aconteceram apenas com a Constituição Federal de 1988 a partir das lutas dos movimentos sociais, que incluíam uma educação básica de qualidade que atendesse às necessidades do povo do campo. É a partir desse momento, com um país em processo de abertura pós-ditadura, que há uma maior ampliação das lutas civis, buscando a afirmação e o reconhecimento dos seus direitos. Contudo, é um cenário ainda marcado por contradições e tensões, principalmente em vista dos interesses capitalistas, o que gera impasses e tensões (Lima; Bezerra Neto, 2013). Assim, afirma-se que os projetos, a instituição e aprovação de políticas públicas educacionais direcionadas ao povo do campo se deu em meio a embates entre

interesses conflitantes, gerando políticas híbridas que, embora avancem significativamente em certas áreas, enfrentam desafios que impedem a sua plena realização. Como exemplo, destacam-se três programas: o PRONERA, o PROCAMPO e o PRONACAMPO.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) se configura como uma das principais políticas educacionais direcionada ao povo do campo, sendo decorrente de um processo histórico de luta por parte dos movimentos sociais e dos sindicatos camponeses. Segundo o Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (IPEA, 2015), foi instituído em 1998, a partir do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), sendo executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). De forma inicial, o seu vínculo se direcionava exclusivamente aos beneficiários do Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA). Contudo, mais tarde, promove a inclusão também dos beneficiários do Programa Nacional do Crédito Fundiário (PNCF).

O PRONERA é fruto, conforme Santos e Carvalho (2014) dos debates coletivos e das mobilizações sociais feitas no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), no qual teve-se a presença de inúmeras organizações civis, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), e governamentais, como a Universidade de Brasília (UNB), e a Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), entre outros. Sua criação oficial se dá por meio da publicação da portaria n.º 10/1998, do Ministério Extraordinário de Política Fundiária. Silva e Silva Júnior (2012) destacam que o PRONERA, embora tenha sido estabelecido como uma política de governo, se transformou em política de Estado em 2010, por meio do Decreto n.º 7.352/2010. Possui como objetivo

[...] assegurar uma ampliação de direitos juntamente com o direito à terra, ao território, à produção e à vida; representa para os movimentos sociais e sindicais do campo um instrumento de luta para buscar melhores condições de vida no campo, e a educação contribui material e imaterialmente para o alcance deste objetivo (IPEA, 2015, p. 9).

Nessa perspectiva, o PRONERA foi criado, segundo Molina e Rocha (2014), buscando a promoção da educação por meio de metodologias específicas para a realidade do campo. Em um primeiro momento, teve como foco central a alfabetização e a formação inicial e continuada de educadores derivados de assentamentos. Ampliando o seu alcance, passou a alfabetizar jovens e adultos, ofertando as séries

finais do ensino fundamental e do ensino médio. Em seguida, o PRONERA iniciou projetos voltados a cursos técnicos e ensino superior, incluindo pós-graduação lato e stricto sensu, para trabalhadores da zona rural assentados por meio de parcerias com instituições públicas e universidades federais. Conforme os autores, é uma política que teve durante todo o seu percurso de elaboração e desenvolvimento a perspectiva dos movimentos sociais e sindicais. Incorporando princípios da Educação do Campo, o programa visa a democratização da educação e uma articulação entre a realidade, envolvendo as condições materiais concretas de existência, e o processo educacional.

O PRONERA, a partir de resultados divulgados pelo Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária (IPEA, 2015), desde 1998, ano de sua criação, até 2011, promoveu a realização de 320 cursos por meio de 82 instituições do país, o que inclui: 167 da Educação de Jovens e Adultos nível fundamental, 99 de nível médio e 54 de nível superior. No total, participaram deste projeto 164.894 educandos em 880 municípios em todo o país. Em 2024, atualizando o panorama, com dados disponibilizados pela Agência Gov (Brasil, 2024), o Pronera conta com 27 cursos ao todo, atendendo o total de 3.200 estudantes, mostrando a sua ampliação ao longo dos anos.

O grande diferencial do PRONERA, buscando apoio em Diniz e Lerrer (2018) é que, ao buscar atender os diferentes níveis de ensino, estabelece orientações pedagógicas alinhadas diretamente à realidade sociocultural do campo, visando atender as reais necessidades do povo campestre assentado. Tendo por base os princípios da transdisciplinaridade, da práxis e do diálogo, tem como cerne o respeito pela cultura dos grupos, a valorização dos saberes locais, compreendendo a produção do conhecimento como um processo coletivo. Por esse motivo, parte das situações de vida dos educandos, de sua realidade material concreta, para a estruturação de seu projeto educativo. Assim, contempla aspectos sociais, culturais, econômicos, de geração, gênero, políticos, de etnia e ligados ao desenvolvimento sustentável.

Portanto, apresenta-se como um programa inovador e reacionário em uma perspectiva contra-hegemônica aos interesses do agronegócio e do capital. Conforme o Manual de Operações do PRONERA (Brasil, 2016), o projeto tem por base a formação crítica dos educandos, em um processo de ensino-aprendizagem que visa o aprofundamento teórico que se mostra fundamental a uma atuação transformadora da realidade. Objetiva-se que o povo do campo se reconheça enquanto sujeito de

direitos, afirmando a sua identidade frente a modelos dominantes que exercem a exclusão e a tentativa de descaracterização das lutas sociais camponesas. Por isso, faz a articulação dos saberes formais e os que nascem das ações, experiências e práticas do camponato. Assim, “o PRONERA é um instrumento de resistência que, através da educação, da escolarização e da formação, constitui sujeitos coletivos conscientes de seu protagonismo histórico e social” (Brasil, 2016, p. 9).

Outro programa de destaque no âmbito das políticas públicas educacionais destinadas ao povo do campo é o chamado PROCAMPO. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, PROCAMPO, é definido pelo Ministério da Educação (MEC) (Brasil, 2007), como uma iniciativa desenvolvida pelo MEC, a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2007. Possui como foco apoiar implementação de cursos voltados à formação específica de professores para atendimento aos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio nas escolas localizadas na zona rural. Isso seria feito pelo estabelecimento de cursos de Licenciatura em Educação do Campo em instituições públicas, visando “[...] responder pela formulação de políticas públicas de combate às desvantagens educacionais históricas sofridas pelas populações rurais e valorização da diversidade nas políticas educacionais” (Brasil, 2007, p. 1).

Molina e Rocha (2014) afirmam que o PROCAMPO é resultado de demandas por parte dos movimentos sociais, nas quais se exigia por parte do Estado uma política pública específica de formação de professores oriundos do campo. Essa discussão possui como base a I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo (CNEC), que aconteceu em 1998, e a II Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo que foi realizada em 2004. Em decorrência da pressão por parte desses grupos, foi instituído um Grupo de Trabalho para apresentação do projeto de formação de educadores do campo ao Ministério da Educação (MEC). Por se tratar de uma reivindicação coletiva, antes da apresentação da versão final, foram feitos debates e reuniões para avaliação da proposta, que mais tarde é aprovada.

Conforme os autores citados, ao ser desenhado, teve como referência o PRONERA, visando a defesa de um projeto que tivesse como foco as especificidades camponesas. Bicalho (2018), corroborando, destaca que se tem como um dos focos romper com a perspectiva fragmentada e disciplinar do ensino, por meio da tríade pesquisa, ensino e extensão. Como primeiras experiências, o PROCAMPO foi

implantado nas universidades federais de Brasília, Bahia e Minas Gerais. Tem uma organização focada na pedagogia da alternância, dividida por períodos presenciais e outras no campo, divididas pelo chamado Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Essa dinâmica entre instituição-campo objetiva articular os aspectos educacionais que são tratados nos cursos com a realidade campestre, considerando as especificidades do povo do campo, considerando os aspectos referentes à sua realidade material concreta.

Ainda segundo Bicalho (2018), a formação de educadores, especificamente, do campo, torna-se imprescindível ao refletir sobre as demandas do povo campestre, visto que são necessárias práticas pedagógicas que atuem da realidade enfrentada, permeada por conflitos e opressões. Por isso, torna-se um meio de valorização dos sujeitos do campo, de sua identidade e formas de organização. Trata-se de uma política que visa a formação do educador para a compreensão da realidade, visto que ele se transforma, em um agente essencial no processo de luta e busca pela transformação social. Ao debater sobre a importância da formação de professores, Caldart (2002), faz a seguinte afirmação:

Por isso defendemos com tanta insistência a necessidade de políticas e de projetos de formação das educadoras e dos educadores do campo. Também porque sabemos que boa parte deste ideário que estamos construindo é algo novo em nossa própria cultura. E que há uma nova identidade de educador que pode ser cultivada desde este movimento por uma educação do campo. Construir a educação do campo significa formar educadores e educadoras do e desde o povo que vive no campo como sujeitos destas políticas públicas que estamos ajudando a construir e também do projeto educativo que já nos identifica (Caldart, 2002, p. 25).

Destaca-se que o PROCAMPO possui um papel fundamental no processo de valorização dos saberes locais, da identidade e cultura do povo campestre. Desde a sua origem, com as demandas e pressões por parte dos movimentos sociais, a defesa é de uma formação contextualizada, integral, envolvendo as mais diversas áreas do conhecimento, que consiga estabelecer um vínculo forte com as práticas das comunidades do campo e seus desafios. Trata-se da afirmação enquanto sujeitos de direitos, que possuem uma tradição, histórias e memórias que tentam ser apagadas a todo custo por não se render às exigências do capital e busca pela mais-valia, negando os ideais capitalistas que promovem a destruição do campesinato. Ao estabelecer uma Licenciatura em Educação do Campo, busca-se ir além dos conteúdos tradicionais, mas estabelecendo um vínculo necessário entre a luta do

campo e a educação, duas categorias que precisam estar alinhadas na perspectiva de transformação social.

Em termos legais, é apoiado por meio da Resolução/CD/FNDE n.º 06 de 17 de março de 2009, que irá estabelecer as orientações e as diretrizes gerais para assistência suplementar financeira de projetos de cunho educacional que visam promover o acesso e a permanência de estudantes de baixa renda e de grupos considerados socialmente discriminados nas universidades. Necessário destacar que o PROCAMPO foi criado em 2007, por meio da SECAD, enquanto essa resolução é de 2009. Assim, possui como base legal documentos como a Constituição Federal brasileira de 1988, em seu artigo 208 e Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 2009).

Além do PRONERA e do PROCAMPO, destaca-se o PRONACAMPO, uma política pública educacional para o campo, mas com uma maior abrangência e foco em relação aos programas apresentados. O PRONACAMPO foi instituído pelo Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, o mesmo do PRONERA, tendo sido instituído pela Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013 visando apoiar a implementação de políticas públicas educacionais do campo a partir da articulação de ações nos diversos sistemas de ensino (Brasil, 2013). Conforme legislação, o programa deverá ser desenvolvido pela União, estabelecido em regime de colaboração entre os demais entes da federação, ou seja, estados, municípios e o Distrito Federal, conforme as metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação (PNE) em vigência. Possui como foco ampliar o acesso à educação básica e superior do povo do campo e a qualificação de sua oferta.

Para que isso aconteça, suas ações são divididas em quatro eixos, conforme documento do PRONACAMPO divulgado pelo MEC (Brasil, 2012). O Eixo I é denominado de “Gestão e Práticas Pedagógicas”, que envolve a elaboração de livros didáticos específicos para as populações camponesas (Programa Nacional do Livro Didático [PNLD] Campo); a disponibilização de obras nas bibliotecas que dialoguem com a realidade do campo (Programa Nacional Biblioteca da Escola [PNBE]); a promoção de uma educação integral, oferecendo diversas atividades formativas (Programa Mais Educação Campo); o apoio às escolas que possuem turmas com diferentes idades (Escola da Terra); e a inclusão das chamadas Escolas dos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS) no Fundo de Manutenção e

Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB) pelas redes públicas.

Em seguida, o Eixo II, “Formação Inicial e Continuada de Professores”, visa oferecer cursos de Licenciatura em Educação do Campo, no projeto PROCAMPO, já discutido neste estudo; a expansão dos polos das chamadas Universidades Abertas; oferecimento de cursos de especialização e de aperfeiçoamento; e o financiamento para áreas específicas de conhecimento que discutem a Educação do Campo e quilombola, tendo por base o Observatório da Educação e do Programa de Extensão Universitária (PROEXT), a partir da demanda (Brasil, 2012). No Eixo III, foca-se na “Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional”, que visa expandir cursos ligados ao desenvolvimento do campo; cursos de qualificação profissional para o campo a partir do e-Tec; bolsas destinadas a estudantes do campo Pronatec; educação de jovens e adultos pautada no programa Saberes da Terra; implantação de novas turmas de Educação de Jovens e Adultos (EJA) a partir da disponibilização de recursos (Brasil, 2012).

No Eixo IV, o último, chamado “Infraestrutura Física e Tecnológica”, busca a disponibilização de novos projetos arquitetônicos, como salas de aula, quadras e alojamentos; instalação de laboratórios para informática, com *laptops* e computadores; projetores com lousa digital; recursos financeiros para o reparo das instalações, equipamentos e abastecimento de água, assim como a sua manutenção, conservação e aquisição (por meio do Programa Dinheiro Direto na Escola); fornecimento de energia elétrica às escolas; ônibus rural para atendimento à população, além de lanchas, bicicletas e capacetes (Brasil, 2012). No que se diz respeito à implementação do PRONACAMPO, definiu-se que o programa seria implementado de forma articulada entre o Ministério da Educação (MEC), a partir da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Em relação ao campo de ação, o acompanhamento se daria por meio da Comissão Nacional de Educação do Campo, por meio de colegiados estaduais e do Distrito Federal. Em resumo, são objetivos e ações do PRONACAMPO:

Objetivo: Apoiar técnico e financeiramente os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior, por meio de ações para a melhoria da infraestrutura das redes

públicas de ensino, a formação inicial e continuada de professores, a produção e a disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. Ações: Voltadas ao acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo, sendo estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas – Formação Inicial e Continuada de Professores - Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - Infraestrutura Física e Tecnológica (BRASIL, 2012, p. 1).

Ao refletir sobre a valorização dos saberes e da cultura local, o PRONACAMPO apresenta a defesa de políticas e, conseqüentemente, ações educativas que foquem na especificidade do povo campestre, ampliando o espaço de formação de estudantes e professores do campo nas mais diversas áreas do conhecimento. Por isso, abrange desde o ensino fundamental até o nível superior. Como uma política ampla que faz um direcionamento de políticas que não são diretamente do campo, mas gerais, articulando com as necessidades e ao contexto da população campestre, como o Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), e o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), transformando em PNLD Campo.

Embora seja possível observar novos programas e iniciativas de políticas públicas voltadas à Educação do Campo, com o discurso de valorização da cultura e dos saberes locais campestres, torna-se essencial, após a sua apresentação, realizar uma análise crítica sobre esses projetos. Uma das principais razões disso é do debate significativo entre autores, a comunidade campestre e os próprios movimentos sociais sobre as reais intenções dessas políticas e qual é o sentido de educação buscada: tem-se por base os princípios da Educação do Campo ou permanecem os preceitos da Educação Rural, sustentada pela lógica capitalista, apesar de seu discurso de inclusão e respeito ao povo campestre?

Nessa perspectiva, questiona-se até que ponto tais políticas contribuem para a promoção da cidadania e na defesa de uma educação de qualidade ao povo do campo, considerando o contexto de tensionamentos, embates e conflitos que permeiam a luta campestre em todos os seus aspectos. Além disso, busca-se compreender as reais possibilidades de implementação de ações, visando os desafios enfrentados historicamente pela Educação do Campo e que ainda permeiam a sociedade brasileira atual.

4 Políticas públicas educacionais para o campo: contradições e desafios

A partir da análise das políticas públicas educacionais do campo que foram selecionadas – PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO –, à luz do materialismo histórico-dialético, nota-se que a origem e implementação dessas políticas são perpassadas por desafios e tensões significativas, revelando as contradições inerentes ao Estado capitalista. Esses programas, embora sejam considerados fundamentais na defesa da ampliação e de uma Educação do Campo de qualidade, que atenda as especificidades do povo do campo, enfrentam desafios que exprimem tensões entre projetos educacionais emancipatórios e a lógica excludente do capital, como a presença de conflitos ideológicos, problemas de distribuição de recursos, resistência de determinados grupos e esferas da sociedade.

Todos esses fatores evidenciam as dificuldades enfrentadas no âmbito das políticas educacionais, especialmente no que diz respeito ao estabelecimento de medidas que valorizem o povo do campo, resultando em uma educação que, ao invés de promover o reconhecimento da sua identidade e afirmar o camponês enquanto sujeito de direitos, o desumaniza e o afasta de sua própria realidade. Assim, a lógica alienante e excludente é afirmada mais uma vez.

Em relação ao Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, o PRONERA, Souza (2023) destaca a presença de inúmeros desafios ao longo de sua existência. O primeiro que se destaca é a reestruturação no INCRA, o Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária, que acontece em 2019. Anteriormente, o PRONERA possuía uma coordenação que fazia a sua administração de forma específica. Com as mudanças, passou para outra divisão que é responsável por outras políticas públicas, sendo tratada dentro de um conjunto mais amplo. Conforme a autora, isso pode fazer com que a distribuição de recursos e a implementação de ações seja dificultada, afetando a promoção da qualidade de uma educação para o povo do campo. Outro desafio é a dificuldade no gerenciamento de servidores, no qual não há recursos disponíveis para que o PRONERA consiga atender todos os assentamentos brasileiros, o que faz com que muitos, mesmo interessados, não consigam se inscrever e ter acesso ao programa.

Ainda conforme a autora citada, o PRONERA, durante os seus anos de vigência, enfrentou problemas de contingenciamento de recursos, o que fez com que

diversos cursos, seja de educação básica, superior e técnico, tivessem a sua capacidade limitada. Além disso, houve a impossibilidade de implantação de projetos em parceria com instituições públicas e privadas, mesmo já aprovados, em vista de bloqueio orçamentário. Isso foi observado durante o mandato de inúmeros governantes, ora atingindo situações mais críticas, como no governo de Fernando Henrique Cardoso, em que houve uma demora considerável para liberação de verbas; ora um aumento considerável; ora com avanços, como no governo Lula, quando há um aumento de recursos destinados ao programa, embora destaque-se momentos de queda em relação a adversidades sofridas com o Tribunal de Contas da União. Outro momento de destaque é com o golpe de 2016 e o governo Temer, com a implementação de um teto de gastos (Emenda Constitucional n.º 95), resultando em cortes orçamentários, tornando a situação crítica ao impactar diretamente o programa (Souza, 2023).

O governo Bolsonaro, conforme Camacho (2024, p. 16), além de promover a reforma e reestruturação do INCRA, como já citado, “[...] cortou no ano de 2022 R\$ 2,39 bilhões da educação e 1,7 bilhões da Ciência, Tecnologia e Inovações por meio do Decreto 11.216/2022. Além disso, reduziu em 94% os investimentos destinados às universidades federais durante os 4 anos de seu mandato”. Isso fez com que o PRONERA ficasse cada vez mais enfraquecido diante dessas medidas e fazendo com que o número de cursos e estudantes fosse reduzido. Souza (2023) destaca que o PRONERA se mantém vivo a partir de emendas parlamentares, visando contornar as diversas dificuldades, como a falta de recursos. Contudo, isso não seria possível sem a luta social pela defesa e permanência do programa. É preciso lembrar que o programa nasce das reivindicações das camadas populares e dos movimentos sindicais por uma educação de qualidade, específica para o povo do campo.

No que tange o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo, o PROCAMPO, segundo Hage, Silva e Brito (2016), a partir de suas pesquisas com participantes do programa, é possível perceber as grandes dificuldades enfrentadas. Uma das mais citadas é a falta de infraestrutura presente para que as atividades dos cursos possam ser desenvolvidas. Em conjunto, destaca-se a pouca aproximação da universidade com os movimentos sociais. É importante destacar novamente que os movimentos sociais se mostram a base da luta pelo reconhecimento dos direitos dos povos do campo, o que inclui a educação. Os autores

salientam que não existe uma relação de compreensão entre os profissionais da educação superior, o que inclui professores, gestores e servidores, e os próprios estudantes em relação ao próprio projeto para que o curso possa ser efetivado. Nesse sentido, existe uma

[...] distância de determinados professores quanto à proposta do curso, às intencionalidades configuradoras de seu projeto político-pedagógico e as suas implicações para o trabalho docente, como a rigidez com que se posicionam quanto ao horário, ao conteúdo curricular e à utilização da dinâmica metodológica referenciada pela Alternância Pedagógica, que demanda o trabalho coletivo para o alcance dos objetivos. Os posicionamentos pouco consistentes desses professores desencadeiam dúvidas e inseguranças nos estudantes sobre: a consistência teórica da formação ofertada pelo curso; a pertinência da proposta metodológica e sua competência acadêmica em relação à formação dos discentes de outros cursos; e sua atuação como egressos no mercado de trabalho, em face de a proposta pedagógica encontrar-se em fase de reconhecimento na universidade e na sociedade (Hage; Silva; Brito, 2016, p. 165).

Além disso, os autores citados afirmam a presença de outros desafios enfrentados, como a distância existente entre as universidades, comunidades rurais e locais de trabalho, e as dependências estudantis, tornando-se um empecilho para o acesso e a permanência dos estudantes participantes do PROCAMPO. Molina e Rocha (2014), ao tratarem em específico dos estudantes dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, apontam algumas dificuldades que perpassam a sua trajetória, durante e após a conclusão do programa, como: a liberação dos estudantes que atuam como professores do campo em comunidades locais para a permanência nas universidades no período do Tempo Universidade (TU), não recebendo apoio financeiro, obrigando-os a pagarem substitutos ou a abandonarem o curso pela impossibilidade de desistência de seu ofício; o processo de formação continuada em relação aos egressos das Licenciaturas em Educação do Campo, que é uma necessidade; e, por último, a necessidade de articulação e troca entre as diversas universidades que oferecem a Licenciatura em Educação do Campo para estímulo à pesquisa, reflexão sobre o projeto e a própria prática docente.

Em relação ao Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), ainda conforme os estudos de Molina e Rocha (2014), com a aprovação do PROCAMPO por meio do Decreto n.º 7.352/2010, exigiu-se a elaboração e instituição de um programa nacional para a Educação do Campo, para que se pudesse concretizar as iniciativas previstas na política estabelecida. É assim que nasce o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), como já citado, no

qual há o estabelecimento de um Grupo de Trabalho em 2012 para assumir tal responsabilidade, mas diferente daquele montado para as ações relativas ao PROCAMPO. França e Farenzena (2018) mostram que, desde o seu início, o programa fica marcado por uma política híbrida, em vista das disputas que são percebidas entre os grupos com diferentes interesses no que diz respeito às abordagens e concepções de um programa nacional para o campo.

Afirmam os autores citados que o PRONACAMPO reúne ideias frutos dos movimentos sociais, que possui uma ligação forte com a agricultura familiar e com a agroecologia, e daqueles que provêm do agronegócio, que se organizam na defesa do empreendedorismo rural e no uso de tecnologias para expansão da produção e aumento da produtividade (França; Farenzena, 2018). Destaca-se que este último grupo, proveniente do agronegócio, possui grande receptividade no Congresso Nacional, fortalecendo a sua influência nos projetos e ações do programa. Como resultado disso, por exemplo, há a instituição do chamado Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) Campo, voltado ao ensino técnico para o campo, em que se percebe uma forte presença do setor privado, transformando as finalidades educativas e o sujeito que se visa formar por meio do Programa. Assim, se

[...] reproduz uma dualidade educacional e mantém ideias e interesses presentes em antigos programas educacionais direcionados à população residente no campo, e que contribuíram para manter desigualdades sociais. Assim, a escola do meio rural não estaria direcionada para a produção de conhecimento e o estudante não tem o direito de escolha respeitado. Por conseguinte, temos uma escola voltada para uma formação em busca da produtividade e para a assistência social, com uma formação mínima. Essa característica contribui para a produção, manutenção e reprodução das desigualdades no sistema escolar. O Pronacampo agrega disputas em torno de projetos políticos conflitantes presentes no meio rural, que envolvem concepções de agricultura, de projetos de campo e de educação pública para a população do campo (França; Farenzena, 2018, p. 17-18).

Nessa perspectiva, embora o PRONACAMPO tenha trazido avanços por meio de suas ações, também evidenciou contradições que remontam a discussão entre Educação Rural e Educação do Campo, como percebido nessa discussão. Kuhn (2015), ao analisar as discussões que ocorrem nos núcleos dos movimentos sociais, compreende que o programa é visto como uma política que se distancia dos princípios defendidos pela Educação do Campo, firmados a partir de um processo de lutas. Algo ainda mais preocupante é que não se observa, em meio a esse cenário, uma mudança

nas diretrizes do PRONACAMPO, mesmo com as pressões que são exercidas para que haja transformações em meio a concepção agrária e capitalista que o tem caracterizado. Assim, a visão geral que se tem, conforme o autor, é que o programa busca atender as demandas do capitalismo agrário, do setor produtivo rural, não as reais necessidades do povo do campo, embora se esconda por trás de um discurso que se paute na luta social e na afirmação de direitos ao povo camponês.

Em síntese, observa-se que políticas como o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO são essenciais para a promoção e a expansão da Educação do Campo, com o potencial de contribuir para a formação crítica e emancipatória do povo do campo. Para melhor visualização, segue um quadro comparativo entre as políticas citadas em relação ao objetivo principal, principais avanços e desafios de cada programa trabalhados neste estudo.

Quadro 1 – Comparativo do PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO

PROGRAMA	OBJETIVO PRINCIPAL	PRINCIPAIS AVANÇOS	PRINCIPAIS DESAFIOS
PRONERA	Democratizar a educação nos diferentes níveis de ensino de forma articulada com a realidade do povo do campo.	Expansão da Educação do Campo com instituição de novos cursos em nível fundamental, médio e superior, em inúmeras instituições pelo Brasil, integrando conhecimentos alinhados à realidade sociocultural do campo.	Distribuição de recursos e a implementação de ações pela reestruturação do INCRA. Enfrentamento de contingenciamento de recursos e no gerenciamento de servidores.
PROCAMPO	Apoiar a implementação de cursos para formação específica de professores do campo, atendendo aos anos finais do ensino fundamental e o ensino médio nas escolas da zona rural por meio da Licenciatura em Educação do Campo.	Formação de professores especializados nas demandas do campo por meio de licenciaturas específicas para a Educação do Campo. Instituição da Pedagogia da Alternância por meio do "Tempo Universidade" e "Tempo Comunidade", tendo como base a práxis.	Falta de infraestrutura para desenvolvimento dos cursos. Pouca aproximação da universidade com os movimentos sociais. Falta de uma relação de compreensão entre os profissionais da educação superior e os estudantes em relação ao próprio projeto do programa.
PRONACAMPO	Fornecer apoio técnico e financeiro aos Estados, Municípios e Distrito Federal para implementação de políticas à Educação do Campo, ampliando acesso e qualificação da oferta da educação básica e superior.	Estabelecimento de novas políticas educacionais ao campo, promovendo acesso à educação básica, capacitação de professores e bolsas destinadas aos estudantes do campo.	Resultado de políticas híbridas com ligação com grupos do agronegócio e do empreendedorismo. Instituição de programas que visam o ensino técnico com forte presença do setor privado.

Fonte: Os Autores/2024

Diante disso, é necessário destacar que tais políticas se tornam fundamentais para que o povo do campo possa ser reconhecido como sujeito de um movimento contra hegemônico à tentativa de homogeneização promovida pelo modelo capitalista e neoliberal. Contudo, é importante reconhecer que tais políticas são permeadas por contradições e tensões, impedindo que o seu pleno potencial seja alcançado, obstaculizando a Educação do Campo como um projeto que considere as especificidades do campo e se torne um meio de reconhecimento e valorização dos saberes locais e camponeses.

5 Considerações finais

A partir das discussões com base na literatura selecionada e nas legislações analisadas, percebeu-se a necessidade de ampliação do debate em todo das políticas públicas educacionais voltadas ao povo do campo, destacando o PRONERA, PROCAMPO e PRONACAMPO. Esses programas têm desempenhado um papel importante na promoção a um processo educativo de qualidade, que visa o acesso e a permanência de crianças, jovens e adultos provenientes do campo no sistema de ensino. Tais projetos que se transformaram em políticas são resultados de movimentos e pressões sociais pela valorização do povo camponês, suas especificidades, bem como a afirmação e reconhecimentos de seus direitos.

Ao longo da vigência desses programas, foi possível observar ações que promoveram o acesso e a formação de um percentual significativo de estudantes camponeses em todos os níveis, além da formação de professores oriundos do campo por meio da Licenciatura da Educação do Campo, a partir da Pedagogia da Alternância, dividindo os semestres letivos entre Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Isso se mostrou essencial ao considerar as especificidades do povo camponês e o quanto é importante que o curso dialogue com a sua realidade material concreta. Ademais, por meio desses programas, buscou-se, a partir da colaboração entre União, estados, municípios e Distrito Federal, o desenvolvimento de ações e implantação de medidas visando a ampliação de ações destinadas à Educação do Campo. Isso envolveria o trabalho com a gestão pedagógica, o desenvolvimento de materiais específicos para o campo, formação inicial e continuada, além de reformas e a inserção tecnológica nas escolas camponesas.

Contudo, ao realizar uma análise do contexto histórico, o surgimento dessas políticas e as ações para a sua regulamentação, nota-se uma área de tensão permeada por conflitos e adversidades que afetam significativamente a Educação do Campo. São desafios enfrentados que limitam a efetivação dessas políticas, impedindo que alcancem o seu potencial ao não estabelecer uma relação entre as necessidades do povo campestre e o que é ofertado.

Esses desafios possuem raízes em vários motivos, como o contingenciamento e cortes de recursos, a ausência de secretarias específicas para regulamentação das ações (algo que aconteceu após a reestruturação do INCRA) dos programas, a dificuldade do estabelecimento de parceria entre instituições para o processo de formação de estudantes do campo, além das condições materiais que impedem a realização do Tempo Universidade (TU) e Tempo Comunidade (TC). Além desses aspectos, somam-se outros entraves, como a resistência por parte de universidades e institutos de ensino superior em receber estudantes do campo devido à falta de compreensão diante de sua realidade, tendo como consequência um ensino desconectado de suas necessidades específicas e com um foco que se distancia dos princípios da Educação do Campo, além de uma visão reducionista do campo ao focar apenas no econômico.

Além disso, há uma tentativa permanente de setores hegemônicos, como grupos vinculados ao agronegócio, que buscam a desqualificação dos programas, visando a sua extinção ou reforma que integre os moldes do capital, visando uma Educação Rural, para a preparação da mão-de-obra. Assim, defende-se um processo educacional que prepare o estudante para saber as operações básicas que serão suficientes para a sua atuação, enquanto tudo o que não estiver conjunto se tornam dispensáveis. Nessa perspectiva, há uma fragmentação dos saberes e a tentativa de cisão entre realidade e estudo, ação e teoria crítica – práxis, pois o mercado passa ser o centro regulador das relações, tendo a mais-valia como objetivo final, e não a formação humana.

Isso é justamente esse modelo que a Educação do Campo se contrapõe. Por meio de sua luta pelos movimentos sociais, pauta-se na defesa de uma educação de qualidade, que valorize os saberes locais campestres, a sua cultura e suas formas de organização. Portanto, ela atua para que essas políticas avancem no sentido de serem ampliadas, alcançando cada vez mais estudantes do campo, mas em uma perspectiva

emancipadora, que lhe dê condições de existência e potencializando-o enquanto sujeito de uma classe.

Assim, embora tais políticas tenham avançado significativamente, é impossível afirmar que, por si só e nas condições que se apresentam hoje, consigam transformar permanentemente a educação enquanto enfrentar obstáculos que possuem raízes históricas e fazem parte de uma luta mais ampla que contempla a todos. Por isso, torna-se necessário a ampliação da discussão, promovendo um discurso profundo e abrangente que considere os avanços, mas também os desafios enfrentados na busca de uma educação verdadeiramente democrática e que atenda as reais necessidades do povo do campo.

REFERÊNCIAS

AGÊNCIA Gov. Pronera chega aos 26 anos com cursos em todos os níveis para população do campo. **Agência Gov**, Brasília, 2024. Disponível em:

<https://agenciagov.ebc.com.br/noticias/202404/pronera-chega-aos-26-anos-com-cursos-em-todos-os-niveis-voltados-a-populacao-do-campo>. Acesso em: 08 abr. 2024.

ANTUNES, Ricardo. Século XXI: nova era da precarização estrutural do trabalho? *In*: ANTUNES, Ricardo; BRAGA, Ruy (org.) **Infoproletários**: degradação real do trabalho virtual. São Paulo: Boitempo, 2009. p. 231-238.

BATISTA, Ozaias Antônio; EUCLIDES, Maria Simone. Os sujeitos da Educação do Campo e a questão do (re)conhecimento. *In*: SILVA, Alexandre Leite dos Santos; BENDINI, Juliana do Nascimento; MEIRELES, Melise Pessoa Araújo; SANTOS, Michelli Ferreira dos. (org.). **Educação do Campo**: sujeitos, saberes e reflexões. Teresina: Editora da Universidade Federal do Piauí (EDUFPI), 2020. p. 13-24.

BICALHO, Ramofly. Reflexões sobre o PROCAMPO – Programa de apoio à formação superior em Licenciatura em Educação do Campo. **Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221-236, jan./abr. 2018. Disponível em:

<https://periodicos.uninove.br/eccos/article/view/7783/3743>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. INCRA. **PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2024. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/educacao>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. **Lei nº 12.695 de 25 de julho de 2012**. Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2012. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/2012/2012/Lei/L12695.htm. Acesso em: 30 out. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Decreto n.º 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: Diário Oficial da União, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 01 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria n.º 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Gabinete do Ministro. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2013. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/port_86_01022013.pdf. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo – Procampo**. Brasília, DF, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaodocampo/procampo.pdf>. Acesso em: 04 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO**. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em: 07 nov. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n.º 06 de 17 de março de 2009**. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, DF: Diário Oficial da União, 2009. Disponível em:

http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf . Acesso em: 09 nov. 2024.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **PRONERA**: Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: Manual de Operações, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo – Colaço Por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. **Revista NERA**, Presidente Prudente, v. 27, n. 2, p. 1-27, fev. 2024.

Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/nera/a/53FRWsVz7JTrkvmyPhVWMBd/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em: 07 nov. 2024.

DINIZ, Daise Ferreira; LERRER, Débora Franco. O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): uma política pública para democratização do Estado no Brasil. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 43, n. 1, p. 259-280, jan./abr. 2018. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/46105> . Acesso em: 04 nov. 2024.

ENGELS, Friedrich. **Sobre o papel do trabalhador na transformação do macaco em homem**. São Paulo: Global Editora, 1990.

FERNANDES, Bernado Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Por uma Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004. p. 32-53.

FRANÇA, Damiana de Matos Costa; FARENZENA, Nalú. Instituições, Interesses, Ideias e Atores Sociais: uma análise do PRONACAMPO a partir da abordagem cognitiva. **Revista Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, Porto Alegre, v. 26, n. 80, p. 1-23, jul. 2018. Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/181767> . Acesso em: 07 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 750-757.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; SILVA, Hellen do Socorro de Araújo; BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. Educação Superior do Campo: desafios para a consolidação da Licenciatura em Educação do Campo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 32, n. 4, p. 147-174, out./dez. 2016. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698162036> . Acesso em: 07 nov. 2024.

KUHN, Ednizia Ribeiro Araújo. **Análise da política de Educação do Campo no Brasil: meandros do PRONERA e do PRONACAMPO**. 2015. 288 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/handle/ri/19249> . Acesso em: 08 nov. 2024.

LIMA, Elianeide Nascimento; BEZERRA NETO, Luiz. Políticas públicas e educação do campo: elementos para um debate. Simpósio Gepec Educação no Campo, Movimentos Sociais e Políticas Públicas, 2013, São Carlos, SP. **Anais [...]**. São Carlos, SP: Universidade Federal de São Carlos, 2013. p. 1-14. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas> . Acesso em: 08 nov. 2024.

LOPES, Paula Cristina. **Educação, Sociologia da educação e teorias sociológicas clássicas**: Marx, Durkheim e Weber. Covilhã: Editora da Universidade da Beira Interior, 2012.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política. Livro I – O processo de produção do capital. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**: Crítica da mais recente filosofia alemã em seus representantes Feuerbach, B. Bauer e Stirner, e do socialismo alemão em seus diferentes profetas (1845-1846). Tradução de Rubens Enderle, Nélcio Schneider, Luciano Cavini Martorano. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e Pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA/MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Revista Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 17-34, abr. 2011. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.wordpress.com/wp-content/uploads/2015/09/avanc3a7os-e-desafios-na-construc3a7c3a3o-da-educac3a7c3a3o-do-campo.pdf> . Acesso em: 01 nov. 2024.

MOLINA, Mônica Castagna; ROCHA, Maria Isabel Antunes. Educação do Campo, história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez. 2014 Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252> . Acesso em: 04 nov. 2024.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FAEEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/faeeba/v20n36/v20n36a18.pdf> . Acesso em: 31 out. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do**

Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SANTOS, Aline Teles; MIRANDA, Elinaldo Ferreira. Educação do Rural versus Educação do Campo: paradigmas e controvérsias. *In: VI Seminário Nacional e II Seminário Internacional Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacional*, 6, 2017, Vitória da Conquista. **Anais [...]**. Vitória da Conquista: Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, 2017, p. 134-146. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229303899.pdf> . Acesso em: 08 abr. 2025.

SANTOS, Marilene; CARVALHO, Jailda Evangelista do Nascimento. PRONERA: um programa de Educação do Campo. *In: XXII EPENN Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste*, 22, 2014, Natal. **Anais [...]**. Natal: Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2014. p. 1-15. Disponível em: <https://www.fe.ufg.br/nedesc/cmv/controle/DocumentoControle.php?oper=download&cod=1061> . Acesso em: 04 nov. 2024.

SANTOS, Ramofly Bicalho; SILVA, Marizete Andrade de. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, ago. 2016. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.14244/198271991549> . Acesso em: 02 nov. 2024.

SILVA, Maria Vieira; SILVA JÚNIOR, Astrogildo Fernandes. Políticas educacionais para a Educação do Campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 12, n. 47, p. 314-332, set. 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054> . Acesos em: 03 nov. 2024.

SOARES, Sália Bona Vasconcelos. Educação do Campo: uma alternativa para a emancipação humana? Uma análise do Centro de Ensino Fundamental Pipiripau II – DF. *In: XIII Jornada do Trabalho*, 13, 2012, Presidente Prudente. **Anais [...]**. Presidente Prudente: Centro de Estudos de Geografia do Trabalho, 2012, p. 1-20. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/229303899.pdf> . Acesso em: 08 abr. 2025.

SOUZA, Gisele da Rocha. **O PRONERA como política de expansão da educação superior do campo**: trajetória, relação e desafios. 2023. 321 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Faculdade de Educação, Campo Grande, 2023. Disponível em: <https://repositorio.ufms.br/handle/123456789/6537> . Acesso em: 07 nov. 2024.

SOUZA, Maria Antônia. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?format=pdf&lang=pt> . Acesso em: 01 nov. 2024.

WILLIAMS, Reymond. **Marxismo e Literatura**. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1979.

ZIECH, Márcia Eliana. A Educação do Campo na perspectiva da Educação Popular. **Revista Contexto & Educação**, n. 102, p. 100-117, maio/ago. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6463> . Acesso em: 30 nov. 2024.

MINI BIOGRAFIA

Esther Marciano Barbosa:

Mestranda em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) na Linha de Pesquisa Estado, Políticas e Instituições Educacionais. Bolsista FAPEG/Capes. Especialista em Gestão Escolar, Legislação Educacional e História Antiga, Medieval e Moderna pela Faculdade Metropolitana do Estado de São Paulo.

e-mail: esthermarcianob2@gmail.com

Renato Barros de Almeida:

Doutor em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade de Brasília (UNB). Professor efetivo da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás) e da Universidade Estadual de Goiás (UEG) Unidade de Inhumas e é líder do Grupo de Estudos e Pesquisas em Formação de Professores e Currículo - CNPQ.

e-mail: renatobalmeida@hotmail.com