

## THE SCENARIO OF FIELD EDUCATION POLICIES IN BRAZIL POST-2016

**B. T. de ALMEIDA**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9511-6396>  
breno.almeida@ifrn.edu.br

**M. P. ARAÚJO**

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-2818>  
mona.portoaraujo@gmail.com

Submetido 09/11/2021 - Aceito 12/12/2021

DOI: 10.15628/holos.2021.12769

**ABSTRACT**

The discussion presented is about the policy scenario in Rural Education in the context of post-2016 political and educational reforms. The choice of the time frame occurred in view of the change of guidelines, in general, in the policies of attendance to education and, especially, for Rural Education. In this context, the guiding question of the reflections in this study prioritizes the dimension on which signs and paths point to rural education policies

in the post-Dilma scenario. The objective is to identify the impacts of the new educational policy guidelines for rural schooling, taking into account data on the closure / nucleation of schools and their infrastructure, curriculum reforms, the National Education Program for Agrarian Reform areas and the Program More Education. Also highlighted are the lessons needed to face the conditions of denying rights and valuing life.

**KEYWORDS:** Educational policy, Rural Education, Nucleation, National Education Program for Agrarian Reform areas, More Education Program.

**O CENÁRIO DAS POLÍTICAS DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL PÓS-2016****RESUMO**

A discussão apresentada versa sobre o cenário das políticas em Educação do Campo no contexto de reformas políticas e educacionais do pós-2016. A escolha do recorte temporal ocorreu face à mudança de orientações, de modo geral, nas políticas de atendimento à educação e, especialmente, para a Educação do Campo. Nesse contexto, a questão guia das reflexões deste estudo prioriza a dimensão sobre quais sinalizações e caminhos apontam as políticas de educação do campo no cenário pós-Dilma. Objetiva-se

identificar quais os impactos das novas orientações políticas de Educação para a escolarização do campo, levando em consideração dados de fechamento/nucleação das escolas e sua infraestrutura, as reformas curriculares, o Programa Nacional de Educação para áreas de Reforma Agrária e o Programa Mais Educação. Destacam-se ainda os aprendizados necessários para o enfrentamento das condições de negação de direitos e valorização da vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Política educacional, Educação do Campo, Nucleação, Programa Nacional de Educação para áreas de Reforma Agrária, Programa Mais Educação.



## 1 INTRODUÇÃO

Vivemos no Brasil as contradições do isolamento social que agudizam uma crise política e econômica, voltada para a minimização do Estado, expressa em cortes de verbas da saúde, da educação, da pesquisa e dos programas sociais. Uma polarização política divide o Congresso que tem, entre suas responsabilidades, com prazo até dezembro do corrente ano, a discussão da manutenção/prorrogação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e Valorização dos Profissionais da Educação (FUNDEB).

Esse é o cenário atual, obviamente, ainda mais fragilizado pela situação mundial, um contexto político decorrente do pós-2016, quando a democracia brasileira foi golpeada, vítima de um processo de impeachment, desencadeado e financiado pela oposição derrotada nas eleições 2014, com apoio do empresariado e da grande imprensa. Assistimos em protestos nossa “Democracia em Vertigem”, vendo que nunca conseguimos, historicamente, superar nossa condição de “inexperiência democrática”, como Freire (1999) nos alertou na década de 1950. Nesses últimos três anos, programas e ações educacionais, criados para expandir o direito à educação para todos, foram extintos ou desconfigurados, ou ainda esquecidos.

Diante de uma agenda estatal conservadora, as vozes ouvidas com muita luta desde o período de redemocratização política do Brasil e da Constituinte, as articulações e levantes da década de 1990, os avanços na primeira década de 2000, foram sendo arrefecidos pela crise econômica e rearranjos políticos da segunda década do milênio que vimos nascer, e silenciados com os governos de centro e de ultradireita do pós-Dilma. Nesse contexto, a Educação do Campo sofreu com críticas ultraconservadoras, além de ter sido lançada na coleção de correntes ideologizadas a serem banidas de uma agenda política, por não ser compatível com o projeto de limpeza ideológica em construção, que deu sinal desde 2015 com o Projeto de Lei Escola Sem Partido.

Além desses retrocessos e da retomada de uma defesa anacrônica de neutralidade educativa e política, convivemos também com o fechamento e a nucleação de escolas do campo, não como um fato recente, mas, pelo contrário, carregando “em sua história, marcas de silenciamento e omissão por parte dos agentes do governo” (Almeida, 2019). Entre 1997 (primeiro Censo Escolar pós-Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB/1996) e 2015, 72.526 escolas rurais públicas deixaram de existir no Brasil – uma média de 4.030 escolas por ano. Então, por que o pós-2016 tem maior relevância? Por conta dos inúmeros retrocessos iniciados logo após o golpe, como “a extinção do MDA, a reforma previdenciária e as mudanças na aposentaria rural, o novo decreto que prevê alterar as regras para a demarcação de terras indígenas e a liberação da compra de terras para estrangeiros” (Fernandes *et al.* 2017, p. 12), e que se aprofundam no atual governo.

A política de diversidade, incluída numa agenda democrática para educação da primeira década do novo milênio, ainda que com muitas fragilidades, vê-se ameaçada de forma vigorosa e pública. O rechaço e as declarações ofensivas aos movimentos sociais são partilhados sem pudor e as escolas do campo ligadas aos acampamentos e assentamentos do Movimento dos



Trabalhadores Sem Terra (MST), por exemplo, recebem um tratamento de ódio e de repúdio, apontando tempos difíceis e concepções incompatíveis com o ideal democrático. Ainda no ano de 2019, Luiz Antônio Nabhan Garcia, secretário especial de Assuntos Fundiários do governo de Jair Bolsonaro, poucos dias após a posse, declara: “Não dá para o Brasil admitir em pleno século 21 fabriquinhas de ditadores. [...] Vamos fechar as escolas e punir os responsáveis pela doutrinação” (Rede Brasil Atual, 22/01/2019).

Quatro meses após a mencionada fala do secretário, foi a vez do Ministro da Educação, Abraham Weintraub, informar que a ideia “não é fechar escolinha, é cortar gasolina. Quer fazer, faz com o dinheiro deles, não com o nosso” (O Globo, 25/04/2019). Ambos pareciam desconhecer que das cerca de 2.000 escolas criadas nos acampamentos e assentamentos resultantes das lutas de décadas, envolvendo várias entidades e organizações pelo direito à educação do campo, mais da metade já está reconhecida pelos conselhos estaduais ou municipais de educação. No total, são 200 mil alunos e 4.000 professores, além de 250 educadores que atuam na educação de crianças até seis anos ou na faixa da alfabetização.

Em um artigo escrito por Anelize Moreira ao Brasil de Fato, em 2019, há destaque para fala do professor Luiz Bezerra, coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo da Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), sobre o caráter público das escolas do movimento:

É preciso desmistificar que as escolas do campo são do movimento, porque não são. As escolas são públicas e mantidas pelo estado ou município. Quem escolhe professor é o estado ou município, o movimento não interfere nessa escolha. Mesmo quando a escola é de assentamento, não é ele que designa o professor (Bezerra como citado em Moreira, 2019).

Em que pese a oposição secular entre o modelo agrário brasileiro e os direitos das populações camponesas (pequenos agricultores, indígenas, ribeirinhos, quilombolas e povos da floresta), a atual conjuntura política, econômica e ideológica, decorrente do governo eleito em 2018, sinaliza não com descaso e/ou omissão, mas sim com a possibilidade de extermínio: a flexibilização das leis de proteção ambiental, o avanço do agronegócio em áreas protegidas, a revisão da demarcação e da mineração em reservas indígenas, a remoção de quilombos, a eliminação da expressão educação do campo nos documentos e programas educativos.

Este artigo visa, assim, refletir sobre a questão da educação das populações do campo com foco não apenas no fechamento de escolas, mas também na sistemática atenção para com as políticas educacionais voltadas para esse segmento. Para tanto, procuramos responder a seguinte questão: quais sinalizações e caminhos apontam as políticas de educação do campo no cenário pós-Dilma? Objetivamos identificar quais os impactos das novas orientações políticas de Educação para a escolarização do campo, levando em consideração dados de fechamento/nucleação das escolas e sua infraestrutura, as reformas curriculares, o esvaziamento do Programa Nacional de Educação para áreas de Reforma Agrária – PRONERA e do Programa Mais Educação. Esses dois programas foram escolhidos em razão do alcance de ambos em relação ao atendimento das populações camponesas. Criado em 1998, o PRONERA, que foi o primeiro Programa de educação



do campo a ser incluído como ação no Plano Plurianual (2004-2007), vinha sofrendo sistemáticas perdas após 2016, até ser, praticamente, extinto em fevereiro de 2020, na reorganização da estrutura do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), promovida pelo governo Bolsonaro. Já o Programa Mais Educação, ancorado no Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), era o único programa indutor de educação integral para as escolas do campo e sua reformulação, após 2016 e posterior descontinuidade em 2019, acabou por impossibilitar o alcance da Meta 06 do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) que prevê a existência de educação integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, atendendo, pelo menos, 25% dos alunos da educação básica.

Como premissas de defesa da construção argumentativa do texto, organizamos as ideias em três tópicos, de acordo com cada argumento, sendo os dois primeiros de denúncia e o terceiro de anúncio de esperança. O primeiro tópico ressalta que “Ainda se faz necessário defender o direito dos povos do campo à educação”, desenvolvendo a ideia de que mesmo com conquistas a se comemorar e avanços na legislação, o direito à educação para as populações camponesas não foi concretizado e nem o respeito em especificidade. O segundo tópico destaca que “Silenciar é uma forma de desvalorizar e negar”, evidenciando os dispositivos de silenciamento do debate sobre a educação do campo e a denúncia de sua invisibilidade. Por fim, o terceiro tópico defende que “As ações de transformação vêm dos grupos populares”, trazendo indícios de possibilidades que emergem da sociedade civil e anunciam o vigor do ideário educativo em destaque.

## 2 DA CONQUISTA DO DIREITO À EDUCAÇÃO DO CAMPO PELAS POPULAÇÕES CAMPESINAS

Ainda se faz necessário defender o direito dos povos do campo à educação. Uma justificativa para essa primeira afirmação encontra-se no fato de convivermos com políticas e práticas de Educação Rural. Uma distinção importante a ser destacada nesse tópico trata da própria diferença dos conceitos utilizados para referenciar ações e práticas de educação voltadas ao meio rural: Educação Rural e Educação do Campo, dois conceitos importantes e relacionados a formas de reflexão-ação opositoras.

A Educação Rural, como uma tendência conservadora, não considerou os referenciais de protagonismo dos grupos camponeses e tratou-os como dependentes da urbanização e da industrialização, subordinando-os à mercantilização da produção agrícola e pecuária. Teve e tem um peso cultural de reprodução de valores atrelados à desvalorização do campo e dos camponeses. A criação de missões de Educação Rural no Brasil, a partir da década de 1930, integrou o ideário desenvolvimentista que atendeu tanto interesses do grupo ruralista como das elites urbanas. O conformismo difundido pela Educação Rural cooperou com os interesses do “ruralismo” dos agro-exportadores, aumentando a produtividade no campo, e das elites urbanas, por contenção dos fluxos migratórios do campo à cidade, acarretando a sua favelização (Leite, 2002). Mediante tais interesses, a Educação Rural, como iniciativa do Estado, aprofundou ainda mais a distância entre o campo e a cidade, dicotomizando esses espaços e subordinando o primeiro ao segundo.

Na análise de Paiva (1973), essa “cultura rural” à qual a educação rural teria que atentar, estava restrita ao ensino de técnicas básicas e de rudimentos capazes de voltar o olhar dos camponeses para o trabalho, aos aspectos folclóricos e estereotipados do que se chamou “cultura rural” e das questões atreladas ao sanitarismo para evitar doenças e morte da mão de obra. Uma educação pensada pela ótica de grandes fazendeiros para conseguir fazer concorrência frente à industrialização e não perder espaço no âmbito das exportações (Marinho, 2008).

Assumindo essas características utilitárias, a Educação Rural foi tratada como uma educação de menor valor, como doação para aqueles de valor social exíguo, sendo considerados apenas por serem força de trabalho para o latifúndio. Assim, a educação guiava-se pela lógica da reprodução e do conformismo, por uma ação cultural bancária (Freire, 2005), para acomodação e aceitação das injustiças sociais vividas no campo, visando o desenvolvimento e o progresso econômico das oligarquias rurais. Enquanto que para a maior parte da população rural, quando muito, havia uma política assistencialista que não considerava o fazer autônomo dos camponeses, pelo contrário, instaurava uma “cultura de dependência” e acomodação às situações de desigualdade no campo (Sabourin, 2009).

Esse cenário instaurou as condições para luta pela emancipação dos grupos camponeses e por processos mais dialógicos e de reconhecimento do valor social, econômico e cultural desse grupo no contexto de uma hierarquia social marcada pela desigualdade. Nesse processo de reconstrução cultural, gestam-se as primeiras experiências educativas pautadas nos princípios da educação popular com as populações do campo, por meio das vivências dos Movimentos Sociais.

Para Caldart (2000), as lutas dos movimentos sociais do campo vincularam-se, inicialmente, à terra, como possibilidade plena de trabalho e sobrevivência dos grupos camponeses, com o fortalecimento das lutas pela terra, e vão, paulatinamente, agregando outras reivindicações de acesso à água, moradia, educação e saúde. A organização dos grupos camponeses, em mobilização para luta e seus processos de formação, possibilitou a criação do termo “Pedagogia do Movimento”, cunhado por Caldart (2000), mediante as experiências, as estratégias e os princípios formativos do Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra na formação de suas bases de militância e na luta pela Reforma Agrária (Caldart, 2000).

Para Silva (2009), os Movimentos Sociais do Campo foram responsáveis por produzir e fortalecer as ações de educação popular e têm sua história forjada por lutas e revoltas camponesas. Dentre as organizações com maior contribuição na história das lutas camponesas no Brasil, estão a União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (Ultab), as Ligas Camponesas e o Movimento dos Agricultores Sem Terra. Outras experiências envolvendo os movimentos camponeses também contribuíram para a construção do ideário da educação do campo. Essas experiências ganharam mais força e fôlego a partir das décadas de 1950 e 1960, somaram-se às vivências de educação popular do Movimento de Cultura Popular (MCP/1960), dos Centros Populares de Cultura (CPCS da UNE/1961), do Movimento de Educação de Base (MEB/1961) e da Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler (1961); além das práticas da Ação Católica com os Movimentos da Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JOC e JUC), organizando a juventude do campo e da cidade, e a Ação Popular (AP).



Nessa síntese, compreendemos que a Educação do Campo trava uma luta histórica em torno de sua afirmação enquanto território possível aos grupos campesinos. A construção desse ideário educativo e as condições que possibilitaram o atual entendimento representam a convergência histórica de ações em uma perspectiva popular de construção coletiva junto às populações campesinas. Essa proposta se inscreve no centro de um conflito econômico, cultural e político de ressignificação do campo, impulsionado pelos Movimentos Sociais, em suas experiências educativas que foram ganhando visibilidade e, conseqüentemente, força diante do Estado e das Instituições de Ensino. Entretanto, o termo Educação do Campo tem origem na nossa história recente, mais precisamente no final da década de 1990.

A década de 1990 representou um momento histórico de luta pela defesa da democracia e pela validação da recente Constituição Federal de 1988. Em torno das diferentes lutas, o amadurecimento da consciência sobre diversidade acendeu a chama de um novo reconhecimento de identidades, a educação dos grupos que vivem no espaço rural. Assistimos ao batismo de um ideário educativo concretizador da Pedagogia do Oprimido de Freire, na década de 1960. Conforme destacou Silva (2009, p. 382), “a Educação do Campo pode ser considerada uma das realizações da Pedagogia do Oprimido e pertencente à tradição pedagógica decorrente das experiências de Educação Popular na América Latina”.

Em 1997 ocorre o Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, em Brasília, que propiciou a articulação das instituições promotoras para a organização da I Conferência Nacional “Por Uma Educação do Campo”, em 1998, na cidade de Luziânia (GO). Essa Conferência foi promovida por cinco organizações, representando diferentes âmbitos e escalas de ação social: Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Fundo Nacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Universidade de Brasília (UnB), com o apoio do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e o Programa Nacional de Educação em áreas de Reforma Agrária (PRONERA). Esse encontro representou um marco para a visibilidade nacional de uma educação que considere o contexto e a diversidade do campo brasileiro, além de ter permitido uma articulação nacional em defesa de uma política educativa para o campo.

Como demanda dessa Conferência, houve a criação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, que publicou 05 cadernos, entre 1999 e 2004, sobre reflexões envolvendo a conceituação desse ideário educativo, as lutas dos Movimentos Sociais do Campo em defesa da escola, os territórios e as identidades dos diversos grupos que compõem o campo e em defesa de políticas públicas que considerem essas especificidades. Outro avanço foi a existência de um Grupo de Trabalho Permanente no MEC para a disseminação e a orientação na construção de documentos específicos da política de Educação do Campo, dentre os quais destacamos as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica em Escolas do Campo (2002) e as Referências Nacionais para a Construção de Políticas de Educação do Campo (2004), além do Decreto Nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA).



Os referidos documentos, construídos pela pressão dos movimentos sociais, em especial o Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra, e da Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, a representação de um marco para maior abrangência da luta pelo direito à educação e o respeito à diversidade demonstrou uma forma cíclica de pressionar desde a sociedade civil, conquistar espaço institucional ao modificar orientações políticas no âmbito macro (Estado), para repercussão no micro (escolas que estão no campo) e retorno à sociedade civil como direito efetivado (Munarim, 2006).

Foi apenas no 1º governo Lula (2003-2006) que passou a haver o reconhecimento, em âmbito estatal, do direito dos povos do campo a uma educação específica e construída de acordo com seus ethos, dinâmicas e ritos. Além dos documentos comemorados como importantes na cena das conquistas e dos reconhecimentos do direito à educação, temos também a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), pelo Decreto nº 5.159, de 28 de julho de 2004, como parte dos esforços em atender o eixo de Alfabetização e Inclusão, um dos quatro eixos prioritários das políticas educacionais no governo Lula (2003-2011), somando-se aos demais: Qualidade da Educação Básica/Implantação do Fundeb, Expansão da Educação Profissional e Tecnológica, e Reforma da Educação Superior (BRASIL/MEC/SECAD, 2005). Essa secretaria tinha sob sua responsabilidade as orientações e as ações voltadas à Alfabetização, Educação de Jovens e Adultos, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação para Diversidade Étnico-Racial, apoio às escolas de Comunidades Remanescentes de Quilombos, apoio Educacional a Crianças e Adolescentes em Situação de Discriminação e Vulnerabilidade Social e Educação Ambiental. Em 2011, a SECAD passa a ser SECADI, agregando a Inclusão entre suas demandas, continuando, dessa forma, com o iniciado nos governos Lula.

Não se pretende dizer, com isso, que o direito a uma educação específica para o campo foi universalizado, nem que estávamos no cenário ideal durante os governos de Lula e, posteriormente, de Dilma. Mesmo entre defensores dos avanços conquistados nesse período, há fortes críticas pela aproximação com políticas neoliberais, que possibilitaram o avanço do agronegócio pelas privatizações e verba de financiamento da educação pública na rede privada e pela ausência de apoio e acompanhamento para a implementação de uma política de Educação do Campo, principalmente, a autonomia das instituições para implementação dos cursos (S. Jesus, 2015).

Certamente, houve avanços. No entanto, não alcançamos a efetiva garantia do direito à Educação do Campo, razão pela qual seguimos afirmando que ainda se faz necessário defender o direito dos povos do campo à educação.

### 3 DOS ESQUECIMENTOS E INVISIBILIDADES: PARA ONDE CAMINHAMOS?

Silenciar é uma forma de desvalorizar e negar. Essa parece ser a estratégia adotada pelo atual governo em relação aos diversos programas e ações voltados aos direitos da população do campo. No portal do Ministério da Educação (MEC), muitas informações estão defasadas em três ou quatro anos. Há uma clara defesa da não transparência dos dados e índices ligados à educação.

Não por acaso, a saída de Dilma Rousseff coincide com o período da defasagem. O atual governo mostra-se silenciador, opressor e construído através de falácias, com as chamadas fake news, termo utilizado para designar falsas notícias compartilhadas massivamente, utilizando como principais meios as redes sociais digitais. Sua campanha também foi movida pelo slogan “Brasil acima de tudo. Deus acima de todos”, mostrando os traços fortemente nacionalistas e sua filiação à bancada evangélica. Tal slogan substituiu o “Pátria educadora”, da presidenta Dilma Rousseff, e demonstra claramente as prioridades de cada um dos governos em questão.

Rememorando fatos, durante passagem de três meses pelo MEC, em 2019, o colombiano Ricardo Vélez Rodríguez, deixou como um dos seus primeiros atos enquanto Ministro da Educação do governo Bolsonaro, a herança malograda da extinção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Já nos primeiros dias do atual governo, deixou clara uma mensagem de tratamento da educação sem considerar as especificidades socioculturais e o princípio da inclusão social. O “Brasil acima de tudo” não inclui ações no campo de Educação de Jovens e Adultos; Educação Especial na perspectiva inclusiva; Educação Ambiental e em Direitos Humanos; Educação do Campo, Indígena e Quilombola; e Educação para as Relações Étnico-Raciais. Em alguns casos, o programa foi extinto sem maiores avaliações de impacto e consultas públicas.

As atribuições da atual Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação, que substitui a SECADI, conforme descrito em sua página no Portal do MEC, envolve políticas para a educação do campo, educação especial de estudantes com deficiência, na perspectiva da educação inclusiva, e para “a valorização das tradições culturais brasileiras, inclusive dos povos indígenas e de populações em áreas remanescentes de quilombos”, evidenciando o enxugamento em relação às ações da SECADI.

### 3.1 O que tem realizado o PRONACAMPO?

Entre os programas e as ações sob sua responsabilidade, encontramos o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), criado em 2010, como única referência a essa modalidade, e julgamos pertinente incluir um rápido levantamento sobre a execução das várias ações que, atualmente, integram o programa, conforme Quadro 1.

<b>PRONACAMPO – criado pelo Dec. 7.352 de 04 de novembro de 2010</b>	
<b>Ação/Ano de Criação</b>	<b>“Principais Resultados”</b>
<b>PNLD/Campo/2011</b>	56 mil escolas receberam em 2018.
<b>Escola da Terra/2013</b>	Recursos disponibilizados de 2016 a 2018.
<b>Indução de Educação Integral</b>	Sem repasses desde 2019.
<b>Lic. Ed. do Campo/2013</b>	Sem oferta de vagas desde 2016.
<b>PDDE Campo/2012</b>	Em 2019 atendidas 15.160 escolas.
<b>PDDE Água/2013</b>	Em 2019, 1.179 escolas beneficiadas.

Luz para Todos na Escola/2003	4.000 escolas aguardando desde 2018.
Inclusão Digital/2013	4.906 escolas em 2019.

Quadro 1: Ações do PRONACAMPO.

De acordo com as informações do Quadro 1, vemos uma gradativa defasagem em relação às políticas de Educação do Campo em todos os eixos existentes até 2016. Os governos que sucederam Dilma Rousseff não priorizaram as ações já em curso e, por consequência, foram sendo extintas ou reduzidas em abrangência territorial e de aplicação de recursos. Como explicar o fato de 4.000 estabelecimentos de ensino ainda aguardarem o atendimento da prestação do serviço de energia elétrica desde 2018? Sem energia elétrica não há luz nas salas de aula de nossas escolas, não há computadores, nem serviço de Internet, muito menos inclusão social e digital. E em tempos de pandemia e ensino remoto, iniciados em 2020, como garantir a inclusão desses alunos que nem sequer se adaptaram a ter energia elétrica em suas escolas?

O PRONACAMPO já recebia críticas, desde sua criação, devido o viés tecnicista de algumas de suas propostas, principalmente, as ligadas ao Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), dentro do eixo do Programa voltado à Educação de Jovens e Adultos. Longe de haver plena aceitação entre movimentos sociais do campo e pesquisadores dessa temática nas universidades, em relação ao PRONACAMPO, as principais críticas circundam em torno do PRONATEC Campo, por destinar recursos financeiros públicos ao Serviço Nacional de Aprendizagem (Senar), com uma perspectiva mercadológica e voltada ao atendimento de uma demanda do agronegócio, formação de mão de obra no campo. Assim, conforme sinalizam Bicalho, Macedo & Rodrigues (2020, p. 29):

Ainda que o Pronacampo seja construído a partir da discussão sobre a concepção de Educação do Campo e a respeito de que tipos de profissionais são necessários para a construção de um modelo de desenvolvimento para o meio rural, os cursos do Pronatec não estão adequados à proposta da agricultura camponesa. Essa proposta foi pensada segundo a lógica do capital e do agronegócio, e não nas necessidades das populações camponesas.

Essa denúncia caracteriza as contradições das lógicas confrontadas em governos que migram entre compromisso social e econômico, mas tendo sempre o objetivo de responder com indicadores e índices às cobranças de órgãos internacionais, pelos acordos estabelecidos mundialmente com a Unesco e Banco Mundial. Equilibrar cobranças da sociedade civil, de órgãos internacionais com objetivos opostos, a dimensão de diversidade e abrangência territorial e os interesses de cada líder do Poder Executivo, fragilizam as políticas de Educação do Campo e as colocam no centro da disputa entre Índice de Desenvolvimento Humano e aumento do Produto Interno Bruto (PIB). Em outras palavras, entre a qualidade da política educativa e a construção de uma proposta de fortalecimento da agricultura familiar e a formação de trabalhadores conformados para servirem ao agronegócio e às indústrias de agrotóxicos.

Sobre a construção de escolas, que também integrava as atribuições do PRONACAMPO, o item “Construção, ampliação e reforma de escolas” informa que em 2018, o Fundo Nacional de

Desenvolvimento da Educação (FNDE) celebrou cinco convênios, para a construção e ampliação de cinco escolas do campo, pactuadas em 2016 e 2017, e licitou a construção de 18 escolas indígenas no Território Etnoeducacional (TEE) do Rio Negro, cujas obras deveriam ter iniciado em abril de 2019.

Não há referência, dentro do atual PRONACAMPO, ao Programa Nacional de Biblioteca Escolar (PNBE/Campo) que, entre 2011 e 2014, atendeu 65.000 escolas e 3.800.000 estudantes com obras de referência sobre as temáticas da diversidade, inclusão e cidadania. Ou ainda ao PROJOVEM Campo/Saberes da Terra, que permite a jovens agricultores(as) familiares, com idade entre 18 a 29 anos, a elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial e cuja referência mais recente se dá por meio de um lembrete no site do FNDE: “A prestação de contas da edição especial do Projovem Campo – Saberes da Terra deve ser feita até 31 de outubro de 2020, por meio do Sistema de Gestão de Prestação de Contas (SiGPC) – Contas Online”. Essa referida “edição especial” foi disponibilizada aos entes federados que dispunham de saldo na conta específica do PROJOVEM Campo – Saberes da Terra e que desejassem participar de edição especial do programa para entrada de estudantes em 2017, por meio da Resolução N° 13, de 21 de setembro de 2017, não havendo repasse de recursos da União para essa oferta.

Uma atribuição do PRONACAMPO era garantir a implementação da Educação em Tempo Integral nas escolas de Educação Básica. Notas Estatísticas do Censo Escolar (INEP, 2016) destacam que, em relação ao dado de ampliação da jornada escolar, 54,7% dos municípios apresentaram taxas menores que 5% de alunos matriculados, o que nos colocava já em situação bem distante da meta seis do PNE 2014-2024, com a proposta de oferecer educação em tempo integral em, no mínimo, 50% das escolas públicas, visando atender, ao menos, vinte e cinco por cento dos alunos da Educação Básica.

O único programa indutor de educação em tempo integral nas escolas do campo era o Programa Mais Educação (PME) e esse já sofria, desde 2013, início de sua ampliação de oferta para escolas do campo, com o desmantelamento da gestão, da precariedade no repasse dos recursos e na fragilidade da adesão das escolas e contratação de voluntários. Havia atrasos nos repasses de parcelas para implantação semestral do programa e início das oficinas, tanto que a parcela referente ao repasse do segundo semestre de 2014 só foi enviada no ano de 2015, o que acarretou sucessivos atrasos, tendo a escola que arcar com os períodos sem financiamento. Esse cenário vinha sendo formado desde 2013, quando a então Coordenadora Nacional do Programa desde 2008, Jaqueline Moll, entregou o cargo por divergências na condução do programa. O desmantelamento na gestão fragilizou a proposta e sua execução, tornando ainda mais complexo um processo de construção de uma política pública para educação integral, idealizada e reclamada desde os pioneiros da Educação e que, enfim, parecia ganhar feições mais populares de aproximação da escola com a comunidade, mesmo com seu caráter contraditório (ARAÚJO, 2018).

Ainda em 2016, após a saída da presidenta Dilma, assistimos à reformulação do Programa Mais Educação, por Portaria MEC nº 1.144/2016 e regido pela Resolução do FNDE, nº 5/2016, sendo renomeado como Programa Novo Mais Educação (PNME). Com essa modificação, o



Programa se dirigiu a atender apenas a demanda de reforço escolar nas disciplinas de Português e Matemática, além de não fazer mais distinção entre oficinas específicas para escolas urbanas e rurais. O programa apaga as diferenças culturais como se não existissem e devessem ser ignoradas em nome da homogeneidade do povo brasileiro. Em 2019, o PNME foi descontinuado e, como justificativa, o secretário de Educação Básica do MEC, Jânio Macedo, comentou, no dia 14 de agosto de 2019, durante o 17º Fórum Nacional da União dos Dirigentes Municipais de Ensino (Undime):

Vamos descontinuar o Mais Educação porque não queremos mais financiar os municípios apenas para que contratem alguém que vai dar atividades para aumentar o tempo do aluno na escola, sem sabermos se as atividades estão ligadas à grade curricular.

Com o fim do Programa Mais Educação e sem nenhuma outra ação desse caráter em substituição, exceto se os municípios assumirem a Educação em Tempo Integral, as escolas do campo deixaram de ser contempladas apenas 5 anos após terem sido incluídas. Vislumbrando as dificuldades de gestão e de financiamento da educação municipal, especialmente com relação às escolas do campo, inferimos que, em um horizonte próximo, a escolarização do campo, seguramente, não irá contribuir com o alcance das metas do Plano Nacional de Educação em vigor, em respeito à Educação Integral.

### 3.2 Para onde foi o PRONERA?

Outro programa que iniciou as ações mais concretas na Educação do Campo e serviu de referência para orientações políticas foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em 1998, e que, mesmo buscando elevar a escolarização formal de trabalhadores rurais assentados, foi instituído no Ministério Extraordinário de Política Fundiária e não no Ministério da Educação.

Encontramos indicações de que a incorporação do PRONERA constituiu, de um lado, uma resposta do MEPF às pressões de um movimento social organizado dotado de grande capacidade de mobilização, pressão e articulação política com outros segmentos da sociedade civil; por outro lado, a criação do Programa atende ao objetivo de viabilizar economicamente a reforma agrária frente às dificuldades impostas pelas políticas macroeconômica e agrícola adotadas pelo governo central. (Di Pierro, 2000, p. 16).

Primeiro programa de educação do campo a ser incluído como ação no Plano Plurianual (2004-2007), o PRONERA tem sofrido sistemáticas perdas após 2016. No governo Temer, ainda em 2016, o INCRA deixou de convocar a Comissão Pedagógica Nacional, uma importante instância deliberativa do programa. Em abril de 2019, o Decreto nº 9.759 extinguiu todos os Conselhos, Comissões e outros mecanismos de participação social no governo, extinguindo também a Comissão Pedagógica Nacional do PRONERA. Por fim, o Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, reorganiza a estrutura do INCRA e extingue a Coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando a continuidade do PRONERA. “Depois de 20 anos, extingue o lugar político

da elaboração e gestão de uma das maiores políticas públicas de educação, no Brasil” (FONEC, 2020).

Em 2017, Fernandes & Tarlau (2017, p. 562) afirmaram que “o PRONERA se tornou uma referência de política pública pelo seu potencial de mudar o mundo”. Isso porque, segundo eles, “a razão contra-hegemônica para mudar o mundo é baseada na ideia de que a educação é um direito, condição essencial para o desenvolvimento sustentável do território camponês”.

A ‘inovação’ que o PRONERA traz é rejeitar a ideia de que educação é treinar os estudantes para serem competitivos na economia global, porque esta os exclui. É também usar a educação para outra razão para transformar o mundo, que é formar uma nova geração de militantes para modificar o campo brasileiro, defendendo e criando territórios, desde uma perspectiva campo. (Fernandes & Tarlau, 2017, p. 565).

Para Karla Oliveira (2020), integrante do Setor de Direitos Humanos do MST e advogada formada pelo PRONERA na Universidade Estadual da Bahia (UNEB), a extinção do programa não acontece do nada:

Ela é parte de um processo de desestruturação de espaços do governo responsáveis por políticas sociais, mas especificamente parte do processo de desestruturação do Incra que já vinha acontecendo desde o golpe de 2016, quando o Michel Temer assume o poder e logo em seguida Jair Bolsonaro.

No mesmo sentido, afirmou Roseli Caldart (2020), na Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Campus Litoral, realizada em 09 de março de 2020:

Já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as finalidades sociais, o que quer dizer, com o destino histórico reservado ao trabalho humano. (Ao que acrescentamos, tampouco acreditamos na neutralidade das ações dos que hoje nos governam).

Entre os dados ainda disponíveis na página do INCRA, com atualização em 30 de janeiro de 2020, as informações se referem ao acumulado até abril de 2016: 167.648 alunos atendidos pela Educação de Jovens e Adultos; 9.116 alunos formados no Ensino Médio; 5.347 alunos graduados no Ensino Superior; 1.765 alunos especialistas e, 1.527 alunos na Residência Agrária Nacional. Nenhuma outra política pública teve essa dimensão, levando educação e transformando tanto.

### 3.3 Sobre o fechamento das escolas no período 2016 a 2019

Em 2014, a Lei nº 12.960 incluiu na LDB um parágrafo sobre o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas, determinando que houvesse manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, considerando justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, análise de diagnóstico do impacto da ação e posição da comunidade escolar. Ou seja, uma tentativa de, pelo menos, minimizar o processo de fechamento e/ou nucleação de escolas,

substituindo-as, na maior parte das vezes, por um transporte escolar em que crianças permanecem mais tempo do que na própria sala de aula.

Não há dados que indiquem o alcance dessa tentativa. Como já dissemos, o processo de fechamento tem sido contínuo e alcançou 12,3% do total das escolas rurais, entre 2016 e 2019, segundo dados do Censo Escolar, conforme Tabela 1:

**Tabela 1: Extinção de Escolas do Campo 2016 - 2019**

Ano	2016		2017		2018		2019		Extinção Escolas do Campo/ 3 anos
Total	146.065		144.117		141.298		139.176		
Área	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	Urbana	Rural	
<b>Brasil</b>	83.670	62.395	84.070	60.047	84.344	56.954	84.483	54.693	12,3%
<b>Norte</b>	6.692	14.418	6.725	14.218	6.772	13.832	6.784	13.610	5,6%
<b>Nordeste</b>	22.687	34.238	22.682	32.576	22.638	30.463	22.573	28.839	15,7%
<b>Sudeste</b>	32.949	7.292	33.147	7.025	33.279	6.691	33.423	6.439	11,6%
<b>Sul</b>	15.256	4.783	15.370	4.591	15.467	4.366	15.518	4.239	11,3%
<b>C.Oeste</b>	6.086	1.664	6.146	1.637	6.188	1.602	6.185	1.566	5,8%

Regionalmente, Norte e Centro-Oeste têm os menores percentuais de redução, mas com uma diferença entre elas: enquanto no Centro-Oeste as escolas rurais representam algo em torno de 25% em relação às escolas urbanas, na região Norte elas são mais do que o dobro das escolas públicas em área urbana. Na região Nordeste, o número de escolas rurais também é maior que o de escolas urbanas, mas é onde se concentra a maior incidência de fechamento de escolas rurais. Num movimento contrário, exceto na Região Nordeste, nota-se um crescente aumento do número de escolas urbanas, sem que isso se reflita na relação geral de matrículas nessas escolas, o que pode significar ou um crescimento do processo de nucleação dentro da própria área rural ou a desativação da escola e o abandono dos estudantes, especialmente jovens e adultos em cursos de EJA, no período noturno. Esse pode ser o mote para um futuro trabalho de campo.

Ainda que justificado com argumentos como melhores espaços, redução de classes multisseriadas, atendimento mais qualificado etc., o processo de nucleação via transporte de crianças e jovens para escolas urbanas sempre será um transtorno, seja pelas distâncias a serem percorridas, seja pelas condições de estresse e de cansaço a que são submetidos, seja pelo afastamento de seu núcleo familiar/comunitário.

#### 4 CICLOS DE LUTA E ESPERANÇA: NOTAS FINAIS SOBRE POSSIBILIDADES

As ações de transformação vem dos grupos populares. “Como entender a educação como direito fundamental de natureza social e a educação do Campo como luta?” (M. Jesus, 2018, p. 1). À questão levantada por Marivânea de Jesus, acrescentamos: apesar de todo o arcabouço legal? Se toda a legislação fosse rigorosamente cumprida e fiscalizada, não apenas a Educação do Campo estaria garantida, mas todo o processo educacional, incluídas aí as demandas de carreira e as condições de trabalho dos profissionais, infraestrutura, material, alimentação escolar etc. No entanto, a marginalização da educação destinada aos povos do campo, devido à construção cultural e material que envolve a constituição desse território, considerado como atrasado em relação à cidade, ultrapassa séculos e ainda se mantém em muitos espaços e aspectos.

É nesse sentido que a luta pela educação, enquanto direito fundamental de natureza social, seja também uma realidade no campo, continua e ganha adversários poderosos no plano econômico e estatal, não apenas entre gestores, ávidos por diminuir “custos”. O agronegócio se institucionaliza, por meio de várias organizações, desenvolvendo Educação Rural sob o paradigma do capitalismo e do empreendedorismo agrário, exatamente na contramão do que é proposto pelos movimentos sociais do campo.

A luta é, pois, necessária e contínua, devendo ser encaminhada a partir das próprias escolas e comunidades em parceria com os, ainda existentes, cursos de Licenciatura em Educação do Campo, com os agricultores familiares e com os Movimentos Sociais do Campo que defendem a valorização das diferenças, da cultura, da história e do modo de vida e da produção do campesinato brasileiro.

A luta por Educação do Campo, que nasce com a luta por mais justiça no campo e reforma agrária, vê um caminho promissor se estreitando em vereda sinuosa, tal qual como nos antecedentes de 1964, em que, por decretos e atos institucionais, silenciam-se vozes, desaparecem conquistas e assassinam diversidades. Atentar para a história e os aprendizados dos coletivos em mobilização e suas estratégias de superação contribuirá no processo vivo e criativo de enfrentamento à desigualdade e invisibilidade de povos tradicionais e de comunidades do campo.

Os aprendizados das Ligas Camponesas, iniciados na década de 1950, com importante líder camponês João Pedro Teixeira, ensinaram sobre o enfrentamento ao poder associado à concentração de terra de modo desigual e injusto, à exploração do trabalho camponês e à perpetuação da colonialidade. É preciso construir novas formas de convivência social que respeitem os modos de vida dos povos que integram o campo sem buscar um enquadramento no que a modernidade elegeu como futuro ideal: desenvolvimento, ordem e progresso.

Os aprendizados da Pedagogia do Oprimido, escrita por Freire em fins da década de 1960, nos fornecem lições de desvelamento em relação à perpetuação cultural da opressão sobre os “esfarrapados do mundo” e sua estrutura de reprodução baseada em uma educação bancária: da acumulação, da competição, do individualismo e da conformação. Tal discussão, longe de ser fatalista, anunciou também a esperança na capacidade da educação de ser a reconstrução do



universo de opressão pelo diálogo profundo de conscientização sobre o contexto e busca coletiva, engajada e criativa na transformação das relações opressivas em solidárias.

Os aprendizados das Marchas das Margaridas, em homenagem à líder camponesa Margarida Maria Alves, ressignifica o lugar da mulher nas lutas associadas ao embate entre agronegócio e agricultura camponesa, questiona estruturas patriarcais que não podem perpetuar na construção de outras relações “ecossociais” no campo e valoriza o feminino como fundamental na virada agroecológica e cuidadora das pessoas e da natureza que o mundo necessita.

A pandemia nos tirou das ruas e das manifestações de massa. No entanto, essa parada deve servir para refletir e reorganizar a luta, pois, com certeza, novas batalhas se aproximam.

## 5 REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, B. T. (2018). *Políticas públicas de educação do campo para os jovens e adultos: um olhar sobre o Estado de São Paulo*. 2018. Dissertação de mestrado, Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, SP, Brasil.
- ARAÚJO, M. P. (2018). *O Programa Mais Educação e o fortalecimento da identidade da escola popular do campo*. Tese de doutorado, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, PB, Brasil.
- BICALHO, R., MACEDO, P. C. S. & RODRIGUES, G. G. (2020). Políticas Públicas de Educação do Campo: reflexões sobre o Pronacampo. *ReDiPE – Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, Marabá, PA, (2)1, 19-32. Recuperado em julho de 2020, de <https://periodicos.unifesspa.edu.br/index.php/ReDiPE/article/view/1238/509>.
- BRASIL. (2002). Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB 1/2002*. Brasília, DF, Brasil.
- BRASIL. (2005). Ministério da Educação. *Relatório de Gestão da SECAD 2004*. Brasília, DF: MEC/SECAD.
- BRASIL. (2004). Ministério da Educação. *Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios*. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. Recuperado em julho de 2020, de <http://www.forumeja.org.br/ec/files/Refer%C3%Aancias%20para%20uma%20Pol%C3%ADtica%20Nacional%20de%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>.
- BRASIL. (2020). *Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020*. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Recuperado em agosto de 2020, de <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/decreto-n-10.252-de-20-de-fevereiro-de-2020-244585036>.
- CALDART, Roseli Salete. (2000). *Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola*. Petrópolis: Vozes.



- CALDART, Roseli Salete. (2020). *Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo*, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.
- DI PIERRO, Maria Clara. (2000). *As políticas públicas de educação básica de jovens e adultos no Brasil do período 1985/1999*. Tese de doutorado, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, SP, 2000. Recuperado em julho de 2020, de <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/10715>.
- FERNANDES, B. M. *et al.* (2017). A Questão Agrária na segunda fase neoliberal no Brasil. *Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA*, Presidente Prudente, 109. Recuperado em maio de 2020, de [http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim\\_dataluta\\_2\\_2018.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/boletimdataluta/boletim_dataluta_2_2018.pdf).
- FERNANDES, Bernardo M. & TARLAU, Rebecca. (2017). Razões para Mudar o Mundo: a Educação do Campo e a Contribuição do PRONERA. *Educ. Soc.*, Campinas, (38)140, 545-567. Recuperado em julho de 2020, de <https://www.scielo.br/pdf/es/v38n140/1678-4626-es-38-140-00545.pdf>.
- FONEC. (2020). Fórum Nacional de Educação do Campo denuncia extinção do Pronera. Em Defesa do Pronera e do Direito à Educação do Campo. Recuperado em agosto de 2020, de <https://mst.org.br/2020/02/28/forum-nacional-de-educacao-do-campo-denuncia-extincao-do-pronera/>.
- FREIRE, Paulo. (1999). *Educação com prática de liberdade* (23a ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- FREIRE, Paulo. (2005). *Pedagogia do Oprimido* (48a ed.). Rio de Janeiro: Paz & Terra.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2007). *Panorama da educação no campo*. Brasília, DF, Brasil.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2016). *Notas Estatísticas do Censo Escolar*. Brasília, DF, Brasil.
- INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (2020). *Sinopses Estatísticas da Educação Básica (2006-2019)*. Recuperado em maio de 2020, de <http://portal.inep.gov.br/web/guest/sinopses-estatisticas-da-educacao-basica>.
- JESUS, Marivanea de. (2028). Educação como Direito Fundamental de Natureza Social e Educação do Campo como Luta. *Anais do Encontro Baiano de Educação do Campo: Ataque do Conservadorismo e Experiências Contra Hegemônicas*, Salvador, BA, Brasil, 2. Recuperado em junho de 2020, de [https://fb9959d4-1875-4fe8-a860-16f626319f49.filesusr.com/ugd/97c546\\_9c3d94b2135b499ea9c7f5e3ede75ddb.pdf](https://fb9959d4-1875-4fe8-a860-16f626319f49.filesusr.com/ugd/97c546_9c3d94b2135b499ea9c7f5e3ede75ddb.pdf).
- JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. (2015). Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, Curitiba, PR, 55, 167-186. Recuperado em junho de 2020, de



[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0104-40602015000100167&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40602015000100167&lng=en&nrm=iso).

LEITE, S. C. (2002). *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais* (2a ed.). São Paulo: Cortez.

MARINHO, E. R. (2008). *Um olhar sobre a Educação Rural Brasileira*. Brasília: Universia.

MOREIRA, Anelize. (2019). Como funcionam as escolas que estão na mira do governo Bolsonaro. *Brasil de Fato*. Recuperado em maio de 2020, de <https://mst.org.br/2019/03/25/como-funcionam-as-escolas-do-campo-que-estao-na-mira-do-governo-bolsonaro/>.

MUNARIM, A. (2006). Elementos para uma Política Pública de Educação do Campo. In M. C. MOLINA (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão* (pp. 15-26). Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário.

OLIVEIRA, Karla E. R. (2020). O que significa o fim do Pronera para o povo. *Brasil de Fato*. Recuperado em maio de 2020, de <https://www.brasildefato.com.br/2020/02/27/o-que-significa-o-fim-do-pronera-para-o-povo>.

PAIVA, V. P. (1973). *Educação Popular e Educação de Adultos: contribuição à história da educação popular brasileira*. São Paulo: Loyola.

SABOURIN, E. (2009). *Camponeses do Brasil: entre a troca mercantil e reciprocidade*. Rio de Janeiro: Garamond.

SILVA, M. d. S. (2009). As práticas pedagógicas das escolas do campo: a escola na vida e a vida como escola. Tese de doutorado, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, PE, Brasil.

WILLIAMS, R. (1989). *O campo e a cidade: na história e na literatura*. São Paulo: Companhia das Letras.

#### COMO CITAR ESTE ARTIGO:

Almeida, B. T de., Araújo, M. P. (2021). Cenário das políticas de educação do campo no Brasil pós-2016. *Holos*. 37 (5), 1-18.

#### SOBRE OS AUTORES

##### M. P. ARAÚJO

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Paraíba/UFPB, pela Linha de Pesquisa em Educação Popular. Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte/IFRN (Brasil); Membro do Grupo de Pesquisa Educação Coletivo Terres- Terra, Educação e Saberes. CNPq.

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

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-5935-2818>

##### B. T. de ALMEIDA

Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Professor do Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Campus Ipangaçu e pesquisador do Observatório da Educação Pública (IFRN/CNPq).

E-mail: [breno.almeida@ifrn.edu.br](mailto:breno.almeida@ifrn.edu.br)

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9511-6396>



**Editor(a) Responsável:** Francinaide de Lima Silva Nascimento

**Pareceristas *Ad Hoc*:** FABÍOLA ANDRADE PEREIRA E LUIZ GOMES DA SILVA FILHO

