



3103 - Trabalho Completo - 2ª Reunião Científica Regional Norte da ANPEd (2018)  
GT 03/GT 06 - Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO**  
Fernanda Helena Basso Alves - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE  
Elizabeth Miranda de Lima - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ACRE

Este estudo pretende investigar aspectos históricos determinantes da constituição da Educação do Campo no Brasil, que tem sua historicidade marcada por elementos de diferentes naturezas, contradições e desafios. Para compreender esse processo faz-se necessário olhar para a escolarização no meio rural brasileiro, assim como a Educação do Campo e as intencionalidades que orientaram seus ideários e suas respectivas materializações efetivas, desde o final do 2º. Império até a década de 90, no século XX. Ao longo da história do Brasil, a educação voltada aos povos do campo foi marcada por conteúdos, intencionalidades e ações efetivas por parte do Estado e também dos movimentos sociais. Este processo constituiu-se numa estrutura social influenciada pelo colonialismo e o latifúndio e um modelo de desenvolvimento urbano. Significativas conquistas foram alcançadas, em termos normativos, mas ainda enfrenta enormes desafios na materialização e garantia do direito de acesso e permanência dos povos do campo em uma escola concebida e materializada a partir das especificidades do campo e a partir da superação da associação do rural ao atraso e do urbano como desenvolvido, que privilegia referências urbanas e mercantis na educação e no modelo de desenvolvimento.

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DA ESCOLARIZAÇÃO DOS POVOS DO CAMPO**

### **GT 3: Movimentos Sociais, Sujeitos e Processos Educativos e Educação Popular**

ALVES, Fernanda Helena Basso [1] – UFAC

[fernandabassalves@gmail.com](mailto:fernandabassalves@gmail.com)

LIMA, Elizabeth Miranda de [2] – UFAC

[bethmlima@yahoo.com.br](mailto:bethmlima@yahoo.com.br)

### **Resumo**

Este estudo pretende investigar aspectos históricos determinantes da constituição da Educação do Campo no Brasil, que tem sua historicidade marcada por elementos de diferentes naturezas, contradições e desafios que perduram através de sua trajetória. Para compreender esse processo faz-se necessário um olhar para a escolarização no meio rural brasileiro, assim como a Educação do Campo e as intencionalidades que orientaram seus ideários e suas respectivas materializações efetivas, desde o final do 2º. Império até a década de 90, no século XX. Ao longo da história do Brasil, a educação voltada aos povos do campo foi marcada por conteúdos, intencionalidades e ações efetivas por parte do Estado e também dos movimentos sociais. Este processo, marcado historicamente por contradições, numa estrutura social influenciada pelo colonialismo e o latifúndio e um modelo de desenvolvimento prioritariamente urbano, que já alcançou significativas conquistas em termos normativos, mas ainda enfrenta enormes desafios na efetiva materialização e garantia do direito de acesso e permanência dos povos do campo em uma escola concebida a partir das especificidades do campo. Essa história, ainda em construção, enfrenta necessidades para consolidar-se. Seja na consideração efetiva das necessidades e anseios dos diferentes povos do campo, seja no desenho e implementação de uma escolarização concebida e materializada a partir da superação da associação do rural ao atraso e do urbano como desenvolvido, que privilegia referências urbanas na educação e como modelo de desenvolvimento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Ensino Rural. Escolarização no campo.

### **Escolarização no meio rural brasileiro**

O ensino regular em áreas rurais teve seu surgimento no final do 2o. Império e implantou-se amplamente na primeira metade do século XX. Com a economia brasileira marcada pela agricultura e pela necessidade de mão de obra, no final da escravidão, esperava-se que a qualificação desta mão-de-obra se desse pelo ensino escolar, a partir de uma educação de sentido prático e utilitário. A origem da organização escolar está intimamente ligada a fatos da formação social e política do país, como a colonização, a escravidão, o latifúndio.

Para Almeida (2011, p. 279), a história da Educação Rural no Brasil é pouco investigada, ou mesmo sistematicamente ignorada. A história da educação é contada desde a urbanidade, que passa assim a constituir-se como referência, "assumindo uma posição de guia". Na constituição dessa historicidade, aspectos culturais influenciaram esse processo e as ações estatais que se efetivaram, refletindo no abandono das populações rurais. Em referência à história da educação no meio rural brasileiro no século XX, a autora aponta que embora algumas ações reais tenham sido executadas pelo Estado, as populações camponesas permaneceram afastadas das melhorias educacionais, que se concentraram no modelo urbano.

A escolarização surge no meio rural brasileiro, tardiamente e de forma descontínua e marcada pela trajetória da escola pública no meio rural e por projetos e programas integrados ao meio rural. O seu desenvolvimento através da história reflete, as necessidades surgidas em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país, o que levou a uma multiplicidade de projetos governamentais. (CALAZANS, 1993, p.15).

Antonio e Lucini (2007, p. 179) apontam que a concepção de educação rural brasileira, historicamente não considera importante que a população rural tenha a acesso à formação escolar oferecida às elites, pois pauta-se num "imaginário de que, para viver na roça, não há necessidade de amplos conhecimentos socializados pela escola". Os traços coloniais e patriarcais na estrutura social brasileira evidenciada na composição de governos e

administração pública reproduz relações históricas na estrutura fundiária brasileira e na educação rural.

Almeida (2011) aponta que apesar da "predestinação rural" do país, as ações materializadas não chegaram a atender as necessidades do meio rural e as referências de sua constituição são urbanas. Os processos de mudanças estruturais na sociedade brasileira, na República, foram marcadas pela urbanização, o trabalho assalariado e a industrialização. Na busca de melhoria de vida, motivadas pelo processo de industrialização, deu-se um forte processo de migração do campo para cidade, que vivendo um processo de urbanização desenfreado, sem planejamento, resultou na marginalização e exclusão destas populações, que não se integram a realidade urbana, expulsão do campo, atraídas por supostas melhorias na cidade. As populações originárias do campo, agora na cidade, vivem um processo de afastamento de suas atividades originais e um choque entre valores e referências nesses dois mundos, uma vez que o mundo urbano torna-se o condutor de sua historicidade. (ALMEIDA, 2011, p.279).

Outro aspecto crucial é a crescente diversificação da economia, uma vez que a acumulação de capital, predominante no do setor agrário, passa agora para o setor industrial. A escolarização, neste contexto, é apontada como necessidade e alternativa de adaptação às transformações econômicas, sociais e políticas que vieram com a República, e começa a ganhar indicações de seu caráter público, universal e laico. Com o processo de urbanização e industrialização, as demandas das escolas das cidades passam a diferenciar-se das do interior. É nesta nova ordem social e econômica que, nas cidades a educação deve preparar o aluno para interagir e se adaptar às novas condições. Ao passo que o ensino no meio rural torna-se também uma preocupação social, motivada para evitar a saída dessas populações rumo às cidades e também por interesses nacionalistas vigentes. (ALMEIDA, 2011, p.279-281).

Ao final da década de 20, o fortalecimento das concepções nacionalistas voltadas a construção de uma "identidade do povo brasileiro e da nação brasileira" com o objetivo de alfabetizar amplas camadas da população faz com que a educação se voltasse aos meios rurais, movidos pelas ideias de resgate de valores do mundo rural e reconhecimento da vocação agrícola do país. No entanto, faltavam investimentos e vontade política para a expansão da escolarização. (ALMEIDA, 2011, p. 282).

Antes de 1930, as iniciativas voltadas a educação rural deram-se nos setores do ensino médio e superior. A partir da década de 30, ganhou forças o chamado "ruralismo pedagógico", que congregava a ideia de uma "escola rural típica", que impregnasse o espírito do brasileiro e a fixação do homem no campo, com técnicas de trabalho, voltadas a "vocação histórica para o ruralismo". Foram implementadas colônias agrícolas e núcleos de fomento ao cooperativismo e crédito agrícola, além de programas voltados ao desenvolvimento de comunidades, numa tônica desenvolvimentista. A escola rural deveria ser um aparelho pedagógico a serviço da produção. (CALAZANS, 1993, p.18).

Almeida (2011, p.282) destaca que a educação, além de diminuir o analfabetismo, tinha o objetivo de integrar as crianças do meio rural à cultura nacional, falava-se na difusão de sentimentos de identidade nacional e cidadania brasileira, o cultivo de ideias nacionalistas. Ao mesmo tempo em que deveria uniformizar valores e sentimentos da cultura nacional, nota-se uma diferenciação entre os currículos das escolas do campo e da cidade.

A partir dos anos 40 a escolarização rural era tida como fundamental na colaboração da fixação da população em seu ambiente original e ensinar conhecimentos básicos necessários para a vida na cidade. No entanto, os currículos rurais eram os mesmos das escolas da cidade. Dessa forma, reforça-se a omissão do Estado e a responsabilização do professor, que na chamada "solidão e renúncia", deveria lutar por melhorias educacionais e nas regiões em que trabalhava. A escolarização deveria preparar e instrumentalizar o homem rural para enfrentar as mudanças sociais e econômicas, participar e compreender as ideias de progresso e modernidade emergentes no país. (ALMEIDA, 2011, p.287).

Nesta época, dá-se a criação das escolas normais rurais, para oportunizar a formação de professores que ao mesmo tempo congregassem os saberes do mundo rural e os conhecimentos pedagógicos, além da preocupação com os ideais do nacionalismo. (ALMEIDA, 2011, p. 287). Os professores eram considerados essenciais no sistema de ensino, mas ao mesmo tempo eram impotentes para desenvolver sozinhos, um bom trabalho no meio rural. O professor representava muitas vezes o acesso ao conhecimento e a possibilidade de acesso a uma cultura distinta da do meio rural. A imagem que de tinha dos professores era a de guerreiros, a docência como sacerdócio, vinculada a posturas morais, envolvimento com a profissão, soldados em batalha. (ALMEIDA, 2011, p. 290).

Calazans (1993, p. 25) aponta que o mesmo tempo, o "ruralismo pedagógico" perdurava em algumas regiões, os anos 40 e 50 foram marcado por iniciativas patrocinadas por programas norte americanos voltados ao progresso da agricultura, enquanto a escola continuava desenvolvendo processos e técnicas, independentes das solicitações das populações rurais. O esforço para a integração continental como unidade política estava em curso, assim como a disseminação de princípios e valores de cooperação. Além disso, buscava-se também a integração de regiões de baixo consumo e grande potencial produtivo inexplorado à sociedade capitalista, ao mercado.

Calazans (1993, p. 29) destaca que nas décadas de 60 e 70, com o agravamento das diferenças regionais, estruturas de poder como "regimes semifeudais da propriedade e uso da terra", agravamento da absorção de mão de obra pelo setor primário e o interesse americano, ganham destaque os programas de ajuda financeira e assistência técnica na América Latina. Os chamados projetos integrados, cuja tônica era o desenvolvimento econômico de determinadas regiões, principalmente no Nordeste. Com foco no desenvolvimento de comunidades e educação de adultos, buscando uma participação responsável e produtiva do educando na reintegração dos valores referentes a vida pessoal e coletiva, participação na vida política, capacitação para assumir novas formas correlatas de trabalho em situações mais complexas, aumento da produtividade, instrumentalização para solucionar situações que dificultem o desenvolvimento. A proposta educativa voltava-se à educação e trabalho produtivo, educação e vida comunitária, educação e cultura. O período também foi marcado pela criação de diferentes órgãos e programas e pelo final do chamado "ruralismo pedagógico".

No início da década de 60, movimentos educacionais e culturais tiveram inserção na educação de base e educação popular, com destaque para inovações teórico-metodológicas. A partir da preocupação da elite brasileira frente ao crescimento das favelas e periferias dos grandes centros urbanos, a educação rural adotada pelo Estado volta-se para a contenção do fluxo migratório, para as cidades, num enfoque instrumentalista e de ordenamento social. (BRASIL, 2007, p. 11).

Neste mesmo período, ganha forças um movimento de educação popular, protagonizado por educadores ligados a universidades, movimentos religiosos e partidos políticos de esquerda, com o propósito era fomentar a participação política das camadas populares (inclusive as do campo). Buscava-se criar alternativas pedagógicas identificadas com a cultura e a realidade brasileira, voltadas às necessidades nacionais. No entanto, com a instauração do regime militar em 64, essas iniciativas sofrem um processo de repressão política e policial, resultando na sua desarticulação. (BRASIL, 2007, p. 11). As ações governamentais voltam-se ao combate do analfabetismo, através do Movimento Brasileiro de Alfabetização, o Mobral, caracterizado como uma campanha de alfabetização em massa, sem compromisso com a escolarização e desvinculada da escola. (BRASIL, 2007, p. 11).

Calazans (1993) considera que esses movimentos educacionais e culturais tiveram inserção na educação de base e educação popular, com destaque para inovações teórico-metodológicas, que marcaram e marcam a Educação do Campo no Brasil. Aponta também que o desenvolvimento rural nas décadas de 60 e 70 tornou-se instrumento para provocar mudanças sociais na realidade rural.

Os anos 80 são marcados pela inclusão da educação do campo na pauta dos temas estratégicos das organizações da sociedade civil, especialmente ligadas à educação popular, cujas ações voltavam-se a democratização do país, num movimento de resistência à ditadura. Estas organizações atuavam junto a sindicatos de trabalhadores rurais, organizações comunitárias do campo, educadores (ligados à resistência à ditadura militar), partidos políticos de esquerda, sindicatos e associações de profissionais ligados à educação, assim como setores da igreja católica alinhados à teologia da libertação e ainda organizações ligadas à reforma agrária. O objetivo era "reivindicar e simultaneamente construir um modelo de educação sintonizado com as particularidades culturais, os direitos sociais e as necessidades próprias vida dos camponeses". Merecem destaque as ações educativas da Comissão Pastoral da Terra (CPT), da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), do Movimento Eclesial de Base (MEB) e do Movimento Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). (BRASIL, 2007, p. 11).

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) destaca-se, a partir da década de 1980, como forte movimento social do campo, pela

natureza combativa e também pelas proposições e ações voltadas à educação. (ANTONIO e LUCINI, 2007).

A partir de 1969, iniciativas populares de organização da educação para o campo como as Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), as Casas Familiares Rurais (CFRs) e os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) vão sendo criadas, inspiradas em modelos franceses. Estas iniciativas associam o aprendizado técnico com o conhecimento crítico do cotidiano comunitário. (BRASIL, 2007).

Dessa forma, a escolarização no meio rural brasileiro desenvolveu-se marcada pela descontinuidade e desigualdade em relação a oferta de educação, a partir da dicotomia que privilegia o modelo urbano em detrimento ao rural e relações históricas estruturantes marcada por traços coloniais e latifundiários, em que os povos do campo eram considerados como mão de obra. Além disso, uma escolarização voltada ao fortalecimento da identidade nacionalista. Esforços dos movimentos sociais ligados a terra e ações de grupos ligados à igreja também marcaram esse processo, na busca de modelos de educação voltados aos trabalhadores do campo e suas famílias.

Essa trajetória marca a Educação Rural no Brasil ao mesmo tempo em que emerge a Educação do Campo, com intencionalidades confrontantes, a primeira voltada a educação das populações rurais, seja através da escolarização ou outros processos voltados à crianças e adultos, a partir de interesses oligárquicos ou urbanos, e a segunda voltada para uma educação crítica e emancipatória, voltada aos interesses das diferentes populações do campo no Brasil.

### **Educação do Campo**

A partir dos anos 80, Caldart (2008) aponta que a Educação do Campo ganha forças através de esforços de diversos movimentos sociais, universidades e instituições ligadas aos trabalhadores e trabalhadoras do campo deu-se com o objetivo de colocar na pauta da agenda política brasileira o campo e a educação que a ele deve ser vinculada. Na legislação brasileira, a Constituição de 1988, passou a contemplar as especificidades das populações identificadas como do campo, no que se refere à educação.

Diferentes autores, (BRASIL, 2007 e ILHA, RIBEIRO E SOUZA, 2016) apontam que a luta por uma educação diferenciada, adequada e de qualidade para o campo, no Brasil, inicia com esforços dos movimentos sociais e ganha força na década de 90 a partir de eventos e atos que contribuíram para a construção da proposta de uma escolar que considerasse os sujeitos do campo e seu contexto. [3]

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 49) apontam que a Conferência Nacional por uma Educação do Campo, de 1998 veio indicar a necessidade de políticas específicas, voltadas à realidade do campo, que possam romper o processo de discriminação, fortalecendo a identidade cultural dos grupos que vivem no campo, e garantindo um atendimento diferenciado.

As contribuições dos movimentos sociais e de diferentes educadores e pesquisadores na compreensão do conceito de campo e da educação tem se destacado, tanto do ponto de vista prático quanto teórico, a favor da superação da dicotomia entre rural e urbano.

Molina (2010, p. 7) aponta que a Educação do Campo nasce e se fortalece como um paradigma construído pelos sujeitos coletivos, organizados nos Movimentos Sociais. Reconhece o papel do MST, a frente deste processo, na perspectiva de resistir às intensas transformações no campo em função das mudanças na lógica de acumulação de capital. Considera ainda a importância da "história das lutas e da organização coletiva dos sujeitos do campo em busca do acesso ao conhecimento e à escolarização, como parte das estratégias de resistência à expropriação provocada pelo capital, faz parte desse cenário, não podendo ser analisada em separado".

Caldart (2012) aponta que a terminologia "Educação Básica do Campo" surge em contraponto à educação rural, esta a serviço da formação de mão de obra para o agronegócio, no contexto capitalista.

A Educação do Campo tem como princípios a educação de qualidade, respeitando as características do campo, como um direito dos povos do Campo. Considera também, a Educação do campo enquanto produção de cultura, na formação dos sujeitos e na formação humana para o Desenvolvimento Sustentável, o respeito às organizações sociais e o conhecimento por elas produzido. Aponta também para a oferta da educação do Campo, no campo. (MEC, 2003).

As diferenças entre a educação urbana e rural são normatizadas e reconhecidas. No entanto, Arroyo, (2004) reforça a necessidade de Políticas Públicas de Educação do Campo, que assim como os movimentos sociais, reconheçam a luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado e a necessidade de uma política que reconheça as necessidades, contextos e especificidades dos diferentes sujeitos do campo e as possibilidades de sua relação com a produção das condições de sua existência social. Identificam a escola como um lugar privilegiado de formação nesse contexto.

Num país como o Brasil, de grandes diferenças entre rural e urbano, além das diferenças regionais, é difícil pensar numa identidade única para a escola e também para as Escolas do campo.

Atualmente a legislação brasileira reconhece o direito a uma educação diferenciada para as pessoas que vivem no campo, considerando aspectos não somente geográficos, mas também culturais e sociais. No entanto, os sistemas oficiais de educação se organizam a partir de estratégias pensadas para suprir as demandas das cidades e das classes dominantes, numa visão capitalista e economicista, voltada para o desenvolvimento urbano-industrial. (BRASIL, 2007).

No Ministério da Educação - MEC, a Educação do Campo encontra-se vinculada a SECADI - Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, criada em 2004, que tem como 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. (MEC, 2017).

A Política de Educação do Campo é referenciada pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo e conta com uma base legal que estabelece princípios e procedimento (MEC, 2017a) [4]. Diretrizes Complementares normatizam a oferta de atendimento educacional no campo, critérios para nucleação de escolas, transporte escolar, dentre outros. [5]

Uma grande dificuldade apontada pelos sistemas de educação são os altos gastos com a manutenção das escolas chamadas rurais, devido a fatores como a localização geográfica das escolas, a baixa densidade populacional nas regiões rurais, resultando no atendimento de um número reduzido de alunos e grandes distâncias entre casa e escola. Outras importantes dificuldades apontadas dizem respeito à precariedade das instalações, transporte escolar, dificultado o acesso de professores e alunos. Além de dificuldades relacionadas com a falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento, a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais, a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais, a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural. (BRASIL, 2007, p. 18).

O reconhecimento da educação como um direito da população e um dever do estado, e segundo Caldart (2002, p.19) não pode ser tratado como serviço nem política compensatória. Dessa forma, a oferta da educação básica (urbana ou no campo) deve ser universalizada, a partir de sistema de ensino, com garantia de acesso e permanência, mesmo em áreas isoladas, atendendo povos do campo e da floresta.

Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 33-34), apontam como desafios, pensar uma proposta de desenvolvimentos e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, ao mesmo tempo que ao mesmo tempo que resgate a identidade cultural dos grupos do campo, que ali produzem suas vidas, ou seja, uma escola vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra

Dessa forma, a Educação do Campo, também deve encontrar-se em movimento, num processo constante de atenção e atualização, buscando compreender o contexto em que se insere, como resistência e ação, buscando atender necessidades presentes de escolarização e formação das populações do campo, inseridas na construção deste processo, sem esquecer ou naturalizar as mazelas que a ausência ou a subordinação historicamente delegaram a esta parcela significativa da população, socialmente, culturalmente, territorialmente e economicamente falando.

A educação para a população rural no Brasil é marcada por rupturas, descontinuidades, descaso e um caráter utilitário, a partir de uma intencionalidade a favor dos interesses econômicos e dos referenciais urbanos. O direito a educação para a população rural do país é historicamente um direito negado, mesmo com todos os esforços e avanços alcançados ao longo da história.

A dicotomia existente entre o urbano e o rural se revela na materialização da educação que é oferecida à população rural, através da desigualdade de oportunidades e referenciais, privilegiando a população urbana.

O efetivo reconhecimento de suas especificidades, que vai além das normativas legais, mas requer efetivamente a oferta e condições de permanência destas populações na escola.

Além disso, é preciso um olhar objetivo para a concretude do campo e para as características e necessidades dos diferentes povos do campo na atualidade e de uma intencionalidade para a educação, inserida num processo mais amplo de desenvolvimento social e econômico que contemple a valorização do campo e dos povos que nele vivem.

### Referências Bibliográficas

ALMEIDA, D. B. **A educação rural como um processo civilizador**. In: STEPHANOU, Maria e BASTOS, Maria Helena Câmara. **Histórias e memórias da educação no Brasil**, vol. III – Século XX. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 278-295.

ANTONIO, C. A. e LUCINI, M. **Ensinar e aprender na Educação do Campo**: processos históricos e pedagógicos em relação. Cadernos Cedes, Campinas, v. 27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acesso em: 14 mai 2018.

ARROYO, M. G. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo** - Caderno de Subsídios. BRASÍLIA: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo – GPTEC, 2003.

\_\_\_\_\_. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **BRASIL. Educação do Campo**: diferenças mudando paradigmas. Cadernos SECAD 2. Brasília: 2007.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural – traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. (Coord.). **Educação e escola do campo**. Coleção Magistério: formação e trabalho pedagógico. Campinas: Papirus, 1993, p. 14-40.

CALDART, R. S. (Org.). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. Coleção: Por uma Educação do Campo, n. 4.

\_\_\_\_\_. Sobre a Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do Campo**: campo – políticas públicas – educação. Brasília, DF: INCRA – MDA, 2008.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: **Dicionário de Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, Paulo R.; CALDART, Roseli S. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 19-63.

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

[1] Aluna do Mestrado em Educação do Centro de Educação, Letras e Artes na Universidade Federal do Acre. Bolsista CAPES. Membro do Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente e Desenvolvimento profissional.

[2] Doutora em Educação pela PUC – SP. Docente do Centro de Educação, Letras e Artes da Universidade Federal do Acre. Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Cultura Escolar e Trabalho Docente e Coordenadora do Grupo de Pesquisa em Trabalho Docente e Desenvolvimento profissional.

[3] Destaque para o 1º Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA) em 1997, a 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC - Parecer nº 36/2001 e a Resolução nº 1/2002 de constituição do Conselho Nacional de Educação.

[4] Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal; Pedagogia da Alternância, normalizada por meio do Parecer nº 01/2006 é reconhecida pelos sistemas de ensino, comunidade do campo, movimentos sociais e sindicais além de estudiosos da educação; Parecer nº 3/2008, que define orientações para o atendimento da Educação do Campo, e estabelece uma discussão conceitual aperfeiçoando o conceito de Educação do Campo.

[5] O Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica e disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada; o Decreto nº 7.352 de 4 de novembro de 2010, dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, destacando os princípios da educação do campo, respeito à diversidade, políticos pedagógicos específicos, políticas de formação de profissionais da educação e participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo; Portaria no. 86, de 10. de fevereiro de 2013 institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme Decreto no 7.352, de 4 de novembro de 2010 e define suas diretrizes gerais; Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos estudantes da educação básica, altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, nº 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, nº 11.507, de 20 de julho de 2007, revoga os dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994.