

Artigo:

Histórico das políticas públicas de educação no campo: reflexões sobre democratização e inclusão

Social representations of rural fatherhood and education in the countryside: challenges and perspectives

Panorama histórico de las políticas públicas de educación en el ámbito rural: reflexiones sobre la democratización y la inclusión

DOI: <https://10.5281/zenodo.18100847>

Atila Barros

Docente dos Cursos de Ciências da Computação e Ciências Humanas (UNESA-RJ). Doutorando em Educação pela Universidade Nacional de Rosário (UNR-ARG). Mestrado em Educação (UNESA-RJ). MBA em Data Warehouse e Business Intelligence (FI - PR). Pós-Graduado em Engenharia de Software, Antropologia, Filosofia e Educação no Campo (FAVENI-MG). Historiador pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). e-mail: atilafrusp@gmail.com

Resumo

A trajetória das políticas educacionais direcionadas às áreas rurais no Brasil evidencia uma relação intrínseca entre educação e agricultura, estabelecida desde a década de 1930. A agricultura se configura como um setor decisivo da economia nacional, contribuindo significativamente tanto para a geração de divisas por meio das exportações quanto para o fornecimento de produtos essenciais ao mercado interno a preços acessíveis. Nesse contexto, a educação no campo emerge como um elemento fundamental nas lutas por direitos territoriais e no desenvolvimento rural, onde a produção de conhecimento se torna imprescindível para a promoção de transformações sociais. A tecnologia, nesse processo, destaca-se como uma aliança estratégica, facilitando o acesso a serviços públicos e fomentando uma maior consciência acerca de direitos e cidadania. Este artigo analisa a evolução das políticas educacionais voltadas para as áreas rurais no Brasil, enfatizando a interdependência entre agricultura e educação e o papel central da agricultura na economia nacional, tanto na geração de divisas para importação quanto no abastecimento interno. Além disso, o estudo enfatiza que a educação no campo está profundamente relacionada à luta por direitos territoriais e ao desenvolvimento rural, argumentando que a produção de conhecimento é essencial para a promoção de mudanças sociais significativas.

Palavras-chave: Educação No Campo. Políticas Educacionais. Desenvolvimento Rural

Abstract

The trajectory of educational policies directed toward rural areas in Brazil highlights an intrinsic relationship between education and agriculture, established since the 1930s. Agriculture has become a decisive sector of the national economy, significantly contributing both to the generation of foreign currency through exports and to the provision of essential products to the domestic market at affordable prices. In this context, rural education emerges as a fundamental element in the struggles for territorial rights and rural development, where the production of knowledge becomes essential for promoting social transformations. Technology, in this process, stands out as a strategic alliance, facilitating access to public services and fostering greater awareness of rights and citizenship. This article analyzes the evolution of educational policies aimed at rural areas in Brazil, emphasizing the interdependence between agriculture and education and the central role of agriculture in the national economy, both in generating foreign currency for imports and in domestic supply. Furthermore, the study underscores that rural education is deeply connected to the struggle for territorial rights and rural development, arguing that the production of knowledge is crucial for fostering significant social change.

Keywords: Rural Education. Educational Policies. Rural Development.

Resumen

La trayectoria de las políticas educativas dirigidas a las zonas rurales de Brasil destaca la relación intrínseca entre educación y agricultura, establecida desde la década de 1930. La agricultura se ha convertido en un sector decisivo de la economía nacional, contribuyendo significativamente tanto a la generación de divisas a través de las exportaciones como al suministro de productos esenciales al mercado interno a precios asequibles. En este contexto, la educación rural emerge como un elemento fundamental en las luchas por los derechos territoriales y el desarrollo rural, donde la producción de conocimiento se vuelve esencial para impulsar las transformaciones sociales. La tecnología, en este proceso, se destaca como una alianza estratégica, facilitando el acceso a los servicios públicos y fomentando una mayor conciencia de derechos y ciudadanía. Este artículo analiza la evolución de las políticas educativas dirigidas a las zonas rurales de Brasil, enfatizando la interdependencia entre la agricultura y la educación, y el papel central de la agricultura en la economía nacional, tanto en la generación de divisas para las importaciones como en el abastecimiento interno. Además, el estudio subraya que la educación rural está profundamente vinculada a la lucha por los derechos territoriales y el desarrollo rural, argumentando que la producción de conocimiento es crucial para impulsar un cambio social significativo.

Palabras clave: Educación Rural. Políticas Educativas. Desarrollo Rural.

INTRODUÇÃO

A educação no campo tem emergido como um tema central nas discussões acerca das políticas públicas no Brasil, especialmente em um contexto marcado pela persistência de desigualdades sociais e regionais. Desde a década de 1930, a agricultura desempenha um papel terminante na economia nacional, não apenas como fonte de subsistência, mas também como propulsora de desenvolvimento e modernização. Nesse sentido, a educação se revela um instrumento fundamental para a transformação social, promovendo a inclusão e o fortalecimento das identidades rurais. Ao considerar a relevância do meio rural, torna-se imprescindível reconhecer que a educação vai além da mera instrução; ela deve ser um espaço de valorização da cultura local e de formação de cidadãos críticos e atuantes.

A educação no campo no Brasil, marcada por uma trajetória histórica de desafios e lutas, reflete a resistência e a resiliência das populações camponesas em sua busca por um ensino de qualidade que dialogue com suas realidades. Tradicionalmente, as políticas educacionais brasileiras concentraram-se em contextos urbanos, negligenciando as especificidades das comunidades rurais. Essa omissão resultou em um sistema educacional que frequentemente falha em atender às vivências dos estudantes do campo, desconsiderando suas culturas, modos de vida e necessidades particulares (Caldart, 2002).

A luta por uma educação significativa no campo possui raízes históricas profundas, associadas aos movimentos sociais que emergiram ao longo do século XX. Um ponto marcante dessa trajetória foi a mobilização de trabalhadores rurais nas décadas de 1950 e 1960, que impulsionou a criação de

escolas rurais autônomas e a formação de educadores populares (Arroyo, 2007). Essas iniciativas foram inspiradas por correntes como a Teologia da Libertação e as Comunidades Eclesiais de Base, que promoviam uma educação crítica e emancipadora (Freire, 2005). Apesar da repressão severa durante a ditadura militar (1964-1985), tais esforços de resistência persistiram, especialmente por meio de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Desde os anos 1980, o MST tem desempenhado um papel central na defesa de uma educação inclusiva e libertadora para o campo (Fernandes, 1999).

Nas décadas de 1990 e 2000, a luta pela educação no campo adquiriu novas dimensões com a articulação crescente de movimentos sociais, ONGs e universidades em prol de uma educação específica para as populações rurais. Esse período foi marcado por conquistas significativas, como a inclusão da Educação no Campo na legislação brasileira, a criação de programas específicos pelo Ministério da Educação e a implementação de políticas públicas que reconhecem e valorizam a diversidade cultural e os saberes das comunidades rurais (Da Silva, 2014).

Segundo Chamon (2016), o campo é composto por territórios materiais e imateriais, e a educação nas áreas rurais deve refletir essa compreensão ampliada. A Educação no Campo defende que os agricultores têm o direito de moldar a educação conforme seu contexto, cultura e necessidades específicas (Chamon, 2016). Essa nova perspectiva sobre a educação no campo modifica diretamente sua concepção e as práticas pedagógicas necessárias para atender às novas dimensões e valores que constituem a identidade da educação rural. Dessa forma, é possível delinear os elementos essenciais que diferenciam a educação rural da tradicional educação urbana (Caldart, 2009).

Reconhecer a natureza única da educação voltada para as populações no campo é uma questão contemporânea e emergente. O sistema capitalista

hegemônico frequentemente sugere uma educação instrumental focada na exploração do campo e da natureza. Contrariamente, a proposta de uma Educação no Campo contra-hegemônica visa adquirir conhecimento e transformar a natureza para o bem-estar humano (Dias et al., 2016).

A pesquisa fundamenta-se em uma revisão da literatura que abrange desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, que defendeu a democratização do acesso à educação, até legislações contemporâneas, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Esta última reconhece a necessidade de adaptações curriculares e metodológicas que considerem as especificidades da vida rural, promovendo uma educação que dialogue com as realidades locais.

Além disso, o artigo destaca o papel da tecnologia como um vetor de inclusão, capaz de conectar as comunidades rurais ao mundo, ampliando o acesso à informação e aos serviços públicos. Nesse contexto, a utilização de recursos tecnológicos se torna vital para a promoção de uma educação mais equitativa, possibilitando que os alunos do campo tenham acesso a materiais didáticos, plataformas de aprendizado e a um amplo leque de informações que antes eram inacessíveis. A análise das políticas públicas também revela a importância de se considerar as particularidades das comunidades rurais, frequentemente marginalizadas nas discussões sobre educação. A luta por direitos territoriais, a valorização das práticas agrícolas sustentáveis e a promoção de um desenvolvimento sustentável são temas recorrentes que permeiam a educação no campo, evidenciando a interdependência entre a formação educacional e a construção de um futuro mais justo e equitativo.

Assim, esta pesquisa se propõe a contribuir para o entendimento das dinâmicas que envolvem a educação no campo, oferecendo subsídios para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e eficazes. Ao integrar a perspectiva histórica, a análise das legislações e o papel da tecnologia,

busca-se fomentar um debate que não apenas reconheça, mas também valorize a diversidade cultural e social das comunidades rurais brasileiras, promovendo, desse modo, um cenário educacional que efetivamente atenda às suas demandas e anseios.

TRABALHO, EDUCAÇÃO E REESTRUTURAÇÃO PRODUTIVA

Os estudos sobre trabalho e educação têm sido um campo de pesquisa e prática educacional de grande importância tanto no meio acadêmico quanto nas propostas educacionais dos movimentos sociais que contestam a ordem do capital. Esses movimentos constroem estruturas, desenvolvem processos, organizam e dominam territórios de várias formas. Sociólogos, historiadores e cientistas políticos têm dedicado muito mais tempo ao estudo desses movimentos do que os geógrafos (Fernandes, 2000).

Nesse compromisso explícito, há uma análise teórico-metodológica específica, o materialismo histórico-dialético, que parece ser o mais adequado para refletir sobre as escolas rurais na região serrana do Rio de Janeiro. O referencial teórico-metodológico do materialismo histórico-dialético considera o trabalho como a principal atividade humana, uma relação entre o ser humano e a natureza para satisfazer suas necessidades de sobrevivência específicas. Assim, à medida que o ser humano transforma a matéria de acordo com sua intenção, ele também se modifica fisicamente e espiritualmente. "Ao atuar sobre a natureza externa e modificá-la, ele ao mesmo tempo modifica sua própria natureza" (Marx, 1980, p. 202).

Partindo da perspectiva dialética da história, entendemos a escola como parte das condições sociais em que está inserida, sendo uma instituição responsável pela manutenção e transformação ideológica da sociedade. Ela é uma das superestruturas que sustentam as relações sociais de produção. Portanto, há interesse em relacionar as práticas pedagógicas e a organização

escolar com a infraestrutura social, ou seja, as relações de produção que sustentam e são o motivo de existência das instituições educacionais predominantemente capitalistas.

De acordo com a perspectiva da centralidade do trabalho, a educação é entendida como o ato da sociedade de transmitir às novas gerações os conhecimentos adquiridos ao longo do desenvolvimento da humanidade, permitindo a perpetuação da espécie. Além do ensino das técnicas de transformação da natureza para a sustentação da vida, os seres humanos também transmitem entre si aspectos culturais relacionados à sociabilidade. Essa educação está ligada à reprodução de valores e costumes, bem como à transformação desses ao longo da história.

A escola tem suas origens com o surgimento da propriedade privada da terra na sociedade grega e romana da Antiguidade. Com a posse exclusiva da terra por uma única pessoa, a produção coletiva é substituída pela divisão em classes sociais, entre os proprietários e os não proprietários dos meios de produção. A "educação espontânea da sociedade, por meio da qual as novas gerações se assemelhavam às mais velhas, era adequada para a comunidade primitiva, mas deixou de ser à medida que ela lentamente se transformou em uma sociedade dividida em classes" (Ponce, 2007, p. 22).

A educação das massas era restrita ao ensino religioso, o qual desempenhava um papel fundamental na manutenção do estado de dominação. Por outro lado, a educação voltada para o trabalho continuava a ocorrer no contexto do desenvolvimento das atividades dos servos. Durante o período feudal, as trocas comerciais serviam como suporte para as atividades dos feudos, fornecendo mercadorias que não eram produzidas no campo. O enriquecimento dos senhores feudais e o uso da moeda nas transações comerciais impulsionaram o crescimento das atividades mercantis. Assim, foram estabelecidas as condições para o surgimento das populações urbanas,

conhecidas como burgueses, que se dedicavam ao trabalho nos mercados e à produção artesanal, transformando manualmente os produtos agrícolas. Gradualmente, os burgueses passaram a se conscientizar de sua condição de classe, fortalecidos por medidas que limitavam o poder absoluto das monarquias sobre o território e os servos (Ponce, 2007, p.98). Essas circunstâncias favoráveis levaram ao surgimento da Revolução Industrial na Inglaterra no século XVIII, influenciando posteriormente outras revoluções burguesas na Europa a partir do século XIX. Esse período ficou conhecido como a Primeira Revolução Industrial, marcado pela acumulação primitiva de capital por meio do comércio e pelo surgimento de novas formas de produção coletiva, com ênfase na compra e venda da força de trabalho, caracterizando o modo de produção capitalista.

A subsunção do trabalho ao capital teve origem na cooperação simples, na qual surgia a função de coordenação da produção coletiva nas oficinas, desempenhada pelo capataz, responsável pelo controle da produção encomendada pelos capitalistas (Braverman, 1977). Durante a fase da manufatura, desenvolveu-se o tear mecânico, que foi a primeira máquina concebida pelos capitalistas para substituir certas atividades humanas e aumentar a produtividade. A Revolução Industrial, por sua vez, tornou-se possível graças às transformações nas forças produtivas, com avanços tecnológicos que possibilitaram a mecanização da manufatura, resultando na criação da grande indústria.

O capitalismo, de forma contínua, impulsiona o desenvolvimento de novas tecnologias que são incorporadas à produção, permitindo ao mesmo tempo a demanda por formas mais sofisticadas de controle do trabalho. O controle do trabalho é essencial para garantir a produtividade, suprimindo os tempos improdutivos para o capital e apropriando-se do conhecimento do trabalhador, assegurando assim a acumulação de capital. Nas relações de

trabalho capitalistas, ocorre a compra e venda da força de trabalho, substituindo gradualmente o trabalho servil da Idade Média pelo trabalho livre. Embora o trabalho continue a satisfazer as necessidades materiais do indivíduo que o executa, a organização da produção aliena o trabalhador de sua atividade, uma vez que ele perde o controle do processo e não tem acesso aos resultados de seu trabalho, pois vende sua força de trabalho ao capitalista. O trabalhador se torna alienado porque seu conhecimento prático e os resultados de seu trabalho são expropriados, tornando-se propriedade do empregador. Isso cria uma divisão entre o trabalho manual e intelectual.

A doutrina liberal estabelece a base moral desse modo de produção, organizando e controlando as relações humanas de maneira crescente e global como nunca visto. De acordo com o liberalismo, o indivíduo é considerado livre para vender sua força de trabalho, que é a única coisa que ele realmente possui, uma vez que a propriedade privada dos meios de produção se expande além da propriedade da terra – que era o principal meio de produção até então – para incluir todas as ferramentas e o processo de trabalho. O direito positivo, por meio de contratos sociais e constituições, desempenhou um papel fundamental no desenvolvimento do liberalismo, subordinando as vontades individuais à ordem necessária para o crescimento do mercado. Filósofos contratualistas como Thomas Hobbes (1588-1679), John Locke (1632-1704) e Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) são precursores da teoria liberal, que influenciou as transformações ocorridas desde o século XVIII.

Com o processo de urbanização, surgem diversas necessidades materiais que o comércio e a industrialização começam a suprir. Isso leva à existência de um amplo mercado consumidor e de uma força de trabalho disponível. Nesse contexto, a educação básica passa a ser uma necessidade para todos, uma vez que a lógica da vida em sociedade, a civilização moderna, industrial e urbana, exige que os indivíduos se comportem de acordo com as

leis da nova organização social. Nesse contexto, a escola se tornou uma instituição fundamental para o processo de desenvolvimento econômico, sendo responsável pela formação cultural, técnica e intelectual que moldou a sociedade de classes, preparando trabalhadores para ocupar diferentes posições no mercado de trabalho (Saviani, 2002). O direito universal à educação tem sido amplamente defendido no contexto da ascensão da mediocracia. Ao longo do tempo, a escola consolidou-se como a principal instituição educacional, superando outras formas não escolares de ensino, como a educação não escolar, a educação não-formal e a educação informal.

A centralidade da escola como uma superestrutura fundamental no modo de produção pode ser compreendida ao examinarmos as relações de trabalho capitalistas, nas quais os trabalhadores, que possuem apenas sua força de trabalho como propriedade, são responsáveis pela execução das tarefas e estão sujeitos ao controle dos proprietários dos meios de produção, que detêm o domínio intelectual do trabalho. Nesse contexto, o conhecimento adquire valor como uma mercadoria e, ao mesmo tempo, torna-se uma mercadoria em si. O conhecimento é expropriado do trabalhador, aperfeiçoado pela ciência por meio de sua divisão em parcelas e, posteriormente, retorna ao trabalhador na forma de técnicas. O trabalhador passa a vender sua força de trabalho em troca de um salário, enquanto o empregador controla a execução do trabalho e compartilha apenas as informações específicas necessárias para a realização das tarefas (Braverman, 1977). A frase frequentemente atribuída a Adam Smith, "Instruções aos trabalhadores, mas em pequenas doses", evidencia a necessidade capitalista de formar os trabalhadores apenas dentro dos limites dos conhecimentos necessários para a execução de suas funções.

A crise de superprodução iniciada em 1920, juntamente com a resistência dos trabalhadores às estratégias empresariais de aumento da produtividade, resultou na necessidade de reorganização da lógica de

produção. Esse contexto levou ao desenvolvimento dos modelos taylorista e fordista nos Estados Unidos, os quais posteriormente se expandiram para todas as nações capitalistas, cada uma com suas peculiaridades.

Para superar as barreiras à expansão do capital, estabeleceu-se um sistema de negociação coletiva envolvendo capital, trabalho e Estado. Esse sistema visava promover e garantir, ao mesmo tempo, a acomodação dos trabalhadores ao processo de intensificação do trabalho e o crescimento do mercado de consumo, por meio de uma política macroeconômica e corporativa que regulava a produção, a demanda e a distribuição.

O Estado, enquanto regulador do taylorismo/fordismo, implementou legislações trabalhistas e interveio nas negociações com a classe trabalhadora, exercendo uma influência direta na economia como regulador das relações entre capital e trabalho. O objetivo era garantir salários aos trabalhadores, controlar as taxas de juros e regular os preços dos produtos, de modo a estimular o consumo e, conseqüentemente, a produção. Com a garantia de um mercado estável e a implementação de maquinários, as linhas de produção e montagem passaram a moldar a produção em massa.

Nesse momento, os trabalhadores adquiriram o perfil de "operário-massa", designados para desempenhar atividades repetitivas nas linhas de produção. Todo o processo produtivo era controlado por um sistema científico rigoroso, que padronizava o tempo e os movimentos a serem executados em cada etapa do trabalho. A abordagem da Gerência Científica, desenvolvida por Taylor, buscou maximizar a dicotomia capitalista entre trabalho manual e intelectual, de modo que o controle total do processo de trabalho fosse exercido pela gerência, expropriando do trabalhador o conhecimento sobre o processo. Cabia ao trabalhador a tarefa de executar os movimentos de acordo com as instruções estabelecidas (Braverman, 1977).

Esse contexto exigia uma qualificação diferenciada dos trabalhadores para desempenhar diferentes funções de direção e execução. Nesse sentido, a educação básica pública tinha como objetivo formar os trabalhadores em conhecimentos gerais necessários para se adaptarem às atividades produtivas, enquanto as habilidades específicas exigidas para cada cargo seriam desenvolvidas pelas próprias empresas ou por meio de cursos técnicos profissionalizantes. No caso das posições de gerência, reservavam-se os cursos superiores, que possuíam um alto valor agregado (Saviani, 2002).

Um marco importante que sustentou o modelo dualista de formação para o mercado de trabalho foi a Teoria do Capital Humano, desenvolvida por Theodoro Schultz no final da década de 1950 e início da década de 1960. Essa teoria visava explicar as diferenças de desenvolvimento econômico e social entre nações, bem como as desigualdades entre grupos sociais e indivíduos. Ela foi aplicada ao treinamento de funcionários por meio de um modelo técnico e econômico, que foi difundido amplamente por organizações internacionais, como o Banco Mundial, e outros mecanismos de influência do capital (Kuenzer, 1987; Frigotto, 1998).

No contexto brasileiro, durante o período das reformas educacionais sob a ditadura militar, o sistema educacional foi construído de acordo com esses parâmetros, buscando atender à demanda por mão de obra com competência técnica exigida pelo governo para impulsionar o desenvolvimento industrial. Entretanto, Gentili (2002) destaca a desintegração da promessa integradora da educação a partir da crise capitalista na década de 1970. O Estado, que anteriormente desempenhava um papel central na promoção do direito à educação e ao trabalho, passou a ocupar um papel secundário, permitindo a privatização da educação escolar. A Teoria do Capital Humano entrou em declínio, uma vez que ficou evidente a incapacidade da escolarização em promover diretamente o desenvolvimento econômico

equitativo. Embora o Brasil tenha alcançado a universalização da oferta de educação básica e experimentado um alto crescimento econômico no final do século XX, a desigualdade social e as condições de pobreza para grande parte da população não foram significativamente alteradas.

A partir das décadas de 1980 e 1990, entrou em jogo a ênfase nas competências individuais para garantir a empregabilidade em um mercado altamente competitivo, onde não há lugar para todos. De acordo com Gentili (2002), a empregabilidade passou a significar não apenas a garantia de integração, mas sim melhores condições de competição para sobreviver na disputa por poucas oportunidades de emprego: alguns indivíduos sobreviverão, enquanto outros serão excluídos dessa dinâmica (Gentili, 2002, p. 54).

CONSTRUÇÃO DE CONHECIMENTO

A partir das considerações de Oliveira (1981) pode-se resumir o papel desempenhado pela agricultura a partir da década de 1930 em dois aspectos principais. Primeiramente, a agricultura tinha a responsabilidade de garantir as divisas necessárias para viabilizar a importação de bens intermediários e de capital por meio do setor exportador. Em segundo lugar, a agricultura era responsável por suprir os produtos destinados ao consumo interno a preços reduzidos.

No contexto da educação no campo, sua emergência está intrinsecamente ligada à luta territorial entre a classe rural e o agronegócio. Essa forma de educação, relacionada ao desenvolvimento rural, deve considerar a construção de conhecimento como um meio de promover uma transformação efetiva da situação contemporânea. As tecnologias têm um papel central nessa compreensão dos fluxos de informação, conhecimento e poder que ocorrem nos territórios rurais. Elas podem contribuir para ampliar a

consciência dos direitos de elaboração de políticas públicas inclusivas e de geração de bem-estar, abrangendo desde o acesso a serviços públicos de saúde e educação até a organização para o desenvolvimento em níveis local e regional.

De acordo com Chamon (2016), a Educação do Campo é um modelo educacional que valoriza e integra o conhecimento e a cultura das comunidades rurais no processo de ensino-aprendizagem. Essa abordagem reconhece e afirma o direito dessas comunidades de desenvolver uma educação que não apenas reflita sua realidade, mas também atenda às suas necessidades e particularidades culturais. Ao fazer isso, a Educação do Campo se opõe à exclusão dos saberes e da cultura dos indivíduos que habitam o meio rural, promovendo a autonomia e a protagonismo desses povos na construção de sua própria trajetória educacional.

Esse modelo educacional destaca a importância de pensar a educação a partir da perspectiva dos sujeitos do campo, valorizando suas vivências, tradições e modos de vida. Essa valorização se traduz em práticas pedagógicas que respeitam e incorporam as especificidades locais, permitindo que o currículo educativo seja construído de maneira colaborativa e contextualizada. Assim, a Educação do Campo não impõe uma visão de mundo externa, mas sim reconhece a pluralidade de saberes que existem dentro das comunidades, promovendo um ambiente educacional inclusivo e representativo (Chamon, 2016, p. 188).

Além disso, a Educação do Campo também enfrenta desafios significativos, como a necessidade de formação continuada dos educadores, que devem estar preparados para trabalhar com metodologias ativas e adaptadas às realidades locais. A integração de saberes tradicionais e científicos é fundamental para promover uma educação mais crítica e transformadora, que não apenas instrua, mas também empodere os

estudantes a serem agentes de mudança em suas comunidades. Logo, é fundamental que as políticas educacionais reconheçam e apoiem essa proposta, garantindo recursos e condições adequadas para a implementação efetiva da Educação do Campo em todo o país.

NOVAS TECNOLOGIAS DIGITAIS

Atualmente, a tecnologia se tornou parte integrante da sociedade como um todo, independentemente da classe social ou da origem cultural. Todo cidadão tem o direito de experimentar essas inovações e explorar o potencial das tecnologias, independentemente de viver em áreas urbanas ou rurais. Logo, educadores e gestores educacionais têm se preocupado em implementar políticas públicas que acelerem a adoção da tecnologia nas regiões mais distantes dos centros urbanos, com o objetivo de eliminar o isolamento tecnológico e informacional, e permitir novas formas de comunicação com o mundo.

A educação no campo no Brasil ainda enfrenta muitos desafios para garantir uma educação de qualidade para os estudantes. Entre os principais desafios, estão a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de formação adequada dos professores e a falta de recursos didáticos que atendam às especificidades do campo (Andrade, 2020).

Lemos (2018) defende que as tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) podem ser uma ferramenta importante para superar esses desafios e garantir uma educação mais inclusiva e de qualidade para os estudantes do campo. Segundo a autora, as TDIC podem ser utilizadas para ampliar o acesso à informação, promover a interação entre os estudantes e professores, e estimular a criatividade e a autonomia dos estudantes.

No entanto Lemos (2018), salienta que a simples inclusão das TDIC no currículo escolar não é suficiente para garantir uma educação de qualidade. É

preciso que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva, de modo a promover uma educação que desperte o pensamento crítico e a formação de indivíduos conscientes e participativos.

Segundo o Relatório de Monitoramento Global da Educação realizado pela Unesco, publicado em 6 de julho de 2023 (UNESCO, 2023), cada vez mais, o direito à educação é sinônimo de direito à conectividade adequada. Mas a desigualdade de acesso é um dilema mundial: 40% das escolas primárias (equivalente ao ensino fundamental 1), 50% das escolas de primeiro nível da educação secundária (ensino fundamental 2) e 65% das escolas de segundo nível da educação secundária (ensino médio) estão conectadas à internet. Ou seja, uma grande parte das escolas ainda não tem acesso à internet.

Segundo relatório, não basta garantir acesso à internet ou a equipamentos de informática, é imprescindível garantir que elas sejam integradas às atividades pedagógicas em alinhamento com as carências e objetivos estabelecidos pelos professores. Devem focar nos resultados e não nos recursos, já que as tecnologias digitais podem ajudar a fortalecer a inclusão, acessibilidade e personalização para alunos com deficiência, na medida em que apartam barreiras de aprendizagem e comunicação. Mas, em muitas regiões, as tecnologias digitais ainda são muito custosas, e por isso se tornam acessíveis a uma minoria (UNESCO, 2023).

Corrêa (2020), ressalta que a inclusão das TDIC no currículo da educação “não” deve ser vista como uma solução mágica para os problemas da educação no campo. É preciso que essa inclusão seja acompanhada de políticas públicas que garantam a infraestrutura necessária para a utilização dessas ferramentas, além de uma formação adequada dos professores e uma reflexão crítica sobre o papel das TDIC na educação.

Segundo Correa (2020), faz-se indispensável uma consideração importante sobre a inclusão das TDIC no currículo da educação e sua

relevância na formação crítica dos alunos. O autor salienta a necessidade de políticas públicas que garantam a infraestrutura e a formação adequada dos professores, além de uma reflexão crítica sobre o papel das TDIC na educação.

De acordo com Lemos (2018), os principais desafios enfrentados pelos professores na inclusão das tecnologias digitais no currículo da educação do campo são a falta de infraestrutura nas escolas, a falta de formação adequada dos professores e a falta de recursos didáticos que atendam às especificidades do campo. Além disso, Lemos destaca que a simples inclusão das TDIC no currículo não é suficiente para garantir uma educação de qualidade, sendo necessário que os professores estejam preparados para utilizar essas ferramentas de forma crítica e reflexiva, de modo a promover uma educação que estimule o pensamento crítico e a formação de cidadãos conscientes e participativos.

Segundo Lemos (2018), as escolas que já utilizam as tecnologias digitais em suas práticas pedagógicas têm alcançado resultados positivos, como o aumento da motivação dos alunos e a melhora da qualidade da educação. Os autores observam que as tecnologias digitais podem ser empregues para ampliar o acesso à informação, facilitar a interação entre alunos e professores e despertar a reflexão crítica sobre o conteúdo da mídia.

De acordo com Jesus (2014), é inegável que a integração das TIC no contexto educacional trouxe benefícios para a educação. No entanto, essas mudanças também criaram muitos desafios para as disciplinas que trabalham nesse campo. Portanto, é cada vez mais necessário investir na formação de professores para utilizar de forma efetiva e plena os recursos tecnológicos na prática docente. Trata-se de entender o potencial e as possibilidades que esses recursos oferecem, uma variedade de situações de aprendizagem, que podem ocorrer tanto em espaços presenciais quanto virtuais. Em relação às competências do professor, quanto ao uso do recurso tecnológico na

perspectiva da educação, o autor ressalta que é importante pensar em uma formação para além dos saberes e conhecimentos específicos para cada área de conhecimento.

Os professores precisam exercer o papel de mídia-educadores e para isso têm que desenvolver as habilidades e competências necessárias. Entre as competências possíveis destacam-se: analisar o contexto; conhecer métodos de análise e de pesquisa; conhecer as mídias; saber usar e operar as mídias e as tecnologias da informação e comunicação; planejar a intervenção formativa; aprender e ensinar usando ferramentas on-line (Jesus, 2014, p.34).

De acordo Lemos (2018) o uso das tecnologias digitais como uma ferramenta onipresente que permite conectividade e mobilidade pode melhorar as atividades de ensino em ambientes de educação rural. Eles podem manter os tópicos do curso, alunos e professores próximos e conhecer cada participante, não importa onde eles estejam. Nesse sentido, podemos pensar se, ao utilizar as mídias como suporte para a realização de determinadas atividades curriculares, o sistema de rodízio pode ser potencializado para viabilizar ações que não necessariamente precisam ser presenciais. Enquanto objeto de estudo para as práticas educativas, pode ser analisado ao nível do seu impacto cultural e social.

Segundo Lemos (2018), entender as TDICs e o papel delas na sociedade atual e futura para integrá-las à formação do educador do campo é atuar para a construção da autonomia do novo estudante e de sua capacidade transformadora. “Um dos principais aspectos que compreende a leitura do mundo atual, por exemplo, é o desvelamento do caráter de neutralidade com o qual a tecnologia é apresentada à sociedade” (2018, p.24).

Nos últimos anos, houve o surgimento de políticas públicas voltadas para a melhoria do acesso às TDICs em áreas rurais, como o Programa Nacional

de Educação do Campo (PRONACAMPO) e o Plano Nacional de Banda Larga (PNBL). Tais políticas visam levar infraestrutura digital para escolas localizadas em regiões mais afastadas, promovendo o letramento digital tanto dos alunos quanto dos professores. Embora a implementação dessas ações seja muitas vezes lenta e desigual, não se pode ignorar os esforços que vêm sendo feitos para superar as barreiras impostas pelo contexto rural.

De acordo com Castells (2008), a nova realidade das TDICs, por vezes inclusiva, por outras excludente, nos traz problemáticas que articulam a respeito da conexão da sociedade com as novas tecnologias digitais. Estas problemáticas também impactam diretamente as escolas, de modo que geram dúvidas e debates sobre as TICs aplicadas à educação. Ao mesmo tempo, discute-se letramento digital, desigualdade de acesso à internet e mesmo a oferta de uma formação continuada para os professores das escolas no campo. Quando voltamos nosso foco para a utilização das TICs, percebe-se que muitos são os avanços necessários para que os alunos das escolas no campo tenham um acesso compatível com o seu contexto e necessidades (Castells, 2008). Não se trata de negar as dificuldades enfrentadas pelas escolas no campo, mas de reconhecer que há, ainda que de forma lenta e desigual, um movimento em direção à superação desse histórico de abandono. Os desafios permanecem enormes, mas há esforços sendo feitos, e é preciso valorizar essas iniciativas no processo de transformação da educação no campo.

INTERPRETAÇÕES DO DESENVOLVIMENTO

As diferentes interpretações do desenvolvimento brasileiro ao longo do tempo, baseadas nas questões colocadas em cada período histórico e nos atores envolvidos na sua formulação, oferecem uma análise das relações econômicas nacionais voltadas para o desenvolvimento e modernização do país.

Esta crítica é fundamentada no princípio de considerar a distinção entre o desenvolvimento dos países periféricos e aqueles que estão no âmbito do capitalismo avançado. A colonização de exploração na América Latina foi um desdobramento do momento em que os países pioneiros do mercantilismo expandiram suas rotas comerciais de exploração. Esse período proporcionou condições para o surgimento de uma revolução industrial nos moldes ocorridos nesses países. A exploração colonial, baseada no extrativismo e no uso de trabalho escravo, contribuiu tanto para a acumulação primitiva do capitalismo nas nações europeias quanto para a estruturação da sociedade de classes no Brasil. Nesse contexto, a convergência de interesses entre a elite oligárquica e o capital estrangeiro culminou na formação de uma classe trabalhadora heterogênea e sujeita a forte repressão.

O sistema educacional brasileiro é regido por leis, diretrizes e regulamentos, que passam periodicamente por análises, reflexões e ajustes. Para compreender melhor algumas dessas adaptações na educação brasileira, é necessário fazer uma breve retrospectiva histórica do país, a fim de entender os eventos que nos trouxeram até o momento atual em termos de educação e como ela tem evoluído ao longo do tempo. Isso também nos permite compreender as lutas em prol de uma educação e diferentes modelos educacionais, com ênfase especial na educação rural.

A abolição da escravatura e a proclamação da república são eventos históricos destacados por Florestan Fernandes como marcos fundamentais que nos permitem analisar o desenvolvimento do ideário modernizador da sociedade brasileira. Em sua obra "Revolução Burguesa no Brasil" (1987), Florestan enfatiza o conservadorismo da burguesia brasileira, que historicamente tem concentrado seus esforços na manutenção de seus privilégios individuais, estabelecendo pactos com a burguesia imperialista.

No contexto das políticas públicas educacionais, após a proclamação da república e a abolição da escravidão, a educação foi considerada uma das principais alavancas para elevar o Brasil à condição de modernidade e desenvolvimento almejada pelas elites. Assim, o acesso às instituições educacionais formais deixou de ser um privilégio da elite e passou a ser disponibilizado às classes emergentes. A escola pública se tornou um símbolo da modernização da sociedade, e sua democratização foi vista como o elemento-chave para elevar o Brasil ao status de desenvolvimento, rompendo com a tradição oligárquica. Nesse sentido, em 1932, foi lançado o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, resultado da colaboração de intelectuais que acreditavam na educação como um motor de transformação social necessário para a modernização da economia nacional.

Durante as décadas de 1910 e 1920, um período marcado por intensa urbanização na sociedade brasileira, com o êxodo em massa da população camponesa em direção aos grandes centros urbanos que se tornaram polos comerciais e concentradores de serviços, houve um movimento conhecido como ruralismo pedagógico, que se contrapunha a essa tendência de urbanização. O objetivo desse movimento era promover a escolarização no campo, visando integrar a comunidade regional e fixar as pessoas no meio rural. Duas forças impulsionaram esse movimento: a oligarquia rural, que valorizava a vida camponesa por receio de perder o status quo colonialista, e a emergente classe industrial, que temia os problemas decorrentes do crescimento desordenado das cidades (Leite, 1996). É importante ressaltar que o ruralismo pedagógico não foi um movimento popular que defendia os direitos educacionais dos trabalhadores rurais, mas sim uma reação das elites agrárias e industriais conservadoras, que acreditavam que a vocação agrícola do Brasil era a principal forma de progresso nacional ou temiam as

consequências da concentração dos trabalhadores nos centros urbanos e as possíveis reações decorrentes dessa migração.

Para compreender a educação no Brasil desde o período colonial, é essencial analisar os desafios, as conquistas e as limitações que motivaram a luta por uma educação diferenciada para diversos grupos sociais, incluindo a população rural, que se viu excluída do processo de desenvolvimento socioeconômico e, particularmente, educacional do país (Casimiro, 2022). Bezerra Neto (2003) avança em sua categorização do ruralismo pedagógico ao situá-lo como um movimento vigoroso na defesa de um projeto educacional para o campo, uma vez que, naquela época, o meio rural representava 90% da população brasileira. Segundo o autor, o movimento ruralista justificava a necessidade de desenvolver um currículo com base nas demandas do trabalho no campo e garantir uma formação adequada para os professores, que deveriam ser residentes rurais. A admiração pelo campo tinha, principalmente, um valor de oposição à modernização da sociedade brasileira por meio da urbanização, uma vez que acreditavam que a agricultura era a única atividade capaz de garantir a soberania nacional. Nesse sentido, o ruralismo defendia uma formação nacionalista e patriótica fundamentada na vocação agrícola do país, como uma trajetória de desenvolvimento genuinamente brasileira, sem a necessidade de industrialização.

O Movimento Ruralista, ou ruralismo pedagógico, surgiu no auge da revolução nas áreas rurais, impulsionado pela necessidade de qualificação da mão de obra. Nesse período, o Brasil passava por um processo de industrialização que abria espaço para o capital estrangeiro, enquanto a agricultura passava por mudanças em suas práticas, levando o país em direção ao progresso nacionalista (Da Silva et al., 2022, p.18).

No decorrer do século vinte, o Brasil vivenciou um processo de acumulação industrial que teve início a partir de 1930, caracterizado pela

política de câmbio de importações da era Vargas; deu seu START em 1950 com Juscelino Kubitschek e sua política de intensificação da abertura para o mercado internacional; e o terceiro em 1970 com a globalização da economia. Neste mover-se, a economia agrária sofreu processos de quebras de continuidades com os antigos modelos de exploração colonial dando aos poucos lugares aos modernos complexos agroindustriais.

Analisando a constituição da burguesia brasileira, Fernandes (1987) refuta as teses que defendiam a inexistência da burguesia nacional e afirma que ela se desenvolveu tardiamente e separou-se da europeia. “O burguês já surge, no Brasil, como uma entidade especializada, seja na figura do agente artesanal inserido na rede de mercantilização da produção interna, seja como negociante”. (Fernandes, 1987, p.18). Contra outros pontos de vista que tomam como representante da burguesia nacional da época o fazendeiro do café, o autor afirma que a composição desta era muito mais heterogênea. Defende ainda que não se pode associar legitimamente sua representação anterior, o senhor de engenho, ao burguês, porque o primeiro ficava à margem do processo de mercantilização da produção agrária. Simplesmente gerava riquezas que eram apropriadas pela coroa, não havia lucro propriamente dito. Havia, portanto, dois tipos de burgueses: os que acumulavam riquezas por meio da poupança e do lucro para alcançar a independência e o poder, e os empresários que sabiam reformar e pretendiam se modernizar.

As condições para o crescimento da burguesia se deram com as transformações no campo político e econômico, no contexto da Independência do Brasil, com o rompimento dos laços da dominação colonial de Portugal. Outro marco que influenciou transformações na economia e impulsionou o processo de modernização foi a abolição da escravatura (1888), com a instituição do trabalho livre. À medida que o Estado Nacional se consolida, a

expansão da grande lavoura intensifica, e a porção de senhores rurais é reduzida por um novo estilo cosmopolita de vida.

Outra característica importante a ser ressaltada sobre a expansão da burguesia brasileira foi o fato dela ter se organizado dentro do aparato estatal antes de exercer a dominação de instituições sociais e econômicas. Houve primeiramente um pacto político de dominação de classe uma vez que “visavam exercer pressão e influência sobre o Estado e, de modo mais concreto, orientar e controlar a aplicação do poder político estatal, de acordo com seus fins particulares. (Fernandes, 1987, p.204)”. Este mecanismo de ação, visando o controle do poder público, evidencia o caráter conservador da modernização ensejada pela burguesia brasileira.

Com o fim da escravidão no Brasil e o período de longa depressão econômica na Europa, houve um significativo movimento de emigração de trabalhadores para o país, que foi absorvido pela expansão do mercado cafeeiro e se adaptou às suas características. A estrutura formalmente capitalista assumiu duas formas de trabalho no meio rural após o fim da escravidão: emprego direto de assalariados agrícolas ou entrega das terras em arrendamento. No entanto, pode-se perceber, sob novas relações de trabalho, uma extensão da servidão.

Essa caracterização das relações de trabalho no campo tem sido analisada por Fernandes (1979), que destaca a desagregação entre as formas de produção e as formas de comercialização dos produtos agrícolas. Enquanto as primeiras podem variar entre capitalistas, pré-capitalistas ou sub-capitalistas, as últimas tendem a ser predominantemente capitalistas. Portanto, o assalariamento dos trabalhadores da agricultura raramente ocorria sob condições estritamente capitalistas.

Devido à potencialização diferencial da força de trabalho e ao controle monopolista dos grupos econômicos, tanto nacionais quanto estrangeiros,

sediados nos centros urbanos, o intercâmbio econômico entre o setor agrário e o setor industrial resultou em uma troca desigual. À medida que o setor agrícola se manteve com técnicas de produção ultrapassadas, marcadas pela superexploração da força de trabalho e pela persistência de formas não capitalistas de produção, foi gerado um excedente de trabalhadores que se tornaram um exército industrial de reserva para abastecer a expansão comercial e industrial nas áreas urbanas.

Após a Primeira Guerra Mundial, uma estrutura dual de dominação e subordinação entre países centrais e periféricos se configurou. Os países centrais consolidaram-se politicamente e economicamente, com destaque para a ascensão dos Estados Unidos como potência mundial, centralizando o poderio tecnológico, econômico e político.

A dependência da economia brasileira em relação aos países centrais se manifesta na economia agrária, que se apresenta subordinada aos interesses de investimento do capital estrangeiro e, principalmente, aos interesses internos da modernização do Brasil. As riquezas produzidas no campo são constantemente convertidas em base de sustentação para o desenvolvimento urbano-industrial, configurando um quadro de dependência dentro da própria dependência (Fernandes, 1979).

No âmbito político, com o fim do período conhecido como República Café com Leite, em que a oligarquia rural mineira e paulista se revezavam no poder do país, o governo de Getúlio Vargas (1930-1945) iniciou-se por meio de um golpe de Estado. Vargas era vinculado à elite urbano-industrial e aos seus intelectuais, o que lhe conferia respaldo político. Seu governo marcou o início de um período de desenvolvimento da indústria nacional, com o objetivo de substituir as importações por meio da produção nacional. A década de 1930 rompeu com o modelo de desenvolvimento vigente até então, fortalecendo a burguesia urbano-industrial, gradativamente sobrepondo-se à hegemonia da

visão agrário-exportadora. Nesse contexto, ocorreu o declínio da produção cafeeira e o incentivo à indústria nacional.

No cenário internacional, a modernização do Estado brasileiro estava vinculada a uma conjuntura instável marcada pela crise de 1929. A Grande Depressão entre guerras (1929-1933) representou um momento de grave crise econômica de alcance global. Os preços das commodities básicas, como alimentos e matérias-primas, despencaram devido à falta de mecanismos de controle de estoques, que anteriormente garantiam sua estabilidade. A economia brasileira, cuja principal base de mercado internacional estava concentrada nesses produtos, sofreu consequências significativas.

A educação desempenhou um papel fundamental nesse processo de progresso econômico, com um foco especial na educação industrial por meio de cursos técnicos e profissionalizantes desenvolvidos pelo governo de Vargas (1930-1945). Esses investimentos refletiam as prioridades do governo nacionalista, principalmente no que se referia à industrialização de base, ou seja, à produção de bens de capital no Brasil. Apesar da criação de escolas normais rurais, especialmente no contexto do ruralismo, as escolas rurais não receberam a mesma atenção das políticas governamentais. O compromisso ideológico do ensino oferecido nas áreas rurais se manifestava na contenção e controle da população rural, buscando "civilizá-la" e preservar sua cultura como mero folclore.

Por fim, é importante ressaltar que o contexto político-econômico do Brasil passou por transformações significativas no período em questão, com mudanças nas relações de trabalho, no papel da burguesia urbano-industrial¹, na dependência em relação aos países centrais e nas políticas de modernização promovidas pelo governo de Vargas. Esses elementos foram determinantes

¹ Fernandes, F. (1979). A revolução burguesa no Brasil: Ensaio de interpretação sociológica. Zahar.

para a configuração do país durante o século XX e tiveram impactos duradouros no desenvolvimento socioeconômico brasileiro.

De acordo com Fernandes (1979, p. 113), o Brasil dependeu e ainda depende da economia agrária como recurso ou técnica de acúmulo originária de capital, privando-o de outras fontes de expropriação de riquezas. Durante o período que abrange desde a independência até as primeiras décadas do século XX, a economia rural passou por transformações menos significativas em comparação com o comércio, a indústria e os serviços, que se beneficiaram das mudanças nos vínculos econômicos com as economias centrais.

Após a Segunda Guerra Mundial, as políticas imperialistas norte-americanas exerceram uma forte influência no desenvolvimento de projetos educacionais no Brasil. Em 1940, foi criada a CBAR (Comissão brasileiro-americana de educação das populações rurais), com o objetivo de implementar projetos educacionais e de desenvolvimento nas comunidades rurais. Em 1948, com o patrocínio da AIA (American International and Social Development), foi fundada em Minas Gerais a ACAR (Associação de Crédito e Assistência Rural), posteriormente chamada EMATER (Empresa Brasileira de Assistência Técnica e Extensão Rural), que se expandiu por todo o território nacional e passou a ser controlada pelo governo brasileiro. Seu objetivo era planejar, coordenar e executar programas de assistência técnica e extensão rural. O financiamento desses programas era proveniente de organismos internacionais (BIRD, OEA, FAO), do grande capital monopolista estadunidense e de organizações do governo dos Estados Unidos. O pioneirismo de Minas Gerais na extensão rural evidencia a força política da oligarquia rural do estado. No entanto, embora houvesse uma crença romântica na possibilidade de transformar o Brasil rural em um "agricultor" norte-americano do pós-guerra por meio de um programa de educação básica eficaz e intensivo, as campanhas e tarefas de expansão rural não supriam as principais necessidades

de desenvolvimento, saúde e educação, ao mesmo tempo em que se observava uma intensificação da migração rural. Muitas vezes, tais projetos funcionavam como um caminho para a migração do meio rural para o meio urbano, pois o sucesso dos projetos costumava alienar os agricultores, levando-os a buscar oportunidades na cidade.

A partir da presidência de Juscelino Kubitschek (1956-1961), o Estado brasileiro assumiu um novo papel na economia, atuando indiretamente ao criar as bases necessárias para a modernização. O slogan "Cinquenta anos em cinco" referia-se ao intenso trabalho desenvolvido no sentido de industrializar o país. Foram realizados investimentos direcionados à expansão do eixo urbano-industrial, como programas de melhoria da infraestrutura de rodovias, produção de energia elétrica, construção de armazéns e silos, portos, subsídios a atividades produtivas e expansão da fronteira agrícola, incluindo as obras de Brasília e a rodovia Belém-Brasília (Oliveira, 1981).

A proposta de reforma agrária implementada durante o governo de João Goulart, conhecido como Jango, no período de 1961 a 1964, sob a liderança do ministro Celso Furtado, visava reestruturar as relações agrárias no país. Essa iniciativa fazia parte de um amplo projeto de reformas sociais promovido pelo governo, o qual despertou uma reação imediata das elites, que se organizaram na chamada "Marcha da Família com Deus pela Liberdade". O temor predominante entre essas elites era a influência do socialismo cubano e a simpatia que o governo Jango despertava junto a grupos de esquerda. A pressão contra as transformações sociais em curso no Brasil culminou no golpe militar de 1964.

A década de 1960 foi marcada por intensas manifestações de grupos de esquerda, conflitos e ocupações de terras, que ocorriam em meio à crise do modelo desenvolvimentista implantado por Juscelino Kubitschek entre 1956 e 1961. Com o golpe militar de 1964, esses movimentos foram reprimidos de

forma violenta em nome do progresso e do industrialismo. Houve um receio particular em relação à influência do socialismo cubano. O Estado reagiu e os grupos conservadores buscaram estabelecer novos acordos entre Brasil e Estados Unidos, resultando nos chamados acordos MEC-USAID. Nesses acordos, a Agency for International Development (AID), órgão do governo norte-americano, assinou convênios com o governo brasileiro para fornecer assistência técnica e cooperação financeira destinada à organização do sistema educacional do país (Romanelli, 1982, apud Leite, 1998).

No contexto rural, os acordos MEC-USAID marcaram o início do processo de nucleação das escolas, uma abordagem baseada no modelo educacional dos Estados Unidos, que foi introduzida no Brasil em 1976. De acordo com Sales (2006), a nucleação consiste em agrupar várias escolas que antes estavam isoladas em propriedades rurais em um núcleo central, onde seria possível oferecer recursos humanos e materiais mais adequados ao processo de ensino-aprendizagem. No entanto, com a efetivação da nucleação nos anos seguintes, constatou-se que essa abordagem representou um retrocesso no desenvolvimento de uma educação adequada para a população rural.

Observa-se que a política de nucleação das escolas está vinculada ao histórico de desenvolvimento econômico e industrial do país, que gradualmente transpôs o modo de vida rural para o urbano, embora a agricultura continuasse sendo por muitos anos a principal atividade econômica do Brasil. Oliveira (1981, p. 14) explica que somente em 1956 a renda proveniente do setor industrial superou a da agricultura. Apesar desse crescimento do setor industrial, o Brasil ainda era reconhecido internacionalmente como um dos principais produtores e exportadores de commodities agrícolas, dependendo da importação de tecnologia industrial e serviços.

A política educacional destinada aos trabalhadores rurais focava principalmente na formação técnica em leitura, escrita e cálculos básicos, com pouca preocupação com a formação integral e reflexiva do indivíduo. Um exemplo desse tipo de programa foi o Mobral (Movimento Brasileiro de Alfabetização), criado pela Lei nº 5.379, de 15 de dezembro de 1967, que visava ensinar técnicas de leitura e escrita para adultos em todo o território nacional. Durante o período de 1980 a 1985, foi implementado o programa Edurural, financiado pelo Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD), voltado para a educação do povo nordestino, seguindo a mesma abordagem do Mobral. Ambos os programas utilizavam o Estado como instrumento ideológico, onde a elite "solidária" compartilhava migalhas de conhecimento com os menos privilegiados, perpetuando-os na condição de consumidores de seus produtos, mas continuando na condição de miseráveis (Silva et al., 2006).

Após a promulgação da Constituição de 1988, que reconheceu a educação como um direito de todos os cidadãos e atribuiu ao Estado o dever de oferecê-la, foram realizados avanços na oferta de ensino fundamental completo nas escolas rurais, representando um passo adiante no processo de nucleação das escolas.

Dentre as conquistas legais específicas para a educação no campo, destaca-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), em seu artigo 28, que estabelece: "Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: 1) conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; 2) organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; 3) adequação à natureza do trabalho na zona rural".

Considerado um marco pelos movimentos populares e educadores engajados na educação do campo, esse artigo também representa um marco legislativo, ao reconhecer a importância de considerar as particularidades da educação no campo. No entanto, ele foi considerado insuficiente em dois aspectos: primeiro, por enfatizar que as adaptações necessárias devem ser feitas no sistema de ensino rural para adequá-lo às peculiaridades do campo, o que mais uma vez reforça a característica de adaptação dos serviços urbanos para o meio rural, em vez de criar algo específico para o contexto rural; segundo, a LDB/96 não estabelece condições concretas para a efetivação do que propõe, não destinando recursos financeiros específicos nem desenvolvendo políticas públicas subsequentes.

Na execução da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (LDB/96) no que diz respeito à garantia do transporte aos educandos da educação básica, os municípios passam a ser responsáveis por levar os alunos para as escolas da cidade ou para escolas localizadas em áreas mais distantes, que atendem a zona rural de toda uma região, conhecidas como escolas nucleadas. Em algumas regiões, essa política resultou na regulamentação do fim das salas multisseriadas, que eram comuns nas escolas do campo.

A história da educação do campo no Brasil perpassa pela avaliação das medidas assistenciais, pela promoção do aprendizado informal e pelo completo descaso com a educação convencional, o que tem implicações para os dias atuais. Essas políticas de educação do campo são consideradas inadequadas ou simplesmente ausentes, uma vez que não há um projeto específico para essa área. Esse contexto está inserido no desenvolvimento das forças produtivas industriais nacionais, o que acarreta na desvalorização da vida no campo como local de produção de cultura e convivência familiar.

A partir de uma visão imaginada das condições materiais de vida na cidade e de uma perspectiva particular do processo de urbanização, o campo,

suas comunidades, a agricultura e as tradições camponesas, bem como suas formas de vida e saberes culturais, são considerados como uma espécie em extinção frente ao avanço do agronegócio (Arroyo, 2007). Entretanto, contrariando as políticas neoliberais, não se trata do fim do homem do campo. Os trabalhadores e trabalhadoras das áreas rurais continuam a existir, sob diversas formas de contrato. Diante disso, houve a necessidade de denunciar a negligência em relação à educação no campo brasileiro, tanto por parte dos estudiosos da educação quanto das políticas públicas governamentais. Assim, surgiu um movimento organizado com o intuito de definir um projeto educacional específico para a população do campo.

Durante a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada entre os dias 27 e 30 de julho de 1998, e promovida por entidades como a CNBB, o MST, a UnB, a UNESCO e o UNICEF, constituiu-se um grupo de trabalho permanente que visava a fomentar debates e criar materiais que servissem de base para a discussão de uma nova ideologia nas políticas públicas de educação do campo (Kolling; Molina & Néry, 1999).

A partir dos debates sobre as políticas rurais, percebeu-se a importância não apenas dessa conferência, mas também da continuidade dos grupos que discutem as experiências de educação no campo, colocando em pauta um tema que, até então, era naturalizado. A partir da I Conferência, surgiu a "Articulação Nacional por uma Educação do Campo²", um grupo permanente de trabalho dedicado ao desenvolvimento de um projeto educacional específico para o campo.

No âmbito das políticas públicas, uma das conquistas do conjunto de organizações de trabalhadores e trabalhadoras do campo foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBEC). Esse documento, fundamentado nos princípios do desenvolvimento

² Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em. Luziânia/GO, de 27 a 31 de julho de 1998. (Conferência Nacional, 1998).

territorial e na valorização cultural dos povos, foi aprovado por meio do Parecer nº 36/2001 e da Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação (CNE). Essas diretrizes representam um marco importante para a educação do campo, estabelecendo orientações específicas para o contexto rural.

Em 2003, o Ministério da Educação (MEC) instituiu por meio da Portaria nº 1374 de 03/06/03, o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo. Essa iniciativa foi um resultado da inserção do debate sobre a educação do campo na agenda governamental, evidenciando o reconhecimento da importância e da necessidade de políticas educacionais voltadas para as especificidades desse contexto.

Portanto, é possível afirmar que houve avanços significativos na busca por uma educação mais adequada e inclusiva para a população do campo no Brasil. A mobilização de entidades, movimentos sociais e pesquisadores contribuiu para a formulação de diretrizes e políticas específicas, reconhecendo a importância da valorização cultural, do desenvolvimento territorial e da garantia do acesso à educação de qualidade para os estudantes que vivem nas áreas rurais.

No entanto, ainda há desafios a serem enfrentados, como a garantia efetiva da implementação das políticas educacionais do campo, o enfrentamento das desigualdades regionais e a superação das dificuldades estruturais presentes nas áreas rurais. É necessário um esforço contínuo e uma atenção constante para promover uma educação do campo que seja justa, inclusiva e que valorize a diversidade cultural e as particularidades desse contexto específico.

No ano de 2004, foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), que abriga a Coordenação Geral de Educação do Campo. Essa coordenação tem como responsabilidade a implementação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas

Escolas do Campo (DOEBEC) em todo o território nacional. Um grupo de entidades nacionais e internacionais, que representa sindicatos, trabalhadores rurais e pesquisadores envolvidos na perspectiva da educação do campo, formou uma coalizão e propôs um projeto educacional direcionado para a transformação das condições de vida social no campo.

Os movimentos sociais têm ressignificado a vida no campo em um contexto político que se contrapõe ao modelo de desenvolvimento dominante e ao conceito convencional de vida no campo, baseado na propriedade da terra e no agronegócio. Nesse sentido, compreende-se o conceito de vida no campo de forma abrangente, englobando diversas dimensões da existência humana. Essa visão reconhece o campo como um espaço fundamental para a produção da vida em suas múltiplas manifestações.]

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação no campo se apresenta como um espaço estratégico na intersecção entre cultura, cidadania e desenvolvimento sustentável. Diferentemente de modelos tradicionais, ela integra saberes locais ao processo de ensino-aprendizagem, fortalecendo as identidades das comunidades rurais e incentivando a defesa de seus territórios e modos de vida. Esse processo é elementar para a promoção da autonomia dos moradores e para a preservação de tradições, que se tornam aliadas na luta por direitos e contra a exploração.

Ao valorizar a cultura e os saberes locais, a educação no campo contribui para que as comunidades reconheçam a riqueza de suas tradições. Isso fortalece o sentimento de pertencimento e identidade, ao mesmo tempo em que incentiva a luta por direitos territoriais. Nesse contexto, a educação torna-se uma ferramenta de conscientização, capacitando as pessoas a compreenderem e reivindicarem seus direitos. Assim, ela assume um papel

relevante na mobilização social, promovendo ações coletivas contra a exploração e a perda de terras.

Outro ponto central é a contribuição da educação rural para o desenvolvimento sustentável. Ao educar práticas agrícolas que respeitam o meio ambiente, ela garante que as comunidades possam viver de forma sustentável e manter o controle sobre seus recursos naturais. A construção de um saber pedagógico que respeite as especificidades locais também promove a autonomia, ao permitir que os moradores assumam o protagonismo na construção de suas trajetórias e na defesa de seus interesses e necessidades. Assim, a educação no campo se posiciona contra modelos que priorizam apenas a exploração da terra e dos recursos naturais. Em vez disso, ela busca transformar a realidade social e econômica das comunidades, valorizando modos de vida alternativos e sustentáveis. Essa abordagem fortalece a luta contra processos de exclusão e marginalização, promovendo um futuro mais justo e equitativo para quem vive e trabalha no meio rural (Fernandes, 2005).

Para que a educação do campo possa cumprir plenamente seu papel, é indispensável que as políticas públicas garantam as condições necessárias para sua implementação. Isso inclui recursos adequados, formação de professores e uma infraestrutura que respeite as particularidades de cada contexto rural. Apenas assim será possível promover uma educação que atenda às demandas das comunidades, assegurando que seus saberes e direitos sejam respeitados e valorizados.

Logo, a educação no campo vai além da simples transmissão de conhecimento: ela é um instrumento de transformação social, cultural e política. Ao articular saberes tradicionais e científicos, essa proposta educacional contribui para a resistência contra modelos excludentes e para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável (Chamon, 2016). A valorização dos modos de vida rurais e a defesa dos direitos territoriais

colocam a educação no campo como uma aliada estratégica na promoção da autonomia e do protagonismo das comunidades rurais.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, FRANCISCA; RODRIGUES, MARCELA PEREIRA MENDES. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento.

Educação em Revista, v. 36, 2020. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/edur/a/s4jFSrDttW6fxPyHqysW3JF/?lang=pt> > Acesso 20/10/2024

ANJOS, Alexandre Martins dos; SILVA, Glaucia Eunice Gonçalves da.

Tecnologias digitais da informação e da comunicação (TDIC) na educação.

Ministério da Educação. Universidade Aberta do Brasil, 2018. Disponível em:

<https://educapes.capes.gov.br/bitstream/capes/433309/2/TDIC%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20_%20compilado_19_06-atualizado.pdf>. Acesso 20/10/2024

ARAÚJO, Guilherme José Ferreira et al. Novas tecnologias e educação rural na pandemia da Covid-19: reflexões a partir da região canavieira da Mata Sul de Pernambuco. Conjecturas, v. 22, n. 4, p. 424-437, 2022. Disponível em:

<<https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/download/1465/1110>> Acesso em: 20/10/2024

ARAUJO, Marivânia Conceição. A teoria das representações sociais e a pesquisa antropológica. Revista Hospitalidade, p. 98-119, 2008. Disponível

em:<<https://revhosp.org/hospitalidade/article/download/155/180>>. Acesso 20/10/2024

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. Caderno CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <

<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt> >. Acesso em: 20/10/2024.

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) Por uma educação do campo. Petrópolis, RJ: Vozes 5ª edição. 1 janeiro 2011.

BOURDIEU, Pierre, CHAMBOREDON, Jean-Claude; PASSERON, JeanClaude. Ofício de sociólogo. Metodologia da pesquisa na sociologia. 5ª Ed. Petrópolis: Vozes, 2004.

BRASIL. Censo Agropecuário. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, 2006. Disponível em:

<https://ftp.ibge.gov.br/Censo_Agropecuario/Censo_Agropecuario_2006/Segunda_Apuracao/censoagro2006_2apuracao.pdf>. Acesso em 20/10/2024

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. São Paulo: Atlas, 1988. 180p. Disponível em:

<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/508200/CF88_EC85.pdf>. Acesso em 20/10/2024

BRASIL. Estatuto da criança e do adolescente. São Paulo: Cortez, 1990. 181p.

Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei8069_02.pdf>. Acesso em 20/10/2024

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Resumo Técnico: Censo Escolar da Educação Básica 2022.

Disponível em:

<<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022>>. Acesso 20/10/2024

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da Educação, 1996. Disponível em:

<<https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf>>. Acesso em 20/10/2024

BRASIL. Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: MEC, 2018. Disponível em:

<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf>. Acesso 20/10/2024

BRAVERMAN, H. Trabalho e Capital Monopolista. Rio de Janeiro: Zahar. 1977. Disponível em:

<<https://www.scielo.br/j/ep/a/9pR4SJPQLNqFb6mhkxKN6QR/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 20/10/2024.

CALDART, R. S.. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009. Disponível em:

<<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em 20/10/2024

CASTELLS, M. (1996). The Rise of the Network Society. The Information Age: Economy, Society, and Culture, Volume I. Blackwell Publishers.

CASTELLS, Manuel. A sociedade em rede. São Paulo: Paz e terra, 2005.

Disponível em: <<http://www.precog.com.br/bc-texto/obras/2021pack0286.pdf>>
Acesso em: 20/10/2024

CHAMON, E. M. (2014). A formação docente e a construção identitária do professor em formação: Reflexões a partir de um diálogo entre a Teoria Histórico-Cultural e a Psicologia Histórico-Cultural. Educação, 37(3), 377-386.

CHAMON, E. M. Q. O. A educação do campo: contribuições da teoria das representações sociais. Chamon EMQO, Guareschi PA, Campos PHF. Textos e debates em representação social. Porto Alegre: ABRAPSO, p. 107-33, 2014.

Disponível em:

<https://drive.google.com/file/d/18QayzzOQLDH23RIVmOQDAf-qpKVsqnMV/view?usp=drive_link>. Acesso 20/10/2024

CHAMON, E. M. Q. O., CHAMON, M.A (Orgs). Gestão de Organizações Públicas e Privadas. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação do Campo. Educação UFSM, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 20/10/2024

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representações sociais da formação docente em estudantes e professores da Educação Básica. Psicologia Escolar e Educacional, v. 18, p. 303-312, 2014.

CORRÊA, André Garcia. Tecnologias digitais no campo da educação no Brasil: distribuição do capital científico entre 1996 e 2016. 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/bitstream/handle/ufscar/12910/2020_Corr%C3%Aa%20%282%29.pdf?sequence=3>. 20/10/2024

DA SILVA, Angela Maria, Edivaldo B. de Almeida Filho, and Sátilla Menezes Aires. "ANALISE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO RURAL E AS RUPTURAS COM A EDUCAÇÃO DO CAMPO." Revista Extensão 6.2 (2022): 16-25. <<https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/download/6572/4530>>. Acesso em: 20/10/2024.

DA Silva, J. M., et al. (2022). Educação rural: Precariedade e desafios. Revista Brasileira de Educação do Campo, 7(1), 16-30.

DA SILVA, Sílvio Domingos Mendes; RODRIGUES, Denize Massimo. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA PARA A SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS JOVENS RESIDENTES NA ÁREA RURAL DE MAJOR VIEIRA/SC/BRASIL. Sobre Tudo, v. 13, n. 1, p. 19-53, 2022. Disponível em: <<https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5019>>. Acesso em: 20/10/2024

DAMATTA, Roberto - Relativizando - Uma introdução à Antropologia Social. Rio de Janeiro, Editora Rocco, 1987

DE AZEVEDO, Márcio Adriano; DE QUEIROZ, Maria Aparecida; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Escola nova, educação do campo e a política educacional: a experiência do programa escola ativa. Roteiro, v. 47, n. 1, p. 27, 2022. Disponível em: <

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28138/17299>> Acesso em: 20/10/2024

DIAS, Alesandra Cabreira; DIAS, Gilmar Lopes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da educação do campo para professores em formação. Psicologia & Sociedade, v. 28, p. 267-277, 2016. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/psoc/a/pPzgfCTX3zxKX3mHxX3QNcC/?format=html&lang=pt>>. Acesso 20/10/2024

DIAS, Graciele Alencar; DE ALENCAR CAVALCANTE, Rosiane. As tecnologias da informação e suas implicações para a educação escolar: uma conexão em sala de aula. Revista de pesquisa interdisciplinar, v. 1, n. Esp, 2017. Disponível em: <<https://cfp.revistas.ufcg.edu.br/cfp/index.php/pesquisainterdisciplinar/article/viewFile/80/59>> Acesso 20/10/2024

EMATER-RIO - ASPA. ACOMPANHAMENTO SISTEMÁTICO DA PRODUÇÃO AGRÍCOLA. Relatório de Atividades 2020. Disponível em: <<https://www.emater.rj.gov.br/relatorioatividadecorr20.pdf>>. Acesso 20/10/2024

EMBRAPA - Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável do Município de Nova Friburgo: 2020-2023. disponível em: <<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/222952/1/Plano-Municipal-de-Desenvolvimento-Rural-Sustentavel-do-Municipio-de-Nova-Friburgo-2020-2023.pdf>>. Acesso 20/10/2024

- FERNANDES, B. M. & MOLINA M. C. O campo da educação do campo. Publicações do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária – NERA. UNESP,
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e desenvolvimento territorial rural. REVISTA NERA, n. 18, p. 125-135, 2012. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/1348/1336>> Acesso em 20/10/2024
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. Terra Livre, n. 15, p. 59-86, 2000. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/361/343>>. Acesso em 20/10/2024
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2005.
- FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil. 3ª Ed. RJ: Guanabara, 1987.
- FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: Vida rural e mudança social. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (Orgs.). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.
- FREIRE, Paulo. A máquina está a serviço de quem? BITS, 1984. Disponível em: <<http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/24?show=full>>. Acesso em: 20/10/2024
- FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo. Paz e Terra, 1996.
- FRIGOTTO, G. A educação e a crise do capitalismo real. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FRIGOTTO, G. A produtividade da escola improdutiva: um (re) exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FRIGOTTO, G. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. In: FRIGOTTO, G. (Org.). Educação e crise do trabalho: perspectivas de final de século. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

GENTILI, P. & FRIGOTTO, G. (Orgs.) A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho. São Paulo: Cortez, 2001.

GENTILI, P. Três teses sobre a relação entre trabalho e educação em tempos neoliberais. In: LOMBARDI, J. C. L.; SAVIANI, D.; SANFELICE, J. L. (Orgs.) Capitalismo, Trabalho e Educação. Campinas, SP: Autores Associados, HISTEDBR, 2002.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br>>. Acesso 20/10/2024

JESUS, LUIZ CARLOS SANTANA DE. As Tecnologias da Informação e Comunicação no Ensino Brasileiro: um estudo da produção intelectual, 2014. Disponível em:

<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=2073112>. Acesso 20/10/2024

KUENZER, A. Z. Educação e trabalho no Brasil: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDUC, 1987.

LARISANE KUYVEN, N.; ANDRÉ ANTUNES, C.; JOÃO DE BARROS VANZIN, V.; LUIS TAVARES DA SILVA, J.; LOUREIRO KRASSMANN, A.; MARGARIDA ROCKENBACH TAROUÇO, L. Chatbots na educação: uma Revisão Sistemática da Literatura. Revista Novas Tecnologias na Educação, Porto Alegre, v. 16, n. 1, 2018. DOI: 10.22456/1679-1916.86019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/86019>. Acesso em: 20/10/2024.

LEAL, O.; MENGARELLI, Rodrigo Rosi. A importância da tecnologia na educação da escola do campo. Monografia (especialização)-Universidade Federal do Paraná, 2018. Disponível em:

<<https://docplayer.com.br/95498649-A-importancia-da-tecnologia-na-educacao-da-escola-do-campo.html>> Acesso em 20/10/2024

LEHMANN, L.; PARREIRA, A. Instrumentos inovadores de aprendizagem: uma experiência com o WhatsApp Revista Lusófona de Educação, Lisboa, v. 43, n. 43, p. 75-89, maio 2019. Disponível em:

<<https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/6771>> Acesso em: 20/10/2024.

LEMOS, Grayce et al. As tecnologias digitais de informação e comunicação no currículo da educação do campo. 2018 Disponível em:

<<https://repositorio.ufsc.br/bitstream/handle/123456789/198582/PEED1369-D.pdf?sequence=-1>>. Acesso 20/10/2024

MARX, K. O Capital – Crítica da economia política. Trad. Reginaldo Sant’anna. 6a Edição. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980. Livro Primeiro. Vol.1

OLIVEIRA, F. de. A economia brasileira: Crítica à razão dualista. Petrópolis: Vozes, 1981.

PONCE, Aníbal. Educação e luta de classes. Tradução de José Severo de Camargo Pereira (Do Instituto de Matemática e Estatística da USP). 22ª edição. São Paulo, SP: Cortez, 2007. 22 p.

SAVIANI, Demerval. Escola e Democracia. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

TIC DOMICÍLIOS 2020. Lançamento dos resultados – Cetic.br. Disponível em: <https://cetic.br/media/analises/tic_domicilios_2020_coletiva_imprensa.pdf>.

Acesso em 20/10/2024

TIC DOMICÍLIOS 2022. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) – NIC.br. Disponível em:

<<https://cetic.br/pt/arquivos/domicilios/2022/domicilios/#tabelas>>. Acesso em 20/10/2024

TIC DOMICÍLIOS 2023. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (Cetic.br) – NIC.br. Disponível em: <

<https://cetic.br/pt/pesquisa/domicilios/indicadores/>>. Acesso em 19/05/2024

TIC Kids Online Brasil. 2024. Disponível em:

<<https://cetic.br/pesquisa/kids-online/>>. Acesso em 20/10/2024

UNESCO – Relatório de monitoramento global da educação, resumo, 2023: a tecnologia na educação: uma ferramenta a serviço de quem? Disponível em:

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386147_por>. Acesso 20/10/2024

UNESCO. Global Education Monitoring Report 2023. Disponível em:

<<https://www.unesco.org/gem-report/en>>. Acesso 20/10/2024.

UNESCO. PRONACAMPO. Programa Nacional de Educação do Campo.

Disponível em:

<<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/bdnp/934/programa-nacional-educacao-do-campo-pronacampo>>. Acesso 20/10/2024.