REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

POLÍTICAS PÚBLICAS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: IMPLICATURAS DA SUA EFETIVAÇÃO NO MUNICÍPIO DE PALMAS – PR

PUBLIC POLICIES FOR RURAL EDUCATION: IMPLICATIONS FOR THEIR IMPLEMENTATION IN THE MUNICIPALITY OF PALMAS – PR

POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCACIÓN RURAL: IMPLICACIONES DE SU APLICACIÓN EN EL MUNICIPIO DE PALMAS – PR

Mariane Nataéle de Andrade
Graduada em Pedagogia, Instituto Federal do Paraná, Brasil.
E-mail: marianenataele@gmail.com

Florentino Camargo
Doutorando em Educação, Faculdade Municipal de Educação e Meio Ambiente (FAMA), Brasil.
E-mail: camargofl2000@yahoo.com.br

Antonio Soares Junior Da Silva
Doutor em Diversidade Cultural e Inclusão Social, Instituto Federal do Paraná, Brasil.
E-mail: antonio.silvajunior@ifpr.edu.br

Resumo

Este artigo discute as Políticas Públicas da Educação do Campo nacional e seus impactos no município de Palmas-PR. Ele analisa como se constituem as Políticas Públicas da Educação do Campo em caráter nacional no tempo presente e quais são as implicações de sua efetivação no município de Palmas-PR. Recorrendo à pesquisa bibliográfica e documental, considera as contribuições de Caldart (2012), Ribeiro (2012), Oliveira; Campos (2012), Molina (2012), Braga *et al.* (2021), entre outros. Na parte documental, recorre-se à LDB 9394/96; o Decreto 7352/2010; o PNE (2014-2024) e à BNCC (2017), além dos dados do IDEB (2023) de Palmas-PR. Os resultados apontam para a precarização intencional da Educação do Campo por meio do negligenciamento na efetivação das políticas públicas do Estado, construídas para garantir os direitos sociais dos trabalhadores do Campo, especialmente relacionadas à Educação.
Palavras-chave: Educação do Campo; Luta; Palmas-PR; Políticas públicas.

Abstract

This article discusses national Public Policies on Rural Education and their impact on the municipality of Palmas-PR. It explores how the national Public Policies for Rural Education are set up at the present time and what are the implications of their implementation in the municipality of Palmas-PR. Using bibliographical and documental research, it considers the contributions of Caldart (2012), Ribeiro (2012), Oliveira; Campos (2012), Molina (2012), Braga *et al.* (2021), among

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

others. The documents referred to include LDB 9394/96, Decree 7352/2010, the PNE (2014-2024) and the BNCC (2017), as well as IDEB data (2023) from Palmas-PR. The results reveal the intentional precarization of rural education by neglecting to implement the state's public policies, designed to guarantee the social rights of rural workers, especially those related to education.
Keywords: Rural Education; Struggle; Palmas-P; Public policies.

Resumen

Este trabajo de curso analiza las políticas públicas de educación rural a nivel nacional y su impacto en el municipio de Palmas-PR. Analiza cómo se constituyen las políticas públicas de educación rural a nivel nacional en la actualidad y cuáles son las implicaciones de su implementación en el municipio de Palmas-PR. Recurriendo a la investigación bibliográfica y documental, considera las contribuciones de Caldart (2012), Ribeiro (2012), Oliveira; Campos (2012), Molina (2012), Braga et al. (2021), entre otros. En la parte documental, se recurre a la LDB 9394/96; el Decreto 7352/2010; el PNE (2014-2024) y el BNCC (2017), además de los datos del IDEB (2023) de Palmas-PR. Los resultados apuntan a la precarización intencional de la Educación Rural mediante la negligencia en la aplicación de las políticas públicas del Estado, creadas para garantizar los derechos sociales de los trabajadores rurales, especialmente en lo que se refiere a la educación.
Palabras clave: Separadas por punto y coma.

1. Introdução

As Políticas Públicas de Educação do Campo são indispensáveis para garantir a educação como direito social para os trabalhadores, trabalhadoras e seus filhos e filhas que vivem no campo. Considerando a importância dessa temática, este trabalho objetiva analisar como se constituem as Políticas Públicas da Educação do Campo em caráter nacional no tempo presente e quais são as implicaturas de sua efetivação no município de Palmas-PR. A escolha do tema se justifica, por dois fatores, o primeiro é impulsionado pelo fato de que durante minha vida escolar, estudei da pré-escola ao sétimo ano em duas escolas do campo, enfrentando as mesmas dificuldades que alunos do campo passam diariamente para poder ter seu direito a educação, como previsto na Constituição Federal (Brasil, 1988). Essa experiência pessoal me proporcionou uma perspectiva prática sobre os desafios da educação nas áreas rurais, como a escassez de infraestrutura, problemas com transporte e a dificuldade de acesso a recursos educacionais, o que reforça a importância de investigar essas questões.

O segundo fator é justificado pela necessidade urgente de compreender e abordar as disparidades educacionais que afetam as áreas rurais. Além disso, a análise das políticas públicas atuais oferece a oportunidade de avaliar sua real

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

eficácia e identificar aspectos que necessitam de aprimoramento. Esse estudo não apenas contribui para a compreensão acadêmica do problema, mas também fornece percepções valiosas para a formulação de políticas mais adaptadas às necessidades específicas das comunidades rurais e para os jovens dessas regiões.

O objetivo geral da pesquisa foi analisar como se constituem as Políticas Públicas da Educação do Campo em caráter nacional no tempo presente e as implicações de sua efetivação no município de Palmas-PR. Já os específicos são divididos em três, sendo eles: (i) historicizar os pressupostos conceituais que perpassam a construção sócio-histórica da Educação do Campo no país; (ii) analisar as políticas públicas voltadas para a educação do campo, com um recorte temporal específico, no período de 2014 a 2024, para compreender os desafios, tensões avanços e impactos na última década e, por último, (iii) investigar os indicadores do Censo da Educação Básica da Educação do Campo no município de Palmas-PR.

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, pois busca se aprofundar na compreensão dos fenômenos sociais e educacionais relacionados à Educação do Campo. De acordo com Marconi e Lakatos (2011, p. 269), a metodologia qualitativa preocupa-se “em analisar e interpretar aspectos mais profundos, descrevendo a complexidade do comportamento humano. Fornece análise mais detalhada sobre as investigações, hábitos, atitudes, tendências de comportamento etc.”.

Este trabalho apresenta um caráter descritivo, mesmo quando analisa dados de ordem qualitativa, como gráficos. A pesquisa descritiva se caracteriza pela “descrição do objeto por meio da observação e do levantamento de dados ou ainda pela pesquisa bibliográfica e documental” (Barros; Lehfeld, 1990, p. 34). Para analisar a emergência da complexidade do objeto de estudo, utiliza-se a pesquisa bibliográfica e documental. De acordo com Gil (2008, p. 50) “a pesquisa bibliográfica é desenvolvida a partir de material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos”.

Para investigar os tópicos relacionados à Educação do Campo, bem como

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

as políticas públicas associadas, inicialmente será realizada uma revisão bibliográfica detalhada para definir e distinguir os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural, além de uma análise documental para entender o contexto histórico das políticas públicas nacionais voltadas para a Educação do Campo. Como aporte teórico, utilizamos as contribuições de autores como Caldart (2012), Ribeiro (2012), Oliveira; Campos (2012), Molina (2012), Braga *et al.* (2021), entre outros que representam fontes relevantes.

A pesquisa documental é, também, referência para compreender os processos sociais vivenciados e sedimentados, sendo ela crucial para a interpretação dos processos sociais e das políticas relacionadas à Educação do Campo, uma vez que muitos aspectos da educação rural ainda estão presentes nos documentos. Nesta pesquisa procedeu-se a análise dos seguintes documentos: A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB – Lei nº 9.394/1996), o Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (Brasil, 2010), o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014), a Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017), além dos dados obtidos no Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb, 2023) do município de Palmas-PR.

Entende-se que a pesquisa se beneficiará da riqueza de informações disponíveis tanto na literatura acadêmica quanto nos documentos oficiais, possibilitando uma análise mais completa e fundamentada para tentar responder às questões que movem este trabalho, a saber: Como se constituem as Políticas Públicas da Educação do Campo nacionalmente, considerando sua transformação histórica, suas bases epistemológicas, seus marcos regulatórios, os interesses políticos e os indicadores atuais da Educação? A partir disso indaga-se, ainda, quais as implicaturas de sua efetivação ou não nos municípios brasileiros?

O texto do artigo está estruturado em cinco partes compostas por esta introdução, uma seção que historizou os pressupostos conceituais que perpassam a construção sócio-histórica da Educação do Campo no país; a

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

segunda parte, que analisou as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, com um recorte temporal específico, no período de 2014 a 2024, vislumbrando compreender os desafios, tensões avanços e impactos na última década; uma terceira seção, que pretendeu investigar os indicadores do Censo da Educação Básica da Educação do Campo no município de Palmas-PR e, por último, as considerações finais.

2. Educação do Campo: Lutas, Construção e Concepções

A Educação do Campo e os movimentos sociais estão entrelaçados porque nascem no mesmo contexto sociológico. Essa dinâmica tem uma influência significativa nas conquistas para os estudantes do campo, resultado de longos anos de luta. De início, destaca-se que este trabalho de pesquisa compreende e reconhece a sociedade brasileira em uma perspectiva de "condicionantes estruturais históricos [...] concentração da terra e da riqueza; cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no Estado; além de uma ideologia conservadora" (Souza, 2012, p. 746). Como consequência disso, tem-se o aprofundamento das desigualdades sociais e educacionais no Brasil, impactando diretamente a população camponesa.

Nesta seção objetivou-se historicizar os pressupostos conceituais que perpassam a construção sócio-histórica da Educação do Campo no país. Dito isto, compreende-se que a Educação do Campo se situa como um "fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas" (Caldart, 2012, p. 57), buscando valorizar e integrar os saberes locais, promovendo uma formação que reconheça a identidade e as práticas dos camponeses.

No entanto, mesmo diante dessas lutas com algumas conquistas, a Educação do Campo ainda enfrenta diversos desafios que influenciam a efetivação das políticas públicas educacionais. Para seguir com a discussão é, além disso, importante demarcar que na Educação do Campo o objetivo e os

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

sujeitos estão diretamente atrelados ao mundo do trabalho, da cultura, do conhecimento, em uma dinâmica socioantropológica que caracteriza as lutas sociais dos camponeses e a um processo que Caldart (2012) vai chamar de embate de classe.

Do ponto de vista da trajetória sócio-histórica, a Educação do Campo, por vezes, foi confundida com educação rural. Assim sendo, é preciso diferenciá-las. Sobre a escola para os povos do campo

> [...] Quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas, não havendo [...] nenhuma tentativa de adequar a escola rural às características dos camponeses ou dos seus filhos (Ribeiro, 2012, p. 293).

A educação rural, como apontado por Ribeiro (2012), tende a replicar o modelo urbano, sem considerar as particularidades culturais, sociais e econômicas dos camponeses. Isso significa que os currículos e metodologias de ensino não são construídos para discutir a vida e os saberes das comunidades do campo e a transformação da realidade.

Em acordo com a autora supracitada, destaca-se também que a política de educação rural defendida no Brasil sempre funcionou como uma tentativa de substituir a identidade do povo camponês, população que tem sua gênese e sua vida no campo. Esses processos, muitas vezes de iniciativa do Estado, buscam, entre outros objetivos, construir no imaginário do povo camponês a ilusão dos centros urbanos como um lugar bom e desenvolvido. Isso permite dominar um público que não está articulado aos movimentos coletivos de resistência e de perspectiva de construção de uma outra lógica de educação de si e para si, no campo. Ainda nesse sentido, é importante destacar que:

> A educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (Oliveira; Campos, 2012, p. 238).

Trazendo elementos das aulas da disciplina de Educação do Campo no sétimo período de Pedagogia (2024), aprendeu-se que a Educação do Campo se

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

coloca como um processo superior à proposta de educação rural difundida no campo. Não se trata de abordar com leviandade e mascarar que a ideia da educação rural já não existe mais, pelo contrário, o conceito se fortalece no campo e naqueles que pensam as políticas, que estão alicerçadas no projeto do agronegócio e de uma educação a serviço do capital. Desse modo, há uma luta em torno de projetos de campo e de educação.

É importante mencionar que a educação rural não se constitui em uma educação para a emancipação humana, para a libertação. Destacam-se dois pontos sobre ela: para quem se destina e a que objetiva. Para Ribeiro (2012), essa educação se destinava às pessoas que moravam na roça ou no campo brasileiro, e que tinham na agricultura o seu principal meio de vida e de sobrevivência. É inegável que são camponeses e camponesas que moram e trabalham nas zonas rurais e que recebem insuficientemente pelo tanto que trabalham e produzem. A autora enfatiza que quando essas pessoas do campo conseguem acesso a uma escola, que não era estranho ser muito distante, o que se oferecia era uma educação igual ao que era oferecida na cidade, o que não condizia com as necessidades dessas populações.

Percebe-se que a educação rural era uma proposta que não atendia aos interesses dos camponeses e camponesas nos seus projetos de vida. Além de dificultarem o acesso e a permanência, os conteúdos eram deslocados das necessidades das pessoas daquele lugar. Dessa forma, pensando na análise dessa situação oferecida aos povos do campo, a educação rural sempre esteve a serviço de um projeto do capital que teve e tem como consequência o êxodo rural.

Nesse cenário, fica evidente a disputa de projetos. Pode-se dizer que a educação para os trabalhadores do campo e seus filhos e filhas tem se configurado na história da educação brasileira em um permanente campo de batalha em que de um lado estão as “lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país” para o agronegócio, e de outro, a compreensão da importância das “políticas públicas de educação e da formação humana” (Caldart, 2012, p. 57).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

No decorrer do percurso histórico brasileiros, especialmente entre os anos 1980 e 1990, percebeu-se uma grande atuação dos movimentos sociais no que se refere à educação. Esses movimentos organizados pela sociedade brasileira da época lutaram por vários direitos,

Os direitos e as lutas pelas suas garantias fizeram parte de um movimento democrático e reivindicatório que tomou o Brasil, primeiramente lutando pela redemocratização do país, com eleições diretas após um período sombrio de uma Ditadura Empresarial-Militar, e, posteriormente, pela inserção de direitos e conquistas na Carta Magna brasileira de 1988, conhecida como a "Constituição Cidadã" (Brasil, 1988). Atualmente, estamos vivendo um período de "desconstitucionalização" de direitos. O que foi conquistado está sendo "despossuído", é a acumulação por despossessão (Harvey, 2015, p. 544).

Nesse contexto, Oliveira e Campos (2012) discorrem que:

> [...] A década de 1990 foi importante para consolidar outros movimentos pela universalização do direito à educação básica e às diversas modalidades de educação (Educação de jovens e adultos - EJA, Educação Especial, Educação do Campo) que reconfiguram os espaços públicos e privados no quadro das lutas populares, ampliando o campo de conquista de direitos (Oliveira; Campos, 2012, p. 237).

Outro momento histórico marcante foi o primeiro Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera), em 1997, no qual participaram membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MTST), além de outros representantes, com um objetivo em comum: buscar melhorias e investimentos para a Educação do Campo.

A partir desse momento são organizados encontros, conferências e seminários com a temática da “Educação Básica do Campo”, contando com a participação dos moradores, trabalhadores, professores, pesquisadores e estudantes do campo. Caldart (2012) resgata toda uma história de construção dessa jornada propositiva de educação pensada pelos camponeses, como já mencionado. Nessa Jornada, destaca-se a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada no ano de 1998 em Luziânia, no estado de Goiás (Brasil, 1998).

É importante analisar a terminologia usada nos primeiros debates, a saber:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Educação Básica do Campo. Esse conceito, no decorrer da construção coletiva dos movimentos sociais, passou a ser questionado como não dando conta das reivindicações e das necessidades das pessoas do campo. Então, em 2002, foi realizado um encontro dos sujeitos do campo, chamado Seminário Nacional, realizado em Brasília e, entre tantas discussões, tratou-se de mudanças da nomenclatura, expandindo-a para Educação do Campo, não mais limitando-se à educação básica (Arroyo; Fernandes, 1999).

Em 2004, nos debates da II Conferência Nacional, a decisão do uso do conceito de Educação do Campo foi reafirmada nos debates. Estes pontos importantes estão disponíveis na Obra Dicionário da Educação do Campo (2012), organizada pelos autores: Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto.

Demarcada essa construção da identidade passa-se a detalhar a Educação do Campo e suas especificidades. Uma das características centrais da Educação do Campo é que ela precisa ser pensada e constituída nas políticas públicas de educação a partir de um lugar, por sujeitos desse lugar, que não são reconhecidos e respeitados no sistema social vigente. Para Caldart (2012, p. 261) a Educação do Campo se faz com “luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação […] feita por eles mesmos e não em seu nome”.

É interessante que a autora faz uma discussão de aproximação da Educação do Campo com a Pedagogia do Oprimido, de Paulo Freire, quando afirma que “a Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido” (Caldart, 2012, p. 261 – grifos do autor).

Outra característica da Educação do Campo é assumir uma pressão coletiva por políticas públicas mais abrangentes, com embates em torno de projetos educativos. É uma luta de gente que se coloca em marcha, se mostra para a sociedade e ao mesmo tempo ensina que para ter seus direitos assegurados, não se pode esperar de outrem, mas ir em busca com as pautas necessárias. Essa proposta combina luta pela educação com luta pela terra, pela reforma agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

território. Constata-se, que a Educação do Campo é um projeto de vida para quem mora no campo, resiste naquele espaço e com essa luta toda, fornece para a cidade, tanto em produção de alimentos na diversidade quanto em conhecimento. Por isso, o MST (MST, 2021) tem um lema que é "reforma agrária é uma luta de todos", ou seja, do campo e da cidade.

Adentrar nessa discussão de compreensão da Educação do Campo nos seus aspectos conceituais, de luta, de conquistas e de uma outra educação, que não a reprodutivista hegemônica, nos leva a pensar que esses movimentos sociais do campo estão propondo outro currículo, um outro caminho pedagógico que dá a dimensão da luta desses movimentos. Nesse sentido, Miguel Arroyo (2015) destaca que:

> A educação do campo, indígena, quilombola, não se efetivará enquanto os educadores/as não a efetivarem em sua formação, em suas práticas docentes e pedagógicas nas escolas. Esta não se efetivará enquanto não se avançar na construção de Currículos que traduzam as concepções, os conhecimentos, as culturas e valores de que são produtores e sujeitos os movimentos sociais (Arroyo, 2015, p. 47).

Arroyo (2015) debate essa questão ao pensar na importância da formação de professores para a efetivação da Educação do Campo, uma vez que são esses sujeitos os que estão diretamente ligados com as práticas pedagógicas. São eles que têm condições de iniciar ou continuar as práticas no caminho de uma educação que atenda às reais necessidades dos povos do campo, de modo que é de fundamental importância a formação dos educadores e educadoras da Educação do Campo. O autor (2015) afirma ainda que a Educação do Campo não se efetivará se não avançarmos na construção de currículos que traduzam concepções, culturas e valores produzidos pelos sujeitos dos movimentos sociais.

No Paraná, o marco histórico inicial a Educação do Campo aconteceu em Porto Barreiro, no ano de 2000, quando Movimentos Sociais do Campo com mais de quatrocentos educadores e educadoras, professores universitários e representantes de prefeituras se reuniram com os povos do Campo para pensar uma concepção de educação e de país, que nascesse dos atores das construções sociais e não mais de um grupo com interesses alheios aos trabalhadores e trabalhadoras. Assim,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

> Na primavera de 2000, de 2 a 5 de novembro, estiveram reunidos em Porto Barreiro, Estado do Paraná, 450 educadoras e educadores, dirigentes e lideranças de 64 municípios, representando 14 organizações (movimentos sociais populares, sindicais, universidades, ONGs e prefeituras), para refletir a respeito das realidades do campo e trocar experiências sobre os processos educativos (Carta de Porto Barreiro, UNICENTRO, 2000, s/n).

Em 2001, com o Parecer n° 36 em conjunto à Resolução n°1, no ano de 2002, elabora-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2001). No ano seguinte, criou-se o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo instituído pela Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003 (Brasil, 2003).

Por meio de muita pressão sobre o governo da época, no ano de 2004, cria-se a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI) no âmbito do Ministério da Educação (MEC). Desse modo

> a secretaria teria como meta pôr em prática uma política que respeitasse a diversidade cultural e as experiências de educação e de desenvolvimento das regiões, a fim de ampliar a oferta de educação básica e de EJA nas escolas rurais e assentamentos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra) (Oliveira; Campos, 2012, p. 239).

Para organizar o financiamento nas diferentes etapas, designou-se a Coordenação Geral da Educação do Campo. Como complemento para a implantação de ações, políticas públicas foram elaboradas,

> dessa forma, as políticas públicas da Educação do Campo se instalaram no bojo de dois ministérios: do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), por meio do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), e do MEC, por meio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi) (Oliveira; Campos, 2012, p. 239).

Ainda nesse contexto, Oliveira e Campos (2012, p. 239) compreendem que “os movimentos sociais se configuram como sujeitos produtores de direitos, contribuindo para o estabelecimento de novas leis e políticas educacionais”. Assim sendo, essa trajetória de luta e organização dos movimentos sociais e das Universidades e parte da sociedade civil produziu avanços na política nacional da Educação do Campo. Sobre isso,

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

> foi a inclusão da Educação do Campo nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica, por meio da resolução nº 4, de 13 de julho de 2010, da Câmara de Educação Básica, do Conselho Nacional de Educação, (CNE/ CEB) (Brasil, 2010) e do decreto presidencial nº 7.326/2010, que institucionalizou o Pronera como ferramenta de implantação de políticas de educação do campo. Outro fato importante foi a Lei nº 11.947, de junho de 2009, que determinou a compra, por parte dos poderes públicos, de no mínimo 30% da merenda escolar diretamente dos agricultores familiares, fato que pode potencializar mudanças para esse setor de produção (Oliveira; Campos, 2012, p. 239).

Apesar do avanço, a Educação do Campo enfrenta grandes problemas na efetivação de suas políticas, construídas por meio de muito diálogo, tensões e lutas, para garantir a qualidade e acessibilidade. Na esfera deste trabalho, entende-se como qualidade na e para Educação do Campo a valorização dos sujeitos do campo, sua identidade, seu território e sua relação com meio ambiente e a natureza. Quanto à acessibilidade, discutem-se aqui os desafios da manutenção das Escolas do Campo e o investimento público para a sua sobrevivência. As autoras salientam que "a promoção e a implementação de políticas públicas vêm sendo a pauta dos movimentos sociais do campo para reverter os sérios problemas de acesso e de permanência dos sujeitos do campo na educação básica e superior (Oliveira; Campos, 2012, p. 240).

Diante das adversidades enfrentadas, o espaço escolar se encontra demarcado pela evasão e o abandono escolar, resultantes de problemas sociais. Diante disso, a promoção de políticas públicas é essencial para melhorar a qualidade e o acesso da educação nessa área.

Na atualidade, a garantia do acesso à Educação no Campo no seu território não é plena, ao contrário, apresenta cada vez menos perspectivas de permanência de uma escola e de um currículo que atenda às necessidades dos povos do campo. Tanto é que Reichenbach (2019) atesta a violação dos direitos à educação dos povos do campo, desse modo, é preciso avançar quanto à permanência e o processo de aprendizagem dos educandos nas escolas do campo.

3. Educação do Campo de 2014-2024: Políticas Públicas Negligenciadas

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

O debate sobre a Educação do Campo e as políticas públicas educacionais é de extrema relevância, especialmente ao considerarmos a sua trajetória histórica e os desafios que persistem. “Desde o seu surgimento, a Educação do Campo se configura como demanda relativa à garantia do direito à educação para os trabalhadores rurais” (Molina, 2012, p. 585), um direito negligenciado ao longo da história do Brasil, mas que é fundamental para as populações do campo, tradicionalmente marginalizadas no acesso ao sistema educacional. Nesse sentido a autora salienta que

> são as fortes desigualdades existentes no acesso à educação pública no campo, e em sua qualidade, que obrigam o Estado, no cumprimento de suas atribuições constitucionais, a conceber e a implantar políticas específicas que sejam capazes de minimizar os incontáveis prejuízos já sofridos pela população do campo, em virtude de sua histórica privação do direito à educação escolar (Molina, 2012, p. 592).

Tais desigualdades são evidentes na escassez de escolas e nas políticas propositais de fechamento dessas escolas nas últimas décadas. Esse processo se expressa materialmente na falta de transporte escolar adequado, na carência de infraestrutura, ausência de formação continuada para os professores que atuam no campo, na defasagem do currículo escolar que muitas vezes não considera as especificidades culturais e sociais do campo. Para uma melhor compreensão das políticas públicas e sua função social, Molina (2012) discorre que

> elas traduzem formas de agir do Estado, mediante programas que objetivam dar materialidade aos direitos constitucionais. Entre os direitos constitucionais que se materializam por meio das políticas públicas, estão principalmente os direitos sociais, definidos no artigo 6º da Constituição Federal brasileira de 1988: educação, saúde, trabalho, moradia, lazer, segurança, previdência social, proteção à maternidade e à infância e assistência aos desamparados. Pelo fato de as políticas públicas serem formas de atuação do Estado para garantir os direitos sociais, elas também são denominadas, muitas vezes, políticas sociais (Molina, 2012, p. 586).

A Educação do Campo, enquanto área específica de políticas públicas, se apresenta como uma demanda essencial à garantia do direito à educação para os trabalhadores do campo, conforme estabelecido pela constituição brasileira. Nesse sentido, as políticas públicas voltadas para esse setor são fundamentais

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

para superar as desigualdades sociais e educacionais que afetam os trabalhadores do campo.

É importante enfatizar que a Educação do Campo é um direito dos povos do campo. Mas, o que se percebe na atualidade, é uma articulação do grande capital em seus diferentes braços: no agronegócio, na gestão da educação, na mídia e na política para desmobilizar e enfraquecer a luta, especialmente dos movimentos sociais ligados à terra.

Nesse contexto, é crucial analisar as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo, com um recorte temporal específico, no período de 2014 a 2024, para compreender os desafios, tensões, avanços e impactos da última década. Assim, sob esse conjunto sócio-político se optou pela análise de como a Educação do Campo se apresenta no contexto do Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) (Brasil, 2014) e da Base Nacional Comum Curricular (Brasil, 2017). Todavia, antes de debater sobre essas políticas, considerou-se relevante tratar sucintamente a Educação do Campo na legislação que rege a educação nacional.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), estabelecida pela Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (Brasil, 1996), define as bases e as diretrizes que orientam a organização e o funcionamento da educação no país. Com relação à Educação do Campo, o Capítulo II, da Educação do Básica, seção I, Art. 28, afirma o seguinte, “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” (Brasil, 1996). Esse artigo parece um avanço na tentativa de reconhecer as especificidades da educação no campo. No entanto, é importante salientar que essa afirmação, por si só, não garante que as adaptações de fato ocorram de maneira efetiva e significativa.

Vale destacar que nos últimos anos a LDB (Brasil, 1996) sofreu diversas alterações, modificações e inclusões. Todavia, durante o recorte temporal analisado não foram implementadas ações estratégicas ou projetos de lei específicos para que o Art. 28 da referida lei fosse efetivado no contexto dos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

territórios.

O PNE instituído como uma política pública do governo brasileiro objetivou no último decênio a promoção e a melhoria da qualidade da educação no país. Esse PNE foi estabelecido pela Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014, com o intuito de ser implementado até 2024. No total são 20 metas que abrangem todos os níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino superior, e visam garantir o acesso à educação, erradicação do analfabetismo, a melhoria da qualidade do ensino, a valorização dos profissionais da educação e a redução das desigualdades educacionais (Brasil, 2014).

A Educação do Campo no Brasil, que envolve uma proposta pedagógica voltada para as populações que vivem em áreas rurais e suas especificidades[1] , tem sido historicamente esquecida das políticas educacionais, e esse processo também abarcou o PNE. Esse esquecimento não pode ser entendido como algo acidental, mas sim como resultado de um processo de exclusão deliberada, intimamente ligada aos interesses dos grupos dominantes e ao projeto de sociedade defendido pelas elites políticas e econômicas que estavam no poder, especialmente entre 2016 e 2022.

Observa-se que a versão de 2014 do PNE não aborda diretamente os assuntos voltados à Educação do Campo e não a incorpora adequadamente em suas diretrizes. O artifício de omitir uma maior abordagem sobre a Educação no Campo reflete uma visão hegemônica da educação, em que as necessidades da população camponesa foram relegadas a um plano secundário em detrimento das demandas dos grandes centros urbanos e do mercado de trabalho. O PNE de 2014, ao não contemplar de maneira adequada a Educação do Campo, reforça a ideia de que o modelo urbano e capitalista de educação seria o ideal para todos, independentemente das especificidades das comunidades camponesas. Em vista disso, Santos (2018) comenta que

> no PNE (2014–2024) [...] a Educação do Campo é colocada de forma mais evidente, em relação aos planos anteriores, entretanto, como política pública de educação não apresenta avanços significativos em

[1] Nas salas multisseriadas as turmas atendem no mesmo tempo-espaço, alunos que cursam diferentes anos e com diferentes idades (Marsiglia; Martins, 2014 p. 190).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

> termos de garantia na elevação da qualidade da educação para a população do campo. Um exemplo do pouco avanço do PNE para a educação do campo pode ser evidenciado pela ausência de metas e/ou estratégias para o desafio do ensino multisseriado (Santos, 2018, p. 203).

A Educação do Campo, embora mencionada, continue a ser tratada de maneira secundária dentro do PNE, o que reflete uma falha em integrar efetiva e integralmente as necessidades e especificidades das populações do campo ao sistema educacional brasileiro. Isso revela uma clara desconexão entre o que se preconiza sobre a educação para o campo e a prática real de implementação de políticas públicas voltadas para essa população.

Mesmo hoje, durante o terceiro governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva que se percebe na narrativa maior visibilidade da Educação do Campo, ela ainda é tratada de forma superficial, sem o compromisso real de superação das barreiras históricas enfrentadas pelas escolas rurais. A ausência de metas claras, como no caso da superação do ensino multisseriado, evidencia a falta de um planejamento estratégico que atenda às necessidades específicas da educação no campo.

Entre as 20 metas do PNE, a Meta 8, que busca elevar a escolaridade média da população de 18 a 29 anos, se destaca por ser a única que menciona diretamente a Educação do Campo, representando um avanço ao reconhecer a necessidade de se elevar a escolaridade da população do campo, mas sua eficácia depende de uma abordagem mais ampla e integrada (Brasil, 2014). É necessário que os próximos planos educacionais contemplem ações concretas que respondam aos desafios estruturais e pedagógicos das escolas do campo.

A outra política analisada, apresentada pela classe dominante como um instrumento capaz de elevar a qualidade de ensino no país, foi a BNCC (Brasil, 2017). Diante desse contexto, é relevante caracterizá-la, no intuito de compreender seus objetivos e como está abordada a Educação do Campo. Em seu documento oficial, ela é conceituada como “um documento de caráter normativo que define o conjunto orgânico e progressivo de aprendizagens essenciais que todos os alunos devem desenvolver ao longo das etapas e modalidades da Educação Básica” (Brasil, 2017, p. 7), sendo seu objetivo

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

estabelecer os conhecimentos, habilidades e competências que todos os alunos da Educação Básica devem desenvolver ao longo de sua trajetória escolar. Em resumo, a BNCC busca orientar e organizar o currículo da educação básica de maneira uniforme e padronizada.

Como vimos, a BNCC foi pensada e implementada às pressas diante de um cenário de valorização de "habilidades profissionais que compuseram o chamado modelo de competências" (Silva; Sheibe, 2017, p. 23). Assim sendo, não poderia alcançar as demandas necessárias à valorização de um currículo centrado na terra, no meio ambiente e nos sujeitos do campo. Com isso, entende-se que a abordagem sobre Educação do Campo no documento é limitada e superficial.

Observa-se que o termo Educação do Campo, considerado um dos mais relevantes para o contexto das populações do campo, é mencionado apenas uma vez, no tópico relacionado às "aprendizagens essenciais", o que revela uma falta de aprofundamento no que diz respeito às especificidades desse público. Considerando o que foi exposto, os autores Cogo e Cardoso (2023) expõem que

> o que temos é uma BNCC generalista, com intenção de normatizar e homogeneizar a educação em todo o país, enquanto que a Educação do Campo preza por um projeto de sociedade que valorize e contemple as especificidades dos diferentes povos e territórios brasileiros, além de lutar por uma educação de qualidade, emancipatória e que contemple os saberes das comunidades tradicionais (Cogo; Cardoso, 2023, p. 150).

Endossando essa ideia, os pesquisadores Leite e Poroloniczak (2021) mostraram que a BNCC se compromete diretamente com um currículo padrão engessado que propositalmente "culmina na precarização do ensino pela inviabilização de organizações curriculares vinculadas ao contexto sociocultural da escola e pela supressão de conhecimentos sistematizados pela humanidade" (Leite; Poroloniczak, 2021, p. 7). A Educação Ambiental é uma dimensão crucial para os territórios camponeses e, como aponta a legislação,

> […] é atividade intencional da prática social, que deve imprimir ao desenvolvimento individual um caráter social em sua relação com a natureza e com os outros seres humanos, visando potencializar essa atividade humana com a finalidade de torná-la plena de prática social e de ética ambiental (Brasil, 2012, p. 2).

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Essa temática emergente no contexto das políticas públicas em face dos problemas ambientais que colocam em risco a vida na terra é cooptada pelas políticas neoliberais em educação na BNCC. Na visão de Andrade e Piccinini (2017, p. 11) esse tema tão relevante não foi esquecido; "pelo contrário, trata-se de escolha política centrada no afastamento crítico da educação das questões próximas ao cotidiano socioambiental das escolas". Já Silva e Loureiro (2019, p. 4) discorrem que "o tema sustentabilidade é abordado nove vezes e sustentável, duas vezes", ao longo da BNCC em detrimento do uso da nomenclatura Educação Ambiental. Isso reflete uma postura mercadológica quanto à questão ambiental, colocando-a em uma vertente de modismos em torno das verdades construídas na narrativa do capitalismo.

A pesquisa desenvolvida por Braga *et al.* (2021) intitulada "A Base Nacional Comum Curricular: discussão sobre Educação Ambiental (EA) e Sustentabilidade" mostrou que

> a forma como a BNCC trata temas caros à EA, fragmentando o conhecimento e maquiando questões político-ideológicas sobre os impactos socioambientais do capitalismo, levam os mesmos a criticar o modelo naturalista de EA que predomina na BNCC, o que implica no retrocesso de políticas-educacionais em EA, tanto no que se refere à construção de uma epistemologia do conhecimento sobre a EA como no que se refere à sua legislação (Braga *et al*., 2021, p. 31249).

É necessário mencionar que os que lucraram com a escola no Brasil por meio de suas fundações estiveram presentes na construção da BNCC, a saber: o Movimento Todos pela Educação (MTE) e, com maior força o Movimento pela Base (MB) como denunciam Lélis et al. (2020). Ainda sobre essa normatização, Sousa e Amorim (2019, p. 138) são categóricos ao afirmar que a BNCC intensificou "as ações que promovem a padronização dos currículos das escolas públicas e privadas, tanto do campo quanto da cidade".

A qualidade da educação no campo não pode ser medida apenas pelo acesso à escola, mas pela capacidade dessa educação em responder às especificidades da vida rural e promover a emancipação das populações do campo. Entretanto, a Educação do Campo continua sendo marginalizada, com poucos recursos, infraestrutura inadequada e currículos que pouco dialogam com

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

a realidade do campo é o que mostrou a análise das Políticas Públicas do PNE (2014-2024) (Brasil, 2014) e da BNCC (Brasil, 2017).

4. Políticas Públicas de Educação do Campo no Município de Palmas-PR: o que dizem os indicadores do Censo da Educação Básica da Educação do Campo 2023

Nesta seção vislumbra-se debater sobre as Políticas Públicas de Educação do Campo no município de Palmas-PR. Para tanto, decidiu-se investigar os indicadores do Censo da Educação Básica da Educação do Campo no município.

Após a análise das políticas públicas voltadas para a Educação do Campo no contexto nacional, intenta-se nesta parte da pesquisa investigar a taxa de matrícula na zona urbana e rural e a quantidade de escolas do campo no município de Palmas-PR considerando o recorte temporal de 2014 a 2023. Utilizam-se os dados do Censo Escolar da Educação Básica (Brasil, 2023) para encontrar elementos que forneçam uma materialidade sobre a Política de Educação do Campo no Município de Palmas-PR.

De início, passamos à caracterização das Escolas do Campo legalmente instituídas no município supracitado. O Quadro 1 detalha as especificidades territoriais dessas escolas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Quadro 1: Escolas do Campo do Município de Palmas-PR

Nome da escola	Território	Distância do centro da Cidade
Escola Municipal do Campo Recanto Bonito	Assentamento Recanto Bonito	98 km
Escola Municipal do Campo Santo Antônio	Assentamento Margem do Iratim	82 km
Escola Municipal do Campo Paraíso do Sul	Assentamento Paraíso do Sul	70 km
Escola Municipal do Campo Pedro Siqueira Cortes	Assentamento São Lourenço	65 km
Escola Municipal do Campo Isolda Knolseisen	Vila Rural Folha Verde	12 km
Escola Municipal do Campo Maria Sebastiana Baptista	Bairro Pitanga	6 km

Fonte: Elaborado pelos autores (2025), a partir dos dados fornecidos pela Secretaria Municipal de Educação, Esporte e Cultura de Palmas-PR.

Essas escolas oferecem Educação Infantil e o Ensino Fundamental - Anos Iniciais. A tangibilidade do quadro evidencia uma especificidade significativamente importante no contexto da Educação no e para o campo. Quatro das seis escolas estão localizadas em territórios de assentamentos que como já se evidenciou, são frutos de lutas por reaver um espaço que outrora passou a ser concentrado por poucos.

Em relação ao território da pesquisa, torna-se necessário evidenciar que o município de Palmas se evidencia no Estado do Paraná no que tange à constituição de assentamentos. Um aspecto interessante nesse dado referente às escolas em assentamentos, retrata os pressupostos históricos que estabelecem o município de Palmas-PR. Sobre isso, Pegoraro (2010) e Faust e Marques (2020) apontam que o referido município, situado na região sudoeste do estado do Paraná, destaca-se do ponto de vista histórico com relação a esse processo, sendo o pioneiro no processo de assentamento, datado de 1839.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Quadro 2: Assentamentos do Município de Palmas-PR

Assentamento	Município-sede	Área (ha)	Nº de Famílias (capac.)	Famílias no assentamento
Adelaide Maria Trindade Batista	Palmas	464,2798	131	Não consta
Cruzeiro do Sul	Palmas	601,5701	30	28
Recanto Bonito	Palmas	1.300,6300	79	62
Margem Iratim	Palmas	1.333,3904	57	48
Paraíso do Sul	Palmas	1.380,7300	58	50
São Lourenço	Palmas	1.741,9400	58	53

Fonte: Elaborado pelos autores (2025) a partir dos dados da relação de assentamentos criados e reconhecidos pelo Incra.

Infere-se a partir desse dado histórico extremamente relevante para o contexto desses povos, que as políticas públicas de educação no município deveriam valorizar esses aspectos socioantropológicos que constituem essa realidade e esse povo. A relação entre assentamentos de reforma agrária e Educação do Campo é indissociável na busca da emancipação humana. Com a conquista da terra, das experiências de Educação no MST, dos entrelaçamentos com outros movimentos e organizações camponesas, a Educação do Campo é um projeto que nasce nesses espaços, dado às necessidades e/ou especificidades dessas populações.

Por todo um processo contínuo da educação (não escolar) realizado diariamente nesses espaços de resistência, foi-se adquirindo compreensões de que somente com luta coletiva se conquistam e se efetivam os direitos sociais. Assim, somente com pressões populares, as instituições públicas. por intermédio daqueles que as representam, são forçados a fazer cumprir os direitos conquistados porque, embora se tenham os direitos assegurados em lei, a sua efetivação demanda da continuidade dessas lutas.

A Educação do Campo é uma conquista dos povos do Campo, ainda que tenha sofrido diversos revezes nos últimos anos. Compreende-se que por mais de uma década ela vem sendo atacada e deturpada pela burguesia e por quem lhes serve de massa de manobra, independentemente de governos de direita, centro ou esquerda.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

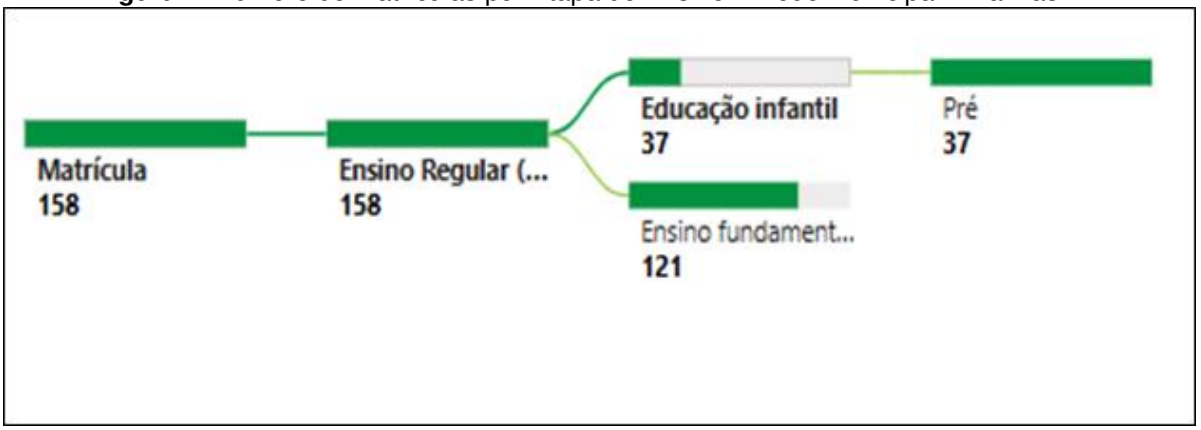
Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Os acampamentos e assentamentos conquistados na luta do MST, junto com outros movimentos sociais do campo, também na parceria com muitas Universidades, travam uma luta incansável para que a Educação do Campo, como um direito, seja efetivada nos espaços do campo. Objetiva-se, assim, que as crianças e adolescentes não necessitem sair do campo para fazer longos trajetos em ônibus para estudar na cidade. Dito isto, é importante destacar que muitos estudantes do campo frequentam escolas no espaço urbano.

Uma informação que merece atenção relativa aos dados, que reflete a importância dada à Educação do Campo nas políticas públicas nacionais, é o fato de que no repositório do Censo da Educação Básica (Brasil, 2023) não consta a nomenclatura Educação do Campo ou Escola do Campo e, sim, Escola Rural. Isso demarca, como já se tratou na primeira seção, a relação com a Educação Rural ainda presente e não superada no contexto das políticas públicas brasileiras.

Segundo dados do Censo Escolar (Brasil, 2023), fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a rede de "ensino rural" de Palmas-PR apresentou, em 2023, um total de 158 matrículas. Desse total, 37 alunos estavam matriculados na Educação Infantil e 121 no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, como se percebe na Figura 1.

Figura 1: Número de Matrículas por Etapa de Ensino – Rede Municipal – Palmas-PR



Fonte: Censo da Educação Básica (Brasil, 2023).

É interessante observar a variação desse número ao longo dos últimos

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

anos. Entre 2014 e 2023, o número de matrículas na educação rural oscilou, com destaque para o ano de 2018, quando foi registrado o maior número de matrículas, atingindo 211 alunos. O Gráfico 1 retrata essa constatação. Sobre a oferta na educação infantil fica evidente o descaso na política de acesso das crianças de zero a três anos. Em síntese, no município em questão não há oferta de educação infantil para esse recorte específico nas escolas do campo. Isso impacta na vida e nas condições de trabalho dos camponeses e das camponesas, e mais intensamente nas trabalhadoras mães que vivem no campo.

Sobre isso, dados do Panorama de Acesso à Educação Infantil no Brasil (PAEI) mostram que o Plano Nacional de Educação (PNE) falhou na meta de garantir atendimento 50% de crianças de 0 a 3 anos alcançando 41,2% em 2024. A materialidade levantada pelo PAEI evidencia que no cenário nacional é crescente o aumento da desigualdade entre ricos e pobres no acesso à Educação Infantil. Em 2024 disparidade aumentou para 29,4 p.p. Por sua vez, em 2025 apenas 30,6% das crianças de 0 a 3 anos que estão entre as mais pobres têm seu direito à educação garantido. Já para as mais ricas, a taxa é de 60% (PAEI, 2025).

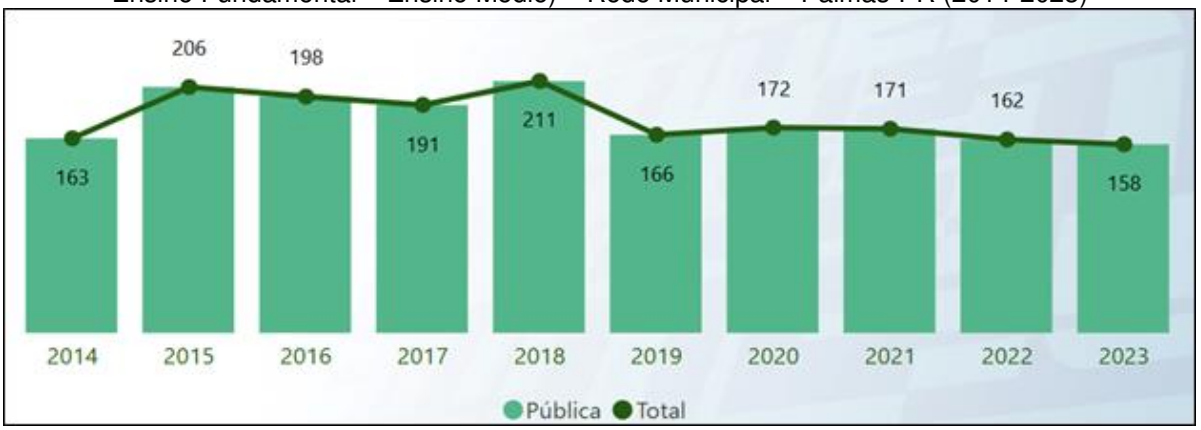
O município de Palmas é marcado historicamente por profundadas desigualdades o que dialogam diretamente com os dados apresentados. Apesar da altíssima concentração de renda no município de Palmas -PR, que o coloca entre as dez maiores do país, apresenta profundas desigualdades educacionais. O IDEP (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica), a cidade de Palmas-PR está na última posição entre os 42 municípios do Sudoeste do Paraná e ocupa também uma das últimas posições em nível estadual, ficando na posição 384 entre os 399 municípios paranaenses.

De um lado, alta concentração de renda expressa nas atividades do agronegócio que perfaziam em 2025 um total de 138.912 hectares em estabelecimentos agropecuários, segundo os dados da estrutura fundiária das fazendas. De outro, trabalhadores e trabalhadoras camponesas sem acesso à educação Infantil de zero a três anos para seus filhos e filhas.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Gráfico 1: Evolução da Matrícula por rede de Ensino – Rural – Ensino Regular (Educação Infantil – Ensino Fundamental – Ensino Médio) – Rede Municipal – Palmas-PR (2014-2023)



Fonte: Censo da Educação Básica (Brasil, 2023).

Esse aumento pontual até 2018, pode refletir, entre outros fatores, a implementação de políticas públicas educacionais mais eficazes (com manutenção e valorização das Escolas no Campo) ou mesmo o aumento da população residente nas áreas rurais.

Destaca-se que não foram encontrados documentos no âmbito da gestão da educação municipal que ofereçam referências para explicar a diminuição drástica na taxa de matrícula, especialmente de 2018 para o ano de 2019, justamente um ano antes do período pandêmico.

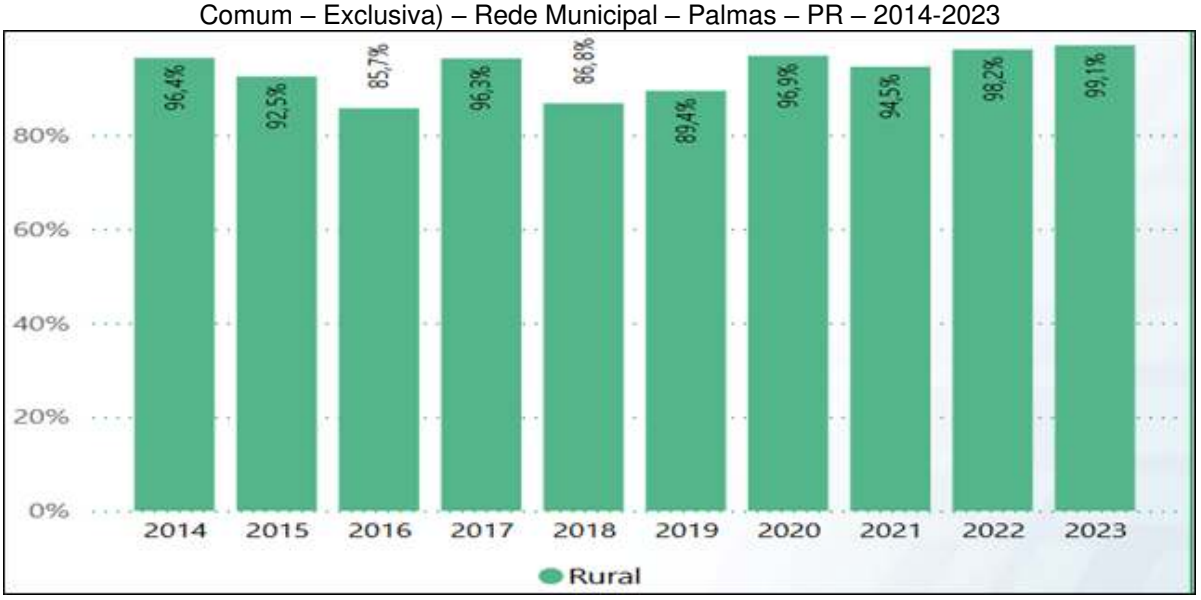
Sobre isso, é importante ressaltar uma das lacunas deste trabalho. Em face do recente momento de luta e greve por melhores condições de trabalho e salariais no IFPR, não foi possível a realização de uma pesquisa de campo com entrevistas e questionários aos gestores da Secretaria Municipal de Educação (SMED) de Palmas-PR, para elucidar os questionamentos que surgiram no decorrer desta pesquisa.

Outro elemento que merece análise é a taxa de aprovação nas escolas rurais do campo. Os achados mostram uma correlação entre os anos 2018 e 2019, como se depreende do Gráfico 2.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Gráfico 2: Taxas de Rendimento (aprovação) – Rural – Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Classe Comum – Exclusiva) – Rede Municipal – Palmas – PR – 2014-2023



Fonte: Censo da Educação Básica (Brasil, 2023).

Fica evidente durante o período analisado que os anos de 2016, 2018 e 2019 apresentam a menor taxa de aprovação e que a partir de 2020 os índices de aprovação apresentam uma constância acima de 90%. Estariam esses dados relacionados à diminuição das matrículas no campo e às transferências desses estudantes para a zona urbana? E durante o período pandêmico, quais foram as condições de aprendizagem propiciadas a essa população? As intervenções pedagógicas durante a pandemia foram exitosas ou esses estudantes foram negligenciados e aprovados compulsoriamente?

Esses dados demonstram tanto os desafios quanto os avanços na Educação do Campo em Palmas-PR. Apesar do número menor de matrículas comparado à rede urbana, a presença das escolas no campo e o apoio logístico, como o transporte escolar, são fatores essenciais para garantir a permanência dos alunos na escola e o acesso à educação em igualdade de condições com os estudantes da cidade. Todavia, como já mencionado, não é possível elucidar esses fatores no que toca à efetivação das Políticas Públicas de Educação do Campo no município de Palmas-PR. Assim, propõem-se novos estudos dessa temática com outros métodos capazes de realizar a compreensão densa e sintática do que se passa na realidade investigada.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

Como previamente discutido, o município tem seis escolas caracterizadas como do Campo. Outras indagações suscitadas no domínio do currículo e das práticas pedagógicas caminham na direção de compreender: O que pedagogicamente perpassa o dia a dia das escolas? Elas são, de fato, escolas de Educação do Campo, ou se estão somente no campo? Essa não constatação, também se deve pela limitação em termos metodológicos já expostos.

É importante enfatizar que as escolas estejam no campo, porque se extinguem elas desses lugares, arrancam parte importante da cultura e da vida das pessoas e as transferem para um lugar que não é do seu cotidiano. Para além de estarem no campo, é necessário que se construam uma Escola do Campo a partir da identidade dessas comunidades, valorizando a terra, o território, a cultura, o meio ambiente, a soberania e a segurança alimentar, o movimento e a luta campesina, entre outros aspectos.

A materialidade da análise deste trabalho evidencia um processo de precarização intencional para a efetivação das políticas de Educação para a população camponesa que se estende da esfera nacional à municipal. Nesse sentido, entendemos como precarização intencional nas políticas de Educação do Campo o fenômeno mediado pelo Estado em suas relações de força com interesses vinculados a dois projetos de país. De um lado, há um projeto que coloca os trabalhadores e trabalhadoras do campo no centro da garantia do direito à educação; de outro, configura-se um panorama de políticas públicas educacionais a serviço do capital, na forma de uma educação neoliberal, em que o agronegócio assume centralidade em uma dinâmica que oprime e influencia a efetivação dos direitos sociais dessa população. Nas últimas três décadas, ações políticas têm determinado o aprofundamento desse fenômeno de intencionalidade. Discutiremos três dimensões da precarização intencional: a nucleação escolar, o currículo da escola do campo e o financiamento público da escola do campo.

Um instrumento decisivo dessa intencionalidade é o fechamento das escolas do campo por meio da política de nucleação escolar, processo assentado no pensamento neoliberal sob o argumento de melhoria da qualidade do ensino. Todavia, o resultado dessa política foi o esvaziamento do campo e a perda da identidade de uma educação na e para a terra como premissa central do povo camponês. A desigualdade produzida pelo

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

fluxo migratório e a proposta de um currículo desarticulado da vida no campo estão entre as consequências dessa dinâmica.

Destarte, “as pedagogias burguesas, geralmente presentes nas diretrizes curriculares para as escolas do campo, não traduzem a realidade e os projetos das populações camponesas” (Thiesen; Oliveira, 2012). Dessa forma, o Estado e suas relações de poder, ao proporem um currículo urbano para a população do campo, retiram parte daquilo que a constitui. Isso é intencional porque vislumbra uma formação alienada para o mercado de trabalho e, no caso dessa população, sua inserção como mão de obra barata para o agronegócio.

A Educação do Campo vem sofrendo um sufocamento deliberado e intencional do financiamento público nos últimos anos. De acordo com o Fórum Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (FONEC), permanece um constante processo de negligência no financiamento da educação no cenário nacional. Tal situação se apresenta na falta de infraestrutura adequada, na escassez de recursos pedagógicos e na ausência de políticas públicas que valorizem a identidade dos povos do campo (FONEC, 2026).

No município de Palmas-PR, em face de suas características históricas que mostram a constituição de assentamentos desde o século XIX, as políticas de Educação do Campo deveriam estar em um processo de efetivação. Quanto à análise das Políticas Públicas da Educação do Campo no município de Palmas-PR, alguns achados são importantes, mas apresentaram apenas um caráter descritivo em detrimento de seu aspecto analítico. Assim sendo, indica-se a continuidade deste estudo, com o Campo em sua gênese epistemológica sendo um *locus* da pesquisa na escuta dos diferentes atores que integram o objeto de estudo.

5. Conclusão

Este estudo procurou analisar as políticas públicas da Educação do Campo em nível nacional e as implicações de sua implementação no município de Palmas-PR. Ele teve o intuito de entender seus avanços e desafios a partir dos dados do Censo da Educação Básica e da realidade das escolas rurais e

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

assentamentos. Para alcançar esse objetivo, por meio da pesquisa bibliográfica e documental, a compreensão histórica dos pressupostos conceituais que perpassam a construção da Educação do Campo no país fundamentada na luta dos trabalhadores do campo, das políticas públicas voltadas a esse fim, e dos indicadores do Censo da Educação Básica da Educação do Campo no município de Palmas-PR.

Entre os achados deste trabalho, destaca-se a importância da luta dos trabalhadores do campo e dos movimentos sociais. Tanto um como outro foram enfraquecidos intencionalmente pelo poderio do capital em seus diferentes braços. Apesar das dificuldades, a luta por uma educação do campo que valorize as tradições e necessidades das comunidades rurais é mais urgente do que nunca. As políticas públicas de educação precisam ir além da lógica da escolarização e considerar a educação como um instrumento de transformação social e de emancipação. O município de Palmas-PR, com sua forte identidade ligada à história dos assentamentos, deveria ser um exemplo de como essas políticas podem ser efetivas e transformadoras. No entanto, o que se observa é uma política pública ainda fragmentada, sem continuidade e sem um compromisso real com as especificidades do campo que vai do cenário nacional ao municipal.

Outro ponto crítico que emerge dessa análise, é o impacto das crises políticas e econômicas nas políticas públicas voltadas para o campo. A queda nas matrículas e as flutuações nas taxas de aprovação podem estar relacionadas à descontinuidade e à falta de investimento nas políticas educacionais específicas para o campo, além das dificuldades impostas pela pandemia que, como muitos outros aspectos da sociedade, afetou de maneira desigual as populações camponesas. A negligência quanto as necessidades educacionais dessas populações durante a pandemia, somada à precarização das condições de trabalho e à falta de recursos nas escolas do campo, só agravou a situação.

Embora o município apresente um histórico relevante de assentamentos e uma estrutura de escolas distribuídas em áreas rurais, os dados do Censo da Educação Básica indicam um retrocesso nas matrículas e aumento no

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

rendimento escolar, especialmente após 2018. A diminuição das matrículas, em especial, é um sinal claro de que as políticas de Educação do Campo, longe de estarem consolidadas, ainda sofrem com a falta de continuidade e com a fragilidade de suas ações. A inexistência de esclarecimentos oficiais para essa queda nas matrículas, juntamente com a falta de dados detalhados sobre a qualidade das políticas implementadas, evidencia uma gestão educacional pouco transparente.

Em relação às limitações do estudo, ficou claro que a pesquisa ainda carece de uma abordagem que se aproprie da pesquisa de campo, com a inclusão de entrevistas e uma investigação mais profunda sobre as práticas pedagógicas, as condições de trabalho nos contextos das escolas rurais e a análise da gestão dessa área junto à SMED do município. A falta de dados oficiais mais detalhados também representa um desafio na análise das políticas públicas, evidenciando a necessidade de maior clareza e sistematização das informações por parte das autoridades educacionais locais.

Por fim, sugere-se o prosseguimento da pesquisa, com novas abordagens metodológicas e uma escuta mais atenta aos diferentes atores envolvidos. Nesse cenário, é fundamental que se compreenda de forma mais profunda a complexidade da Educação do Campo em Palmas-PR. Somente assim será possível construir políticas públicas inclusivas, que garantam a efetivação dos direitos educacionais dos povos do campo, respeitando suas especificidades e promovendo a emancipação social e cultural de suas comunidades.

Referências

ANDRADE, Maria Carolina Pires de; PICCININI, Cláudia Lino. Educação Ambiental na Base Nacional Comum Curricular: retrocessos e contradições e o apagamento do debate socioambiental. **Anais do Encontro de Pesquisa em Educação Ambiental (EPEA),** Juiz de Fora, MG: Universidade Federal de Juiz de Fora, 2017. Disponível em:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

http://epea.tmp.br/epea2017_anais/pdfs/plenary/0091.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano**. A educação básica e o movimento social do campo. Brasília, DF:** Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 2).

ARROYO, Miguel González. Os Movimentos Sociais e a construção de outros currículos**. Educar Em Revista**, 31(55), p. 47–68, 2015. Disponível em: https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/39832. Acesso em: 2 fev. 2025.

BARROS, Aidil Jesus da Silveira; LEHFELD, Neide Aparecida de Souza. **Fundamentos de metodologia científica.** 3. ed. São Paulo: 1990.

BRAGA, João Carlos Pereira et al. A Base Nacional Comum Curricular-BNCC: uma discussão sobre educação ambiental e sustentabilidade**. Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 3, p. 31242-31251, 2021. Disponível em: https://ojs.brazilianjournals.com.br/ojs/index.php/BRJD/article/view/27142. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Homologado por Despacho do Ministro de Estado da Educação, publicado no Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mar. 2002. Seção 1, p. 11. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb36_01.pdf. Acesso em: 7 maio 2025.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em:

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

https://normas.leg.br/?urn=urn:lex:br:federal:constituicao:1988-10-05;1988. Acesso em 25 maio 2025.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Institui a Política Nacional de Educação do Campo e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 4 nov. 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Ambiental**. Brasília, DF: MEC, 2012. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=17810&Itemid=866. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Gráfico 1: Evolução da matrícula por rede de ensino – Rural – Ensino Regular (Educação Infantil – Ensino Fundamental – Ensino Médio) – Rede Municipal – Palmas – PR – 2014-2023. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).** Gráfico 2: Taxas de Rendimento (aprovação) – Rural – Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Classe Comum – Exclusiva) – Rede Municipal – Palmas – PR – 2014-2023. Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 2 fev. 2025.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

BRASIL**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)**. Número de matrículas por etapa de Ensino – Rural – Rede Municipal – Palmas PR (2023). Disponível em: https://app.powerbi.com/view?r=eyJrIjoiN2ViNDBjNDEtMTM0OC00ZmFhLWIyZWYtZjI1YjU0NzQzMTJhIiwidCI6IjI2ZjczODk3LWM4YWMtNGIxZS05NzhmLWVhNGMwNzc0MzRiZiJ9. Acesso em: 2 fev. 2025.

BRASIL**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jun. 2014. Disponível em: https://pne.mec.gov.br/images/pdf/pne_conhecendo_20_metas.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Carta de Luziânia:** I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Luziânia: MEC, 1998.

BRASIL. Ministério da Educação**. Base Nacional Comum Curricular:** educação infantil e ensino fundamental. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 8 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 1.374, de 3 de junho de 2003.** Institui o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, com a atribuição de articular as ações do Ministério pertinentes à Educação do Campo, divulgar e debater a implementação das Diretrizes. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, 4 jun. 2003, p. 25

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.** MEC e Inep divulgam resultados do Censo Escolar 2023. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulgam-resultados-do-censo-escolar-2023. Acesso em: 27 maio 2025.

CALDART, Roseli, Salete et al. pend (org.). **Dicionário da educação do campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Fiocruz: Expressão Popular, 2012.

CARTA DE PORTO BARREIRO. Porto Barreiro, PR: [s.n.]. **Carta**. [S.l]. nov. 2000.

COGO, Taisson, Pedrozo; CARDOSO, Josete, Bitencourt. Educação do campo: uma análise crítica sobre a representação da modalidade na BNCC brasileira em tempos de neoliberalismo. **Revista Educación, Política y Sociedad**, v. 8, n. 2, p. 121–155, 2023. Disponível em: https://revistas.uam.es/reps/article/view/16947. Acesso em: 8 jan. 2025.

FAUST, Fernanda Cordeiro de Almeida; MARQUES, Sônia Maria dos Santos. Vidas negras, história e natureza: Nota biográfica das matriarcas da comunidade quilombola Adelaide Maria da Trindade Batista– Palmas-PR. **Revista Trama Interdisciplinar,** v 10(2), 181–201, 2020. Disponível em: https://editorarevistas.mackenzie.br/index.php/tint/article/view/12492. Acesso em: 2 fev. 2025.

FONEC. **FONEC: NOTA PÚBLICA DE DENÚNCIA Contra o fechamento de escolas do campo, das águas e das florestas no Brasil.** Disponível em: https://fonec.org/nota-publica-contra-fechamento-de-escolas-do-campo/#:~:text=FONEC:%20NOTA%20P%C3%9ABLICA%20DE%20DEN%C3%9ANCIA,das%20florestas%20no%20Brasil%20%E2%80%93%20Fonec . Acesso em 20 fev. 2026.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2008.

HARVEY, David. **Os limites do capital.** Tradução: Magda Lopes. São Paulo: Boitempo, 2015.

INCRA. **Relação de assentamentos criados e reconhecidos pelo Incra.** 2025. Disponível em:https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/assentamentosgeral.pdf/view. Acesso em: 18 fev. 2025.

LEITE, Valter de Jesus; POROLONICZAK, Juliana Aparecida. Currículo E Resistência Ativa: a luta político-pedagógica das escolas do campo nos assentamentos e acampamentos do MST – Paraná**. Revista Espaço do Currículo,** v. 14, n. 2, p. 1-18, 2021. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/57911. Acesso em: 2 fev. 2025.

LÉLIS, Luziane Said Cometti; HORA, Dinair Leal da. Implicações da política de avaliação na produção da qualidade educacional. **Olhar de Professor***,* v. 23, p. 1-18, 2020.

MARCONI, Marina de Andrade, LAKATOS, Eva Maria. **Metodologia científica:** ciência e conhecimento científico, métodos científicos, teoria, hipóteses e variáveis, metodologia jurídica. 6. Ed. São Paulo: Atlas, 2011

MARSIGLIA, Ana Carolina Galvão; MARTINS, Lígia Márcia. **Contribuições gerais para o trabalho pedagógico em salas multisseriadas**. [S.l] 2014.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli, Salete. et al. Pend (org.). **Dicionário da educação do campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz: Expressão Popular, 2012.

MOVIMENTO Dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). **Reforma agrária:** uma luta de todos. [S.l.]: MST, 2021. Disponível em: https://mst.org.br/download/reforma-agraria-uma-luta-de-todos/. Acesso em: 26 maio 2025.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação básica do campo. CALDART, Roseli, Salete et al. Pend (org.). **Dicionário da educação do campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz: Expressão Popular, 2012.

PAEI. **Panorama do acesso à Educação Infantil no Brasil.** Todos pela Educação. 2025. Disponível em: https://todospelaeducacao.org.br/wordpress/wp-content/uploads/2025/08/estudo-panorama-do-acesso-a-educacao-infantil-no-brasil-todos-pela-educacao. Acesso em 20 fev. 2025.

PEGORARO, Ivo Antonio. Palmas. In: PEGORARO, I. A. Sudoeste político. **Francisco Beltrão:** Jornal de Beltrão, 2010.

REICHENBACH, Vanessa. **Fechamento das escolas do campo no estado do Paraná (1997-2017):** violação do direito a educação (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli, Salete. et al. Pend (org.). **Dicionário da educação do campo.** 2. Ed. Rio de Janeiro: Fiocruz: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Marilene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio:** aval. pol.

REMUNOM
ISSN 2178-6925

Received: 13/01/2026 - **Accepted:** 24/02/2026
Vol: 13.01
DOI: 10.66104/k4tvj971
Pages: 1-36

públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/. Acesso em: 8 Jan. 2025.

SILVA, Monica Ribeiro; SCHEIBE, Leda. **Reforma Do Ensino Médio:** Pragmatismo e lógica mercantil. Retratos da Escola, 2017. Disponível em: https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/769. Acesso em: 2 fev. 2025.

SILVA, Silvana do Nascimento; LOUREIRO, Carlos Frederico Bernardo. O sequestro da Educação Ambiental na BNCC (Educação Infantil - Ensino Fundamental): os temas Sustentabilidade/Sustentável a partir da Agenda 2030. **Anais do XII Encontro Nacional de Pesquisa em Educação em Ciências (ENPEC),** Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, RN, 2019. Disponível em: https://abrapec.com/enpec/xii-enpec/anais/resumos/1/R0724-1.pdf. Acesso em: 2 fev. 2025.

SOUSA, Raimunda Aurea Dias de; AMORIM, Alberto Filho Coelho. A Base Nacional Comum Curricular e Educação no/do Campo: uma relação de (in) consistência. **Cadernos de Pesquisa,** v. 27, n. 2, 2021. Disponível em: https://periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/11046. Acesso em: 3 fev. 2025

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação e Sociedade,** v. 33, p. 745-763, 2012. Disponível em: https://www.scielo.br/j/es/a/3QpDmM9tDDh4TWYh5CmmHpB/abstract/?lang=pt. Acesso em: 7 nov. 2024.

THIESEN, Juares da Silva; OLIVEIRA, Marcos Antônio de. O lugar do currículo na/da educação do campo no Brasil: aproximações e teorias curriculares. **Revista de Educação Pública**, v. 21, n. 45, p. 13-28, 2012.