



Por uma educação do campo: políticas e barreiras para o acesso ao ensino superior

For rural education: policies and barriers to access higher education

Para la educación rural: políticas y barreras para el acceso a la educación superior

Marislânia de Oliveira Silva

Mestrado em História

Instituição: Universidade Estadual de Goiás

Endereço: R. Quatorze, 625, Jd. América, Morrinhos, GO, CEP: 75650-000

E-mail: marilanny@hotmail.com

Thiago Henrique Costa Silva

Doutor em Agronegócio

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: R. Quatorze, 625, Jd. América, Morrinhos, GO, CEP: 75650-000

E-mail: thiagocostasilva@ueg.br

Nara Rúbia Rodrigues do Nascimento Silva

Doutora em Ciência e Tecnologia de Alimentos

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: Rua B/8 Q. 18, s/n, Parque das Brisas, Caldas Novas, GO,

CEP: 75690-000

E-mail: nara.n.nutri@gmail.com

Luciana Ramos Jordão

Doutor em Agronegócio

Instituição: Universidade Federal de Goiás

Endereço: R. Quatorze, 625, Jd. América, Morrinhos, GO, CEP: 75650-000

E-mail: luciana.jordao@ueg.br

RESUMO

O artigo analisa as políticas públicas voltadas para a educação do campo no Brasil, com ênfase na educação superior, considerando as condições materiais que influenciam o acesso das populações rurais e perpetuam desigualdades sociais. O estudo delimita-se à avaliação de programas de educação do campo, examinando seus avanços, retrocessos e impactos nas comunidades rurais. O objetivo geral é analisar como essas políticas refletem e enfrentam as estruturas de desigualdade social. Especificamente, busca-se compreender o impacto do neoliberalismo sobre a educação superior rural e propor alternativas inclusivas. O problema de pesquisa investiga em que medida as políticas educacionais vigentes superam as barreiras materiais e históricas que limitam o acesso ao



ensino superior a partir do campo. A metodologia adota uma abordagem qualitativa, baseada no materialismo histórico e dialético, com revisão bibliográfica e análise documental de programas e legislações educacionais, utilizando fontes publicadas entre 2000 e 2023 em bases como Scielo, Google Acadêmico e Elsevier. Os resultados indicam que programas como PRONERA ampliaram o acesso ao ensino superior para populações rurais, mas o desmonte recente dessas políticas tem agravado desigualdades, reforçando a urgência de iniciativas mais integradas e efetivas.

Palavras-chave: inclusão educacional, justiça social, políticas neoliberais, educação emancipadora, desigualdade social.

ABSTRACT

The article analyzes the public policies aimed at rural education in Brazil, with an emphasis on higher education, considering the material conditions that influence the access of rural populations and perpetuate social inequalities. The study is limited to the evaluation of field education programs, examining their advances, setbacks and impacts on rural communities. The general objective is to analyze how these policies reflect and confront structures of social inequality. Specifically, it seeks to understand the impact of neoliberalism on rural higher education and provide inclusive alternatives. The research problem investigates the extent to which current educational policies overcome the material and historical barriers that limit access to higher education from the field. The methodology adopts a qualitative approach, based on historical and dialectical materialism, with bibliographic review and documentary analysis of educational programs and legislation, using sources published between 2000 and 2023 in databases such as Scielo, Google Academic and Elsevier. The results indicate that programs such as PRONERA expand higher education access for rural populations, but the recent dismantling of these policies has aggravated inequalities, reinforcing the urgency of more integrated and effective initiatives.

Keywords: educational inclusive, social justice, neoliberal policies, emancipatory education, social inequality.

RESUMEN

El artículo analiza como políticas públicas voltadas para la educación del campo en Brasil, com ênfase na educação superior, considerando como condiciones materiales que influyen en el acceso de las poblaciones rurales y perpetúan las desigualdades sociales. El estudio delimita-se à avaliação de programas de educação do campo, examinando sus avances, retrocesos e impactos nas comunidades rurales. El objetivo general es analizar como esas políticas reflejan y enfrentan como estructuras de desigualdade social. Específicamente, busca comprender el impacto del neoliberalismo sobre la educación rural superior y proporcionar alternativas inclusivas. El problema de pesquisa investiga em que medida as políticas educativas vigentes superan as barreiras materiales e históricas que limitam o acesso ao ensino superior a partir del campo. Una metodologia adota uma abordagem qualitativa, basada en materialismo histórico



e dialético, con revisión bibliográfica y análisis documental de programas e legislações educacionais, utilizando fuentes publicadas entre 2000 y 2023 en bases como Scielo, Google Acadêmico y Elsevier. Los resultados indican que programas como PRONERA ampliaron el acceso a un nivel superior para las poblaciones rurales, pero el desmonte reciente de estas políticas ha agravado las desigualdades, reforzando la urgencia de iniciativas más integradas y efectivas.

Palabras clave: inclusión educacional, justicia social, políticas neoliberales, educación emancipadora, desigualdad social.

1 INTRODUÇÃO

A relação entre trabalho e educação é intrínseca à condição humana, sendo única aos seres humanos a capacidade de educar e trabalhar. Essa singularidade suscita reflexões sobre as características humanas que possibilitam tais realizações e como elas são essenciais para a definição da humanidade. Nesse contexto, surge a questão de se o trabalho e a educação devem ser compreendidos como faculdades essenciais ou acidentais do ser humano (Saviani, 2007).

Os seres humanos, como agentes ativos, utilizam sua capacidade de produzir e transformar para garantir sua sobrevivência, enquanto outras espécies se limitam a adaptações naturais sem a capacidade de intervenção substantiva no ambiente. Saviani (2007) argumenta que a existência humana é, assim, o resultado direto da atividade produtiva, e não de uma condição natural estática.

Historicamente, a relação entre trabalho e educação era marcada pela integração. Indivíduos aprendiam a criar suas condições de existência por meio do próprio trabalho, desenvolvendo métodos e conteúdo baseados na experiência. Esse processo constituía um verdadeiro aprendizado coletivo, essencial à sobrevivência (Libâneo, 1985).

Nas sociedades primitivas, educação e trabalho eram inseparáveis. O compartilhamento coletivo dos meios de produção estendia-se à educação, que era igualmente comunitária. Não havia divisões sociais, e todas as atividades



eram realizadas de forma colaborativa. Essa prática demonstra como trabalho e educação moldaram, ao longo do tempo, a formação do ser humano enquanto ser social, estabelecendo os fundamentos históricos dessa relação (Saviani, 2005).

Essas considerações ressaltam a interdependência histórica entre trabalho e educação. No entanto, no contexto contemporâneo, sobretudo no ensino superior, as desigualdades estruturais, como o acesso precário a recursos educacionais - incluindo transporte -, refletem e perpetuam profundas desigualdades sociais, impactando especialmente as populações do campo.

A pesquisa se propõe a analisar como as condições materiais, que determinam o acesso ao ensino superior para as populações rurais, continuam a refletir as estruturas de desigualdade social. Busca-se investigar como políticas educacionais podem ser reconfiguradas para garantir um acesso equitativo, promovendo, assim, uma sociedade mais justa. Nesse sentido, o estudo examina a relação entre a necessidade de trabalho e as oportunidades de estudo para trabalhadores do campo, com foco no impacto das políticas neoliberais sobre a educação superior.

Adotamos uma abordagem qualitativa, embasada no materialismo histórico e dialético, que permite examinar como as condições materiais dos estudantes interagem com as estruturas sociais e políticas mais amplas (Marx, 2017). Fundamentada em uma revisão de literatura, nossa análise abrange publicações de 2000 a 2023, utilizando bases reconhecidas como Google Acadêmico, Scielo e Elsevier, com destaque para temas como "políticas públicas educacionais" e "educação do campo".

A partir dessa metodologia, este ensaio crítico explora a complexa interação entre políticas educacionais e o acesso ao ensino superior, com foco em três eixos: (a) as relações entre trabalho e estudo na perspectiva de Antonio Gramsci, examinando suas contribuições sobre o papel da educação na formação social e nas relações de poder; (b) uma contextualização histórica das legislações educacionais brasileiras, destacando seu papel na perpetuação das desigualdades; e (c) a educação superior para as populações do campo, com



ênfase nos desafios impostos pelas políticas neoliberais e nas barreiras estruturais ao acesso e à permanência.

2 TRABALHO, EDUCAÇÃO E ACESSO AO ENSINO SUPERIOR: UMA ABORDAGEM CRÍTICA

Gramsci (2001; 2004; 2007) apresenta contribuições fundamentais ao discutir hegemonia cultural e o papel dos intelectuais orgânicos, evidenciando como a educação é instrumentalizada como campo de disputa ideológica. Embora sua teoria seja central, considera-se necessário complementá-la com os pensamentos de autores como Freire (1987), Bourdieu (1970) e Saviani (2007; 2008; 2012), que expandem a compreensão sobre as barreiras educacionais contemporâneas.

Ao combinar essas abordagens, objetiva-se superar a limitação de uma única perspectiva teórica. Pretende-se alcançar uma análise mais abrangente das complexidades relacionadas ao acesso ao ensino superior por populações marginalizadas, revelando como obstáculos estruturais perpetuam desigualdades e investigando caminhos possíveis para a reforma e a resistência no campo educacional.

A formação de intelectuais, segundo Gramsci (2001), está diretamente ligada à organização do sistema educacional. A complexidade da função intelectual é determinada pela quantidade e hierarquia das instituições escolares, sendo estas estruturadas para atender às necessidades do sistema capitalista. Gramsci (2007) destaca que os processos educativos, especialmente a educação formal, estão intrinsecamente ligados à dinâmica de hegemonia do capitalismo. Tanto no passado quanto no presente, a relação entre estudo e trabalho emerge como eixo central na conservação das estruturas de dominação, refletindo o papel da educação na reprodução do status quo.

No entanto, Bourdieu (1970) observa que o sistema educacional não apenas reflete as desigualdades sociais, mas as reproduz. Por meio da transmissão do capital cultural, as classes dominantes mantêm sua posição



privilegiada, excluindo as classes subalternas e perpetuando a estratificação social. Freire (1987) complementa essa análise ao argumentar que a educação tradicional reforça a opressão e a submissão. O autor defende uma pedagogia crítica que promova a conscientização e capacite os indivíduos a transformar as estruturas sociais que os oprimem.

Mészáros (2008) salienta que a educação formal opera como uma ferramenta de conformidade no sistema capitalista. Ao limitar o acesso das classes subalternas ao conhecimento científico e técnico, o sistema educacional consolida as desigualdades e restringe a criticidade social. Além disso, Mendonça (1996) destaca que a formação cultural, especialmente as hierarquias educacionais, está profundamente entrelaçada com a produção de conhecimento e o papel do Estado. Essa interseção reflete a luta de classes, evidenciando o papel da educação na perpetuação da hegemonia.

No sistema capitalista, a educação é tratada como mercadoria, distribuída conforme a capacidade aquisitiva dos indivíduos. Essa lógica reforça a exclusão social e limita o acesso da classe trabalhadora a espaços de produção de conhecimento acadêmico (Saviani, 2012). Manacorda (2019) afirma que a educação transcende os limites do espaço escolar, influenciando todos os aspectos da vida social. No entanto, as lutas pedagógicas permanecem intrinsecamente ligadas às lutas políticas, evidenciando o potencial transformador da educação.

A ausência de políticas públicas efetivas para democratizar o acesso à educação superior reforça as desigualdades sociais. Essa exclusão afeta particularmente as populações rurais, que enfrentam barreiras adicionais, como a falta de transporte público e a precariedade da infraestrutura escolar.

A marginalização educacional enfrentada pela classe trabalhadora atinge seu ponto mais crítico quando se analisam as populações rurais. Essas comunidades enfrentam não apenas barreiras materiais, mas também uma deslegitimação de seus saberes, culturas e modos de vida no sistema educacional formal. Conforme Caldart (2009), a Educação do Campo emerge como uma proposta política e pedagógica que busca reverter essa lógica,



ênfatizando a valorizaçãõ das identidades camponesas e a construçãõ de prãticas pedagãgicas que dialoguem com as realidades do campo.

A Educaçãõ do Campo nãõ se limita à inclusãõ escolar; ela questiona a lãgica homogeneizadora do sistema educacional urbano, que frequentemente invisibiliza os saberes das populações tradicionais. Souza (2008) destaca que a invisibilizaçãõ das demandas e das culturas dessas comunidades distancia-se dos princãpios da Educaçãõ do Campo, cujo objetivo é promover um ensino contextualizado e emancipador.

Iniciativas como o PRONERA e os cursos de Pedagogia da Terra exemplificam esforçõs concretos para integrar os saberes do campo ao sistema educacional. Esses programas, desenvolvidos em parceria entre movimentos sociais, universidades e governos, tãem como foco a formaçãõ de educadores sensãveis às especificidades culturais e sociais das populações rurais (Souza, 2008; Cogo; Cardoso, 2023).

No entanto, mesmo quando tãem acesso à educaçãõ formal, camponeses e povos tradicionais frequentemente enfrentam currãculos que reforçãam sua exclusãõ. Essa educaçãõ desconsidera as necessidades reais dessas comunidades, afastando-se dos ideais da Educaçãõ do Campo e promovendo o apagamento cultural (Caldart, 2009). Para que a educaçãõ se torne um instrumento de emancipaçãõ, é necessãrio que ela valorize os saberes locais e respeite as particularidades dos territãrios e das populações que os habitam.

A luta pela Educaçãõ do Campo, portanto, nãõ é apenas uma questãõ de acesso, mas tambãem de reconhecimento. Como afirmam Souza (2008) e Caldart (2009), a transformaçãõ do sistema educacional passa pela construçãõ de prãticas pedagãgicas que questionem as hierarquias epistemolãgicas e promovam a autonomia dos sujeitos do campo. A implementaçãõ de polãticas pãblicas inclusivas que respeitem a diversidade cultural e territorial das populações rurais é essencial para que o ensino se torne um espaçõ de resistãncia e transformaçãõ social.



3 A REALIDADE DA POLÍTICA EDUCACIONAL BRASILEIRA: APORTES HISTÓRICOS E NORMATIVOS

No contexto do modo de produção capitalista, a educação desempenha um papel fundamental ao fornecer mão de obra qualificada para sustentar e expandir o sistema, além de assegurar a perpetuação das classes subalternas. Nesse sentido, Kuenzer (2002) destaca que a educação ocupa uma posição central na sociedade capitalista, caracterizada pelo embate entre as bases materiais de produção, as relações sociais de trabalho e as estruturas de poder que privilegiam os interesses das classes dominantes.

No Brasil, as iniciativas estatais para institucionalizar, regulamentar e normatizar a educação ganharam força durante o governo de Getúlio Vargas (1930-1945). Essas ações visavam, sobretudo, formar mão de obra qualificada para impulsionar o projeto de modernização econômica, estruturado no binômio industrialização e urbanização. As primeiras medidas educacionais desse período foram implementadas por meio de seis decretos presidenciais, elaborados pelo então ministro da Educação e Saúde Pública, Francisco Luís da Silva Campos. Esses decretos constituíram a chamada “Reforma Francisco Campos” (Santos, 2016).

Santos (2016) sintetiza as principais disposições desses decretos, que abarcaram desde a criação do Conselho Nacional de Educação, pelo Decreto n. 19.850, até a regulamentação do ensino comercial pelo Decreto n. 20.158. Entre os pontos destacados estão o Decreto n. 19.851, que estruturou o sistema universitário brasileiro; o Decreto n. 19.852, que organizou a Universidade do Rio de Janeiro; o Decreto n. 19.890, que reestruturou o ensino secundário; e o Decreto n. 19.941, que restabeleceu o ensino religioso nas escolas públicas.

Entre as medidas estabelecidas, o Decreto n. 19.890/1931 merece destaque por sua relevância na reestruturação do ensino secundário. Composto por 83 artigos, ele alinhou esse nível educacional às demandas do projeto desenvolvimentista de Vargas, ampliando sua duração de cinco para sete anos. Essa ampliação foi organizada em dois ciclos: o fundamental, com cinco anos



de formação geral em disciplinas como Português, Matemática e Ciências Naturais, e o complementar, com dois anos voltados para a preparação ao ingresso no ensino superior (Brasil, 1931; Santos, 2016).

A Reforma Francisco Campos trouxe mudanças significativas para a organização do ensino secundário no Brasil, especialmente ao desafiar os interesses conservadores vinculados a exames parcelados e cursos preparatórios elitistas. Contudo, conforme Santos (2016), amparado por Romanelli (1978), o currículo enciclopédico e o rígido sistema de avaliação centralizado mantiveram a seletividade como traço marcante do sistema educacional. Essa característica reforçou as desigualdades sociais e elitizou ainda mais o acesso à educação formal.

Com a instauração do Estado Novo, em 10 de novembro de 1937, o presidente Getúlio Vargas deu continuidade ao seu projeto desenvolvimentista, mas enfrentou a necessidade de novas adequações no sistema educacional para atender às crescentes demandas do mercado capitalista. Nesse cenário, o ministro da Educação e Saúde Pública, Gustavo Capanema, liderou uma reforma educacional significativa, com o objetivo de qualificar trabalhadores para os setores industriais, comerciais, agrícolas e de serviços. Essa reforma resultou na publicação de um conjunto de decretos entre 1942 e 1946, que reformularam profundamente o sistema educacional brasileiro.

Entre as medidas implementadas, destacam-se o Decreto-Lei nº 4.073, de 30 de janeiro de 1942, que estabeleceu as bases para o ensino industrial; o Decreto-Lei nº 4.048, de 22 de janeiro de 1942, que criou o Serviço Nacional de Aprendizagem dos Industriários (SENAI); e o Decreto-Lei nº 4.244, de 9 de abril de 1942, que reorganizou o ensino secundário com o objetivo de promover a formação integral dos adolescentes. Outros decretos também tiveram grande impacto, como o Decreto-Lei nº 6.141, de 1943, voltado para o ensino comercial; o Decreto-Lei nº 8.529, de 1946, que reestruturou o ensino primário; e o Decreto-Lei nº 9.613, de 1946, que organizou o ensino agrícola para atender às demandas do setor rural (Santos, 2016).



Conhecidas como "Leis Orgânicas do Ensino", essas medidas permaneceram vigentes durante o governo de Eurico Gaspar Dutra. Entretanto, em vez de reduzir a desigualdade educacional, tais reformas reforçaram e ampliaram a dualidade escolar no país, perpetuando a divisão entre escolas voltadas para as elites e aquelas destinadas às classes trabalhadoras. Essa dualidade foi consolidada por novas diretrizes educacionais que culminaram na promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 4.024), em 20 de dezembro de 1961 (Brasil, 1961).

Em março de 1964, o golpe de Estado liderado por uma coalizão entre militares, burguesia industrial, latifundiários e representantes políticos instaurou o regime civil-militar. Este retomou práticas coercitivas e autoritárias, semelhantes às do governo Vargas, para dar continuidade ao projeto de desenvolvimento econômico focado no crescimento industrial. No campo da educação, ajustes foram realizados para atender às demandas dos capitais nacional e internacional, frequentemente desconsiderando as necessidades mais amplas da população.

A formação técnica de nível médio, promovida pelo regime civil-militar como um avanço na modernização educacional, revelou-se insuficiente e excludente. Os cursos profissionalizantes, de curta duração, foram projetados para suprir as demandas imediatas do mercado, mas falharam em oferecer uma formação integral. As reivindicações sociais por mais vagas no ensino básico e superior foram parcialmente atendidas, demonstrando o caráter seletivo e excludente dessas políticas educacionais.

Na busca por legitimidade e hegemonia, o regime adotou uma abordagem tecnocrática para a educação, firmando acordos com a United States Agency for International Development (USAID). Esses acordos influenciaram significativamente as reformas educacionais da época, incluindo o Decreto-Lei nº 53/1966 e a Reforma Universitária de 1968, que estabeleceram diretrizes para o ensino superior brasileiro, como o sistema de créditos e programas de pós-graduação (Santos, 2016).



Apesar de algumas inovações estruturais, a Reforma Universitária de 1968 seguiu as orientações da USAID, resultando na despolitização do ambiente acadêmico e afastando as universidades de seu papel crítico e reflexivo. A reforma priorizou a eficiência técnica e a adaptação às demandas de mercado, em detrimento de uma formação mais ampla e democrática, alinhada à Ideologia de Segurança Nacional promovida pelos Estados Unidos (Germano, 2005).

Posteriormente, a Lei nº 5.692/1971 reorganizou os ensinos de 1º e 2º graus, dando ênfase à formação técnica e profissional. No entanto, essa expansão do ensino médio ocorreu com prejuízo à qualidade, pois a redução da carga horária e o aumento do número de turnos foram estratégias utilizadas para ampliar o acesso. A profissionalização nos ensinos industrial, comercial e agrícola, embora prevista, não se concretizou devido à falta de investimentos tanto do setor público quanto do privado, resultando em uma formação inadequada para atender às demandas de uma sociedade em transformação (Brasil, 1976; Santos, 2016).

Tanto a Reforma Universitária de 1968 quanto a Lei nº 5.692/1971 demonstraram desprezo pelos princípios de liberdade e democracia, reafirmando o caráter autoritário do regime militar. Essas reformas foram norteadas por uma lógica neoliberal emergente, que priorizou a quantidade em detrimento da qualidade, adaptando métodos de ensino às exigências do mercado e negligenciando uma formação integral e crítica. Saviani (2008) critica essas políticas, evidenciando sua contribuição para a perpetuação das desigualdades educacionais e sociais.

Germano (2005) sintetiza o fracasso das reformas educacionais ao destacar a concepção utilitarista que permeou a educação durante o regime militar. Essa visão alinhou a formação profissional às demandas imediatas do sistema produtivo capitalista, transformando o ensino médio em um nível educacional de caráter terminativo. Em vez de preparar os estudantes para o ensino superior, essa lógica reforçou a exclusão das classes trabalhadoras, limitando seu acesso a espaços de formação avançada.



Na década de 1980, Santos (2016) destaca que o restabelecimento das liberdades individuais e do pleno exercício da cidadania foi resultado de intensas manifestações populares e reivindicações sociais. Esses movimentos pressionaram pelo retorno ao Estado Democrático de Direito, configurando um novo cenário histórico para o Brasil. Nesse contexto, emergiram bandeiras fundamentais, como a universalização e laicização do ensino, além da defesa de uma escola pública, gratuita e de qualidade. Essas demandas foram incorporadas à Assembleia Nacional Constituinte, culminando na promulgação da Constituição Federal de 1988 (Santos, 2016).

Comumente chamada de “Constituição Cidadã”, a Carta Magna de 1988 buscou assegurar os direitos políticos, civis e sociais dos brasileiros. Entretanto, como aponta Santos (2016), sua promulgação ocorreu em um cenário internacional marcado pela desestruturação do Estado de Bem-Estar Social e pela consolidação da ideologia neoliberal. Apesar dessas adversidades, nenhuma outra Constituição brasileira dedicou tanto espaço à educação, com 10 artigos exclusivos (205 ao 214) e outros dispositivos adicionais (22, 23 e 30), abordando o tema de forma detalhada e abrangente (Brasil, 1988).

Entre as inovações da Constituição de 1988, destaca-se a autonomia universitária, garantindo às instituições independência didático-científica, administrativa e financeira, em consonância com o princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão (Brasil, 1988, Artigo 207). Por outro lado, o artigo 208 ampliou a liberdade de atuação das instituições privadas, fortalecendo seu papel no sistema educacional brasileiro.

O artigo 205 da Constituição reconhece a educação como um direito universal e um dever compartilhado entre o Estado e a família, a ser promovido com a participação da sociedade (Brasil, 1988). Seu propósito é assegurar o desenvolvimento integral do indivíduo, capacitando-o para o exercício da cidadania e sua inserção no mercado de trabalho. Contudo, para que esse direito se concretize, são necessárias medidas práticas, especialmente aquelas voltadas para estudantes do ensino médio que enfrentam barreiras socioeconômicas no acesso ao ensino superior.



Como desdobramento da Constituição de 1988, foi elaborada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) (Brasil, 1996). Essa legislação envolveu amplos setores da sociedade, com o objetivo de romper com os fundamentos liberais das leis anteriores. Entretanto, Santos (2016), com base em Saviani (1987), observa que o texto final aprovado da LDB representou retrocessos, sendo escolhido o projeto proposto pelo Senador Darcy Ribeiro, em detrimento de alternativas mais progressistas elaboradas por outros parlamentares.

No artigo 35 da LDB de 1996, estabelece-se que o ensino médio deve consolidar e aprofundar os conhecimentos adquiridos no ensino fundamental, garantindo a continuidade dos estudos. Além disso, o ensino médio tem a função de preparar o educando para o trabalho e a cidadania, permitindo que se adapte a novas condições de ocupação ou aperfeiçoamento, em consonância com as demandas de uma sociedade em constante transformação (Brasil, 1996, Incisos I e II).

Nesse nível de ensino, torna-se imprescindível analisar a relação dialética entre teoria e prática. Para Marx e Engels (1980), a produção de ideias está intrinsecamente conectada às atividades materiais dos indivíduos. Complementando essa perspectiva, Kosik (1976) argumenta que a práxis humana representa a elaboração da realidade, superando a dicotomia entre teoria e prática, reafirmando, assim, o papel transformador da educação.

Cury (2002) destaca que a Educação Básica, em especial o ensino médio, desempenha uma função essencial na formação para a cidadania e no fortalecimento da democracia. Garantir o acesso, a permanência e a continuidade dos estudos em nível superior configuram-se como um direito fundamental, cuja efetivação deve ser assegurada por políticas públicas educacionais, conforme estabelece a legislação brasileira.

Nesse sentido, é indispensável refletir sobre as relações de poder que sustentam a sociedade capitalista, perpetuando privilégios educacionais acessíveis apenas a uma minoria. Esses privilégios são frequentemente mantidos e fortalecidos pelo Estado e seus mecanismos burocráticos e



tecnocráticos, que dificultam o avanço das classes subalternas dentro do sistema educacional, sobretudo nos níveis superiores.

Saviani (2007) reforça que a educação deve ser concebida como um instrumento de emancipação, capaz de atender à maioria da população. No entanto, no contexto do capitalismo, ela tem sido utilizada como um mecanismo para preservar a hegemonia da burguesia, aprofundando as desigualdades sociais. Essa contradição evidencia a luta de classes que permeia o campo educacional.

Por isso, torna-se imprescindível considerar o ser humano em sua totalidade, analisando seu processo formativo sob a perspectiva da teoria da práxis. Nesse contexto, o Brasil precisa resgatar as mobilizações sociais que reivindiquem o cumprimento dos direitos garantidos pela Constituição de 1988 e pela LDB de 1996. Entre essas garantias, destaca-se a necessidade de assegurar uma educação pública, gratuita, laica e de qualidade, além de ampliar o acesso ao ensino superior para toda a população (Brasil, 1988; 1996).

A relação entre a legislação educacional apresentada e o desenvolvimento da educação no Brasil se revela na evolução das políticas educacionais ao longo da história do país. O percurso demonstra como diferentes governos, desde Getúlio Vargas até a Constituição de 1988, moldaram as normas educacionais para atender às demandas sociais e econômicas de um país em constante transformação. Essas políticas influenciaram diretamente o acesso à educação, a qualidade do ensino e a formação da força de trabalho, refletindo as dinâmicas sociais e econômicas brasileiras.

Nesse panorama, a análise avança da legislação educacional de caráter geral para abordar a educação superior voltada às populações do campo. Essa transição se fundamenta em uma compreensão histórica das políticas educacionais como reflexo das necessidades e dinâmicas sociais, econômicas e políticas do Brasil. A educação superior para as populações rurais expõe questões urgentes relacionadas à equidade e inclusão, especialmente em um contexto marcado pela hegemonia do pensamento neoliberal (Santos, 2015). Tal



perspectiva demanda atenção às especificidades dessas comunidades, incluindo sua dispersão geográfica, o acesso limitado a recursos e suas condições socioeconômicas particulares.

Ao aprofundar a discussão sobre a educação superior no campo, é imprescindível enfrentar os desafios históricos que impedem a construção de um sistema educacional verdadeiramente inclusivo e democrático. Essa reflexão abre espaço para considerar as limitações e possibilidades da legislação educacional brasileira em atender às demandas por formação superior. O objetivo final é que a educação transcenda as exigências do mercado, promovendo o reconhecimento da diversidade cultural, social e econômica do país, com atenção especial às populações rurais e suas especificidades.

4 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: AVANÇOS E RETROCESSOS

A educação do campo no Brasil reflete as contradições de uma sociedade que historicamente excluiu as populações rurais de seus direitos sociais, incluindo o acesso à educação superior. Desde as primeiras ações governamentais influenciadas por organismos internacionais, como a USAID e o Banco Mundial, nas décadas de 1960 e 1970, a educação rural tem sido subjugada às exigências do modelo neoliberal, que prioriza a formação de mão de obra técnica para atender às demandas do mercado em detrimento de uma educação emancipadora (Santos, 2015).

Gramsci (2001), ao discutir o conceito de hegemonia, destaca que a dominação pode acontecer por meio da coerção, mas também de maneira voluntária, com a subjugação de grupos sociais. No Brasil, essa hegemonia é evidente nas políticas públicas voltadas para o campo, que muitas vezes desconsideram as especificidades culturais e sociais das comunidades rurais. Freire (1987), em contraponto, enfatiza a necessidade de uma educação libertadora, enraizada nas vivências dos sujeitos, com o objetivo de promover sua emancipação social. A educação é ato político (Freire, 1989) e, portanto,



quando invisibiliza saberes e fazeres, o faz intencionalmente, configurando relação clara de poder.

Saviani (2008) aprofunda essa análise ao criticar o modelo tecnocrático e utilitarista, que reduz a educação a um instrumento do mercado, negligenciando seu papel como ferramenta de transformação social. Libâneo (2012), por sua vez, reforça a crítica à influência neoliberal às práticas de ensino, que exclui e homogeneíza os sujeitos.

A promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), em 1996, marcou um ponto de inflexão na tentativa de universalizar a educação no Brasil. Contudo, as populações rurais continuaram a enfrentar barreiras significativas. Caldart (2009; 2012) apresenta uma distinção crucial entre educação no campo, para o campo e do campo, destacando que apenas a última é capaz de promover uma formação emancipadora. Enquanto a educação no campo se limita à oferta de escolas em áreas rurais e a educação para o campo atende aos interesses do agronegócio, a educação do campo emerge como um movimento contra-hegemônico, valorizando as práticas culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais.

Um marco significativo nas políticas públicas foi o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), instituído em 1998 pela Portaria nº 10/98 e posteriormente regulamentado pelo Decreto nº 7.352/2010. O programa, fruto da mobilização de movimentos sociais como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), buscava garantir o direito à educação para populações assentadas, articulando ensino básico, alfabetização e acesso ao ensino superior. Com uma abordagem participativa, o PRONERA promoveu a escolarização em diferentes níveis e a formação de professores, priorizando cursos como Pedagogia da Terra e Magistério. Os resultados foram expressivos, com a formação de professores e técnicos que passaram a atuar em suas comunidades, fortalecendo a valorização da cultura camponesa e promovendo o desenvolvimento sustentável (Santos; Silva, 2016; Souza, 2008).

Além disso, o programa contribuiu para ampliar o acesso ao ensino superior por meio de parcerias com universidades públicas, enfrentando



parcialmente as desigualdades históricas do campo. No entanto, o PRONERA enfrentou retrocessos a partir de 2016, durante o governo Temer, com cortes orçamentários drásticos que comprometeram sua continuidade. O desmonte foi intensificado no governo Bolsonaro, com a redução de recursos e mudanças nos critérios de financiamento, enfraquecendo sua execução e limitando o alcance das ações planejadas (Araújo, 2024).

Outro avanço foi o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), criado em 2005 pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD). O programa adotou a metodologia de alternância, integrando períodos de formação nas universidades e nas comunidades, garantindo que o conhecimento acadêmico dialogasse com as especificidades locais (Santos; Silva, 2016; Santos; Bezerra Neto, 2017).

Essa estratégia se mostrou eficaz ao aproximar os futuros professores das realidades de suas comunidades de origem, promovendo uma integração entre teoria e prática. Contudo, o Procampo também enfrentou desafios, como a precariedade de infraestrutura nas áreas rurais e a dificuldade de articular suas ações com outras políticas públicas voltadas ao campo. Ainda assim, sua implementação marcou um avanço significativo na formação de professores para atuar em escolas do campo, ao reconhecer as particularidades culturais e sociais dessas populações (Melzer, 2022).

Além disso, o Plano Nacional de Educação do Campo (PNEC), implementado em 2002, destacou-se ao propor a consolidação de políticas abrangentes para a educação rural, fortalecendo parcerias entre universidades, movimentos sociais e governos locais. Este plano buscou superar a visão limitada do campo como mero espaço de produção econômica, promovendo-o como um território de produção cultural e social. No entanto, sua eficácia foi prejudicada por restrições orçamentárias e dificuldades na articulação com outras esferas de governo, limitando o alcance de suas metas e a abrangência de suas ações.



Apesar desses avanços, o desmonte do PRONERA, iniciado no governo Temer (2016-2018) e intensificado na gestão Bolsonaro (2019-2022), revelou a fragilidade das políticas públicas voltadas para o campo. A redução drástica do orçamento e a deslegitimação das demandas das populações rurais comprometeram a continuidade do programa, evidenciando o alinhamento das políticas educacionais aos interesses do mercado (Pizolati, 2020). A retirada de recursos financeiros inviabilizou cursos em andamento, afetando diretamente as populações que dependiam do programa para garantir acesso à educação. Este cenário reflete o abandono de uma política pública que foi concebida para enfrentar desigualdades históricas e promover inclusão social no campo.

A criação do Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), em 2006, também merece destaque. Embora o programa tenha ampliado o acesso ao ensino superior por meio da educação a distância, enfrentou limitações estruturais que reduziram seu alcance em áreas rurais. A falta de infraestrutura tecnológica e de formação adequada para tutores comprometeu a efetividade do programa, reforçando as desigualdades regionais (Santos; Bezerra Neto, 2017). A implementação do UAB demonstrou que iniciativas de educação a distância podem ter grande potencial, mas dependem de políticas complementares para superar as barreiras de acesso, como acesso à internet de qualidade e suporte pedagógico.

Além disso, programas como FIES, PROUNI e SISU, apesar de sua importância para o acesso ao ensino superior, não contemplam as especificidades das populações rurais. A ausência de transporte público, a distância entre universidades e comunidades rurais e as condições socioeconômicas desfavoráveis são barreiras persistentes que limitam a inclusão dessas populações no sistema educacional (Brito, 2013). Essas iniciativas, enquanto contribuem para o acesso à educação superior, falham em atender às realidades do campo, destacando a necessidade de políticas mais integradas e territorializadas.

A análise das políticas públicas evidencia que, embora iniciativas como o PRONERA, Procampo e Pronacampo tenham trazido avanços, enfrentam



desafios estruturais e políticos que limitam seu alcance (Cogo; Cardoso, 2023; Santos; Silva, 2016). O Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), lançado em 2012, foi uma tentativa de integrar a educação básica e superior ao desenvolvimento do campo, focando na melhoria das condições estruturais das escolas e na formação de professores (Santos; Silva, 2016). Contudo, como outros programas, o Pronacampo enfrentou problemas de execução e falta de articulação com outras políticas públicas, o que reduziu seu impacto esperado nas comunidades atendidas. A hegemonia neoliberal, conforme discutido por Gramsci, continua a moldar as diretrizes educacionais, priorizando interesses econômicos e negligenciando demandas sociais.

Nesse contexto, torna-se urgente retomar a luta por uma educação do campo verdadeiramente emancipadora, comprometida com a valorização das identidades e saberes das populações rurais e com a construção de uma sociedade mais justa e democrática. A resistência ao desmonte de políticas públicas existentes e a criação de novos projetos que promovam uma educação inclusiva e de qualidade são fundamentais. As experiências do PRONERA, Procampo e Pronacampo demonstram o potencial transformador de políticas educacionais bem implementadas, mas também evidenciam a necessidade de um compromisso político duradouro para superar as desigualdades educacionais que ainda marcam o campo brasileiro.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo evidenciou que, apesar de iniciativas como o PRONERA, o Procampo e o Pronacampo terem representado avanços na inclusão de populações rurais no ensino superior, esses programas enfrentaram desafios estruturais e políticos. A hegemonia do modelo neoliberal, criticada por Gramsci e aprofundada por Saviani, continua a moldar as diretrizes educacionais brasileiras, subordinando-as às demandas do mercado e limitando sua capacidade de promover uma educação emancipadora. A lógica excludente do sistema capitalista reforça a marginalização das populações rurais, dificultando



seu acesso a uma formação integral que respeite suas especificidades culturais e territoriais.

Ao longo do texto, destacou-se a distinção entre educação no campo, para o campo e do campo, sendo esta última a única que articula uma perspectiva crítica e emancipadora. Entretanto, a implementação de políticas públicas efetivas nessa linha tem sido limitada por fatores como a descontinuidade administrativa, o desmonte de programas como o PRONERA e a falta de investimentos em infraestrutura e políticas de permanência, como transporte e moradia estudantil. A precarização das escolas do campo e a ausência de integração entre políticas educacionais e sociais são barreiras que persistem.

A pesquisa também abordou a relevância de programas como o Procampo, que, ao adotar a pedagogia da alternância, buscou integrar o conhecimento acadêmico às realidades locais, valorizando os saberes e modos de vida das populações rurais. Contudo, as limitações na execução desses programas, agravadas pelo contexto político recente, comprometeram seu alcance e impacto. A análise histórica revelou ainda que, embora o Estado tenha assumido compromissos legais e institucionais para promover o direito à educação, como estabelecido pela Constituição Federal de 1988 e pela LDB de 1996, a prática nem sempre refletiu esses princípios.

Entre as principais inferências, destaca-se que a educação do campo deve ser concebida não apenas como um direito, mas como um instrumento de resistência e transformação social. Para isso, é necessário que as políticas educacionais superem a lógica mercadológica e se articulem de maneira mais ampla com os movimentos sociais e as demandas das comunidades rurais. Além disso, há uma urgente necessidade de reverter os retrocessos impostos nos últimos anos, retomando programas como o PRONERA e fortalecendo iniciativas voltadas à formação de professores e lideranças comunitárias.

Como lacunas para futuras pesquisas, o estudo sugere aprofundar a análise sobre os impactos do desmonte das políticas públicas de educação do campo nos últimos governos e explorar estratégias para fortalecer a articulação



entre universidades, movimentos sociais e comunidades rurais. Outras áreas de investigação incluem o papel das tecnologias digitais na educação rural e a relação entre políticas educacionais e desenvolvimento sustentável no campo.

Em síntese, a pesquisa apontou que as tensões e contradições que envolvem as políticas públicas para o ensino superior no Brasil reafirmam a importância de uma educação do campo que valorize a diversidade cultural e social, promovendo condições concretas para que as populações rurais acessem e permaneçam no ambiente educacional.



REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Michelle Sena Rosa de. Proneira como resistência da classe trabalhadora ao projeto hegemônico e autocrático na formação social brasileira. **Princípios**, v. 43, n. 169, p. 242-258, 2024.
- BOURDIEU, Pierre. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1970.
- BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. **Diário Oficial da União**. 5 de outubro de 1988.
- BRASIL. Decreto nº 19.890, de 18 de abril de 1931. Dispõe sobre a organização do ensino secundário. **Diário Oficial**. 01 de maio de 1931.
- BRASIL. **Documentos básicos para a implantação da reforma do ensino de 1º e 2º graus**. São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 1976.
- BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 12 jul. 2023.
- BRASIL. **Lei nº. 4024, de 20 de dezembro de 1961 - Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: MEC, 1961. Disponível em: www.mec.gov.br. Acesso em: 8 ago. 2021.
- BRITO, Márcia Mariana Bittencourt. **O acesso à educação superior pelas populações do campo, na universidade pública**: um estudo do PRONERA, PROCAMPO e PARFOR, na Universidade Federal do Pará. 2013. 131f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2013. Programa de Pós-Graduação em Educação, 2013. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/handle/2011/4199>. Acesso em: 25 mai. 2023.
- CALDART, Roseli Salete *et al.* Educação do campo. In **Dicionário da educação do campo**, v. 2, p. 257-265, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.
- COGO, Taisson Pedrozo *et al.* 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.



CURY, Carlos Roberto Jamil. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, n. 116, p. 245-262, jul. 2002. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cp/n116/14405.pdf>. Acesso em: 10 nov. 2024.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. 23. ed. São Paulo: Cortez, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GERMANO, José Willington. **Estado militar e educação no Brasil: (1964/1985)**. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, Antonio. **Caderno 22 (1934): americanismo e fordismo**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 2. 2 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2001.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Volume 3: notas sobre o Estado e a política. Maquiavel. 3 ed., Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

KOSIK, Karol. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976

KUENZER, Acácia. **Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho**. 3ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIBÂNEO, José Carlos. O dualismo perverso da escola pública brasileira: escola do conhecimento para os ricos, escola do acolhimento social para os pobres. **Educação e pesquisa**, v. 38, p. 13-28, 2012.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. Edições Loyola, 1985.

MANACORDA, Mário Alighiero de. **O princípio educativo em Gramsci: americanismo e conformismo**. 3 ed., Campinas: Editora Alínea, 2019.

MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política: livro I: O processo de produção do capital**. Trad. de R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2017.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã**. Lisboa: Editorial Presença, 1980.

MELZER, Ehrick Eduardo Martins. O Procampo como política de garantia ao direito à universidade para os povos dos campos, águas e florestas. **Revista Inter-Ação**, v. 47, n. 2, p. 442-457, 2022.

MENDONÇA, Sonia Regina. de. Estado, violência simbólica e metaforização da cidadania. **Revista Tempo**. Rio de Janeiro, v. 1, 1996. Disponível em:



<https://www.sinprodf.org.br/wp-content/uploads/2012/01/texto-1-estado-e-viol%C3%AAncia-simb%C3%B3lica.pdf>. Acesso em: 12 abr. 2023.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed., São Paulo: Boitempo, 2008.

PIZOLATI, Audrei Rodrigo da Conceição. **Flexibilização curricular, aprender a aprender, responsabilização individual e meritocracia: análise crítica de políticas educacionais brasileiras (1996-2021)**. 2022. Programa de Pós-Graduação em Educação (Doutorado). Universidade do Vale do Rio dos Sinos. 2022.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da Educação no Brasil: 1930/1973**. Petrópolis: Vozes, 1978.

SANTOS, Flávio Reis. **Capitalismo, tecnocracia e educação: da utopia social saintsimoniana à economia (neo)liberal firedmaniana**. Jundiaí: Paco, 2015.

SANTOS, Flávio Reis. **Políticas públicas para a educação no Brasil: entre avanços e retrocessos**. São Carlos-SP: Pixel, 2016.

SANTOS, Flávio Reis; BEZERRA NETO, Luiz. Movimentos sociais e políticas públicas de educação para as populações que habitam no meio rural. **Impulso**, São Paulo, v. 27, n. 70, p. 17-32, 2017. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-unimep/index.php/impulso/article/view/3365>. Acesso em: 24 mai. 2023.

SANTOS, Ramofly Bicalho dos; SILVA, Marizete Andrade da. Políticas públicas em educação do campo: Pronera, Procampo e Pronacampo. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 10, n. 2, p. 135-144, 2016.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Política e educação no Brasil: o papel do Congresso Nacional na legislação de ensino**. São Paulo: Cortez/Campinas: Autores Associados, 1987.

SAVIANI, Demerval. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 mai. 2024.

SAVIANI, Demerval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.



SAVIANI, Dermeval. Instituições escolares: conceito, história, historiografia e práticas. **Cadernos de História da Educação**, v. 4, 2005.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educação & Sociedade**, v. 29, p. 1089-1111, 2008.