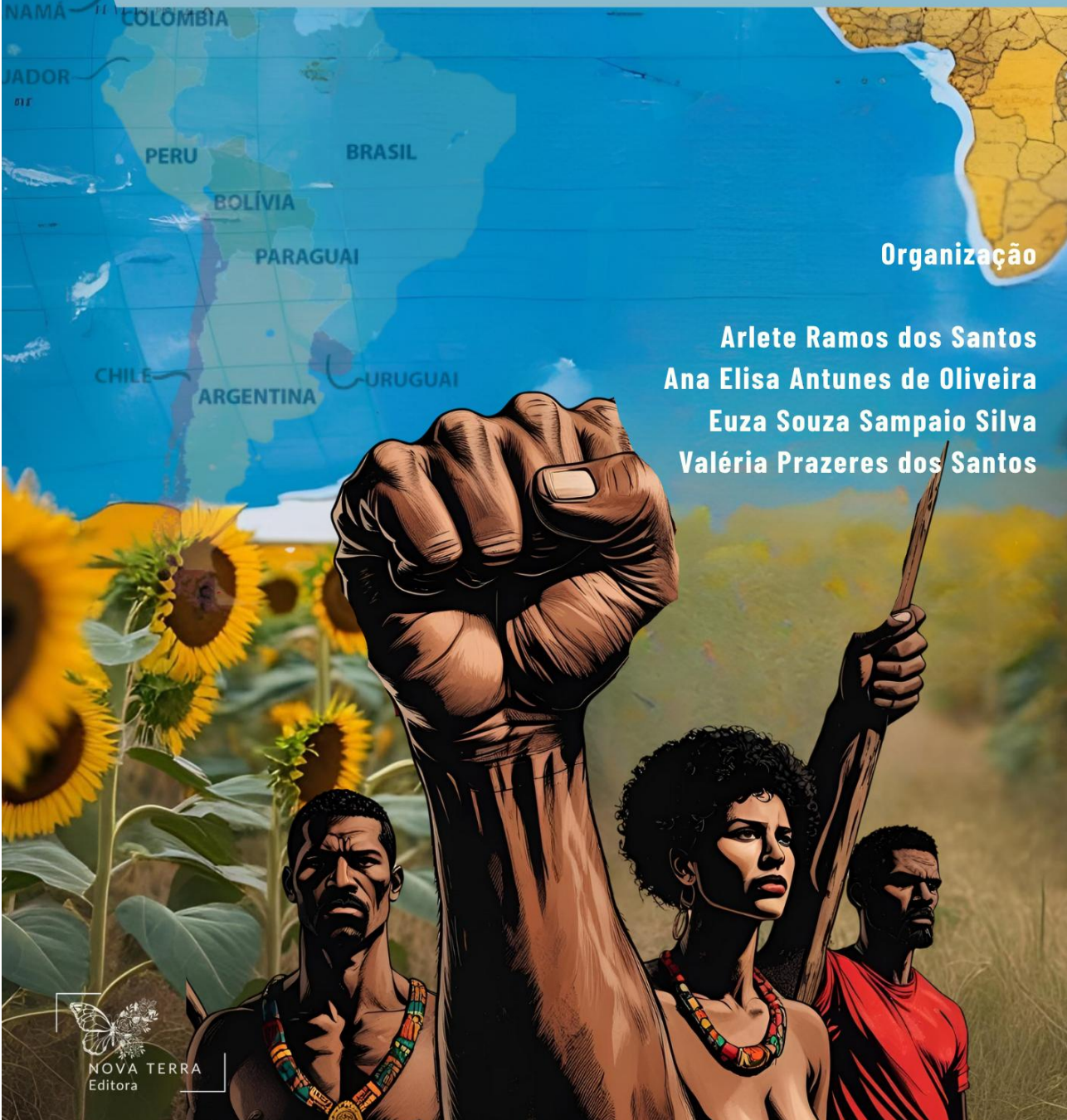


EDUCAÇÃO DO CAMPO

E RESISTÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA NA AMÉRICA LATINA

Organização

Arlete Ramos dos Santos
Ana Elisa Antunes de Oliveira
Euza Souza Sampaio Silva
Valéria Prazeres dos Santos



NOVA TERRA
Editora

A América Latina ainda continua com suas “veias abertas” conforme denunciou Eduardo Galeano. Estamos sendo atacados diuturnamente pelos aparelhos ideológicos capitalistas, imperialistas, e isto é contatável, deste o âmbito da agricultura com os latifúndios e, o agro-hidro-minério-negócios, até o âmbito da cultura em geral e em especial a cultura política e as religiões. A luta internacional de resistência está sendo indicada pela presidente do México Claudia Sheinbaum que está chamando a unidade para a resistência dos países Americanos e por Cuba que resiste há mais de 50 anos sofre o embarco assassino dos Estados Unidos e seus aliados.

[...] É neste contexto extremamente complexo que as professoras Arlete Ramos dos Santos (UESB), Ana Elisa Antunes de Oliveira (UNIUBE), Euza Souza Sampaio Silva (UESB), Valéria Prazeres dos Santos (UFSC) organizaram o presente livro com conteúdos relacionados a Educação do Campo e a resistência, a contra-hegemonia em construção no campo.

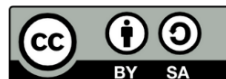
Não é tarefa fácil, porque exige coragem e capacidade de engajamento intelectual e político com os movimentos de luta social no campo, que reivindicam reforma agrária popular e defendem a agroecologia.

Celi Nelza Zulke Taffarel
Trecho do prefácio



@ novaterra_editora
✉ novaterraedi@gmail.com
☎ (74) 99920 2714





O conteúdo dos textos publicados é de inteira
responsabilidade dos autores e autoras.
A obra está sob a Licença de Atribuição Creative
Commons. Atribuição-Compartilhada 4.0 Internacional

Diagramação e Capa: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Revisão: Ianarah Quise F. Sena/Américo Júnior Nunes da Silva
Capa: Ivânia Paula Freitas de Souza Sena
Editor: Américo Júnior Nunes da Silva
Assessora de Marketing: Ianarah Quise F. Sena



10.62987/novaterraeditora.livroe202514

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Educação do campo e resistência contra-hegemônica
na América Latina [livro eletrônico] /
organização Arlete Ramos dos
Santos...[et al.]. - Senhor do Bonfim, BA :
Nova Terra Editora, 2025.
PDF

Vários autores.
Outros organizadores: Ana Elisa Antunes de
Oliveira, Euza Souza Sampaio Silva, Valéria
Prazeres dos Santos.
Bibliografia.
ISBN 978-65-83892-02-7

1. Educação no campo 2. Educação - América
Latina 3. Movimentos sociais 4. Prática
pedagógica I. Santos, Arlete Ramos dos.
II. Oliveira, Ana Elisa Antunes de. III. Silva,
Euza Souza Sampaio. IV. Santos, Valéria Prazeres
dos.

25-279756

CDD-370.91734

Índices para catálogo sistemático:

1. Educação do campo 370.91734

Aline Grazielle Benitez - Bibliotecária - CRB-1/3129



Conselho Editorial

[Dr^a. Ana Maria Vergne de Moraes Oliveira \(UFAL\)](#)

[Dr. Adson dos Santos Bastos \(UNEB\)](#)

[Dr. Álamo Pimentel \(UFSB\)](#)

[Dr. Adelson Dias de Oliveira \(UNIVASF\)](#)

[Dr^a. Arlete Ramos dos Santos \(UESB\)](#)

[Dr.a Cleide Carvalho de Matos \(UFPA\)](#)

[Dr. Fábio Dantas de Souza Silva \(UEFS\)](#)

[Dr^a. Edonilce da Rocha Barros \(UNEB\)](#)

[Dr. Elmo de Souza Lima \(UFPI\)](#)

[Dr. João César Abreu de Oliveira Filho \(IFCE\)](#)

[Dr^a. Jussimária Almeida dos Santos \(UniAraguaia\)](#)

[Dr. José Aurimar dos Santos Angelim \(IF-BAIANO\)](#)

[Dr. Luciélío Marinho da Costa \(UFPB\)](#)

[Dra. Mariana Esteves de Oliveira \(UFMS\)](#)

[Dr^a. Marilene Santos \(UFS\)](#)

[Dr. Rafael Alberto González González \(UPEL e Universidad de Carabobo - UC, Venezuela\)](#)

[Dra. Rita Gomes do Nascimento \(Flacso-Brasil\)](#)

[Dr. Roberto Marques \(UFRJ\)](#)

[Dr^a. Salete Valesan Camba \(Flacso-Brasil\)](#)

[Dr. Salomão Mufarrej Hage \(UFPA\)](#)

[Dr^a. Terciana Vidal Moura \(UFRB\)](#)

EDUCAÇÃO DO CAMPO E RESISTÊNCIA CONTRA-HEGEMÔNICA NA AMÉRICA LATINA

Organização

Arlete Ramos dos Santos
Ana Elisa Antunes de Oliveira
Euza Souza Sampaio Silva
Valéria Prazeres dos Santos

2025

SUMÁRIO

Prefácio	10
CAPÍTULO 1 - Educação Rural e Educação do Campo: práticas contra-hegemônicas na América Latina	19
<i>Ana Elisa Antunes de Oliveira</i>	
<i>Arlete Ramos dos Santos</i>	
<i>Gustavo Araújo Batista</i>	
CAPÍTULO 2 - Educação do Campo na América Latina	36
<i>Gilvan dos Santos Sousa</i>	
<i>Geysa Novais Viana Matias</i>	
<i>Arlete Ramos dos Santos</i>	
CAPÍTULO 3 - Contextualização da Educação do Campo x Educação Rural: breve cenário no Brasil e Bolívia	58
<i>Niltânia Brito Oliveira</i>	
<i>Antoniclebio Cavalcante Eça</i>	
<i>Arlete Ramos dos Santos</i>	
CAPÍTULO 4 - Legados de educación popular a una generación: aprendizajes que perduran en la vida	79
<i>María Isabel González Terreros</i>	
<i>Marysol Rojas Pabón</i>	
CAPÍTULO 5 - Educação Rural/do Campo na América Latina: perspectivas para as políticas públicas curriculares.....	95
<i>Vilma Áurea Rodrigues</i>	
<i>Tatyanne Gomes Marques</i>	

Amanda Áurea Rodrigues

CAPÍTULO 6 - Concepções políticas da educação rural e da educação do campo: práticas pedagógicas na América Latina108

Moíra da Silva Quadros Daria

Geysa Novais Viana Matia

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 7 - Educação do Campo na luta por terra e trabalho110

Liliane Soares Santana

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 8 - Educação do/no Campo frente aos marcos legais: da luta camponesa a conquista de direitos161

Rebeca Bispo Oliveira

Liliane Soares Santana

Arlete Ramos dos Santos

Tatyanne Gomes Marques

CAPÍTULO 9 - Uma viagem em busca Estado do Conhecimento sobre o fechamento de Escolas do Campo.....180

Jaqueline Braga Morais Cajaiba

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 10 - A Educação do Campo como espaço de resistência: análise das práticas pedagógicas na Bahia203

Juliana Chervinski

Bruna Rafaela dos Santos

Valentina Paz Tobar Tobar

Diana Ferreira Campos Schroeder

CAPÍTULO 11 - A formação de educadores do campo: um caminho a ser percorrido pelo fazer docente, passos e descompassos.....230

Gleydson Santos Freitas

Poliana Muritiba Boccanera Ferreira

CAPÍTULO 12 - Diálogo sobre a (re)elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas localizadas no campo no território de identidade litoral sul da Bahia249

Edjaldo Vieira dos Santos

Arlete Ramos dos Santos

Gilvan dos Santos Sousa

CAPÍTULO 13 - As diretrizes municipais de Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino de Ituberá/BA.....274

Ilisete da Hora de Jesus

CAPÍTULO 14 - A infraestrutura física e dos recursos pedagógicos na Educação do Campo do município de Paramirim/BA.....293

Maísa Dias Brandão Souza

Arlete Ramos dos Santos

CAPÍTULO 15 - Semeando a leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola do Campo no município de Taperoá - BA306

Lizandra Pimentel Guimarães

CAPÍTULO 16 - Angústia: reflexões sobre a saúde mental das/os professores da Educação do Campo326

Davi Amâncio de Souza
Arlete Ramos Santos
Priscila da Silva Rodrigues

CAPÍTULO 17 - Educação para as Relações Étnico-Raciais: análise de projetos político-pedagógicos de escolas estaduais do município de São Gotardo -MG 344

Daniel Antônio Coelho Silva

CAPÍTULO 18 - Quilombo Mocambo - Educação e Resistência - um estudo de caso Erro! Marcador não definido.

Diana Ferreira Campos Schroeder
Valentina Paz Tobar Tobar
Bruna Rafaela dos Santos

CAPÍTULO 19 - A crise ecológica brasileira e a agroecologia como alternativa: uma reflexão sobre a liberação dos agrotóxicos e os eventos climáticos extremos 387

Ronaldo Pereira Souza

CAPÍTULO 20 - Agronegócio e Hidronegócio em Correntina-BA: disputa entre o capital e o campesinato 407

Euza Souza Sampaio Silva
Tatyanne Gomes Marques

CAPÍTULO 21 - Neoliberalismo, reformas curriculares e trabalho docente no Brasil 431

Valéria Prazeres dos Santos

Sobre os autores e autoras Erro! Marcador não definido.

Prefácio

Celi Nelza Zulke Taffarel

A incumbência de escrever o prefácio de um livro nos coloca como exigência, no mínimo, a análise da conjuntura e a luta de classes no momento do lançamento do livro. Mas exige também, reconhecer as organizadoras e os/as autores/as dos capítulos e seu conteúdo, os destinatários, professores/as da Educação do Campo, e as batalhas concretas que enfrentam no dia a dia.

Da conjuntura internacional podemos destacar a ruína dos países capitalistas imperialistas, com evidentes indícios de degeneração dos Estados Unidos e da Europa. A ruína dos países capitalistas, pode ser descrita nas consequências da adoção das políticas de reajustes estruturais fundomenetaristas que atacam a soberania dos povos, ataca a democracia, ataca direitos e conquistas da classe trabalhadora, e destrói o meio ambiente. Onde os Estados Unidos da América do Norte e a Europa impõe suas medidas econômicas na lógica perversa do capital, predominam a exploração e opressão dos povos, a exploração da natureza e as guerras inter imperialistas.

Enquanto estes impérios estão dando sinais de ruína na geopolítica internacional, outros países se levantam e enfrentam os imperialistas indicando a unidade. Isto vai desde a resistência do Povo Palestino, na Faixa de Gaza que luta por sua terra, até a resistência de países africanos, como por exemplo que luta por suas riquezas, lutam contra o roubo e a violência infringida a séculos, lutam contra a presença de forças militares europeias na África. Estas forças militares

atentam contra a soberania dos povos. Este brado pode ser escutado desde a Costa do Marfim, Níger, em Burkina Faso e no Chade.

A América Latina ainda continua com suas “veias abertas” conforme denunciou Eduardo Galeano. Estamos sendo atacados diuturnamente pelos aparelhos ideológicos capitalistas, imperialistas, e isto é contatável, deste o âmbito da agricultura com os latifúndios e, o agro-hidro-minério-negócios, até o âmbito da cultura em geral e em especial a cultura política e as religiões. A luta internacional de resistência está sendo indicada pela presidente do México Claudia Sheinbaum que está chamando a unidade para a resistência dos países Americanos e por Cuba que resiste há mais de 50 anos sofre o embarco assassino dos Estados Unidos e seus aliados.

No Brasil o confronto de interesses e a violência na luta de classes está expressa na criação de milícias como a milícia “Invasão Zero” que está aterrorizando, principalmente no extrema sul da Bahia, assassinando, trabalhadores Sem-Terra, indígenas, quilombolas, até o confronto no parlamento brasileiro, onde a extrema-direita pretende para 2026, além de eleger um nazifascista para governar o Brasil, pretende ter 50% das cadeiras no Senado e na Câmara dos Deputados.

É neste contexto extremamente complexo que as professoras Arlete Ramos dos Santos (UESB), Ana Elisa Antunes de Oliveira (UNIUBE), Euza Souza Sampaio Silva (UESB), Valéria Prazeres dos Santos (UFSC) organizaram o presente livro com conteúdos relacionados a Educação do Campo e a resistência, a contra-hegemonia em construção no campo.

Não é tarefa fácil, porque exige coragem e capacidade de engajamento intelectual e político com os movimentos de luta social no campo, que reivindicam reforma agrária popular e defendem a agroecologia. Isto contraria os interesses dos que há mais de quinhentos anos são hegemônicos não somente no campo brasileiro, mas em todas as instâncias de poder econômico, político, intelectual, do executivo, judiciário e legislativo em nosso país.

As/os autoras/es chamados para compor o coletivo da obra também estão, inclusive, colocando suas próprias vidas em risco, ao

confrontar de maneira organizada, no campo de batalha das ideias, o fruto de seus trabalhos acadêmicos que, ou servem para a revolução ou não servem para a humanização.

Vamos encontrar neste livro 21 textos. Menciono os títulos, os autores e o foco dos textos destacando que a leitura do livro precisa ser inserida no contexto concreto da luta de classes no campo brasileiro e da América-Latina.

Seguem os títulos autores e enfoques:

1 - Educação rural e Educação do campo: práticas contra-hegemônicas na América Latina, de autoria de Ana Elisa Antunes de Oliveira, Arlete Ramos dos Santos e Gustavo Araújo Batista. Trata-se de umas reflexões desenvolvidas na disciplina "Educação Rural e Educação do Campo na América Latina", promovida pela Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, da Cidade e Movimentos Sociais (Rede PECC-MS). O texto reforça o potencial da Educação Rural e da Educação do Campo como instrumentos de resistência e emancipação, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e evidencia a relevância da pesquisa educacional no aprofundamento dessas questões.

2 - Educação do campo na América Latina, de autoria Gilvan dos Santos Sousa, Geysa Novais Viana Matias e Arlete Ramos dos Santos tratam da Educação do Campo na perspectiva da transformação social valendo-se de autores como Caldart (2009), Gramsci (2001), Gregorio & Bianconi (2023) e Martí (2007).

3 - Contextualização da Educação do Campo x Educação Rural: breve cenário no Brasil e Bolívia, de autoria de Niltânia Brito Oliveira, Antonio Clebio Cavalcante Eça e Arlete Ramos dos Santos, tratam das tensões e contradições presentes nos modelos de educação destinados aos sujeitos do campo e do meio rural, incluindo povos quilombolas e camponeses no Brasil e povos indígenas na Bolívia. Concluem que há a necessidade de superar desafios, como o impacto negativo do agronegócio devastador, que compromete o sistema educacional, especialmente no que tange às populações que vivem no campo e aos camponeses.

4 - Legados de educación popular a una generación: aprendizajes que perduran en la vida, de Autoria de María Isabel González Terreros e Marysol Rojas Pabón, que trata da Escola Comunitária, enfatizando as experiências do Projeto Escola-Comunidade que se desenvolve em torno do Instituto Cerros del Sur (ICES) e do Instituto Noite Social de Educação Secundária (ISNEM), escolas de educação formal que se basearam na educação popular, na pedagogia da libertação, no diálogo do conhecimento e na pedagogia comunitária.

5 - Educação rural/do campo na América Latina: perspectivas para as políticas públicas curriculares, de autoria de Vilma Áurea Rodrigues, Tatyane Gomes Marques e Amanda Áurea Rodrigues, que investigaram as implicações socioculturais, históricas e pedagógicas das modalidades educativas e suas potencialidades para promover uma formação humana integral e contextualizada. Concluem que apesar dos avanços, persistem lacunas, como a inclusão de pessoas com deficiência e a produção de materiais didáticos contextualizados.

6 - Concepções políticas da Educação Rural e da Educação do Campo: práticas pedagógicas na América Latina, de autoria de Moíra da Silva Quadros Darian, Geysa Novais Viana Matias e Arlete Ramos dos Santos, que abordaram os princípios do pensamento educacional crítico no viés sócio histórico na América Latina com foco no Brasil. Evidenciaram que a luta por uma Educação do Campo é uma pauta vívida na América Latina, e quando se analisa o Brasil é perceptível que apesar das conquistas dessa modalidade educativa, ainda há muito a se fazer para que a Educação do Campo se torne uma realidade.

7 - Educação do campo na luta por terra e trabalho, de autoria de Vandique Martiniano Campos Meira; Liliane Soares Santana; Arlete Ramos dos Santos, que refletiram sobre a Educação do Campo na luta camponesa contra a estrutura fundiária, pela sua permanência no campo. Concluíram que a Educação do Campo nas escolas do campo é fundamental para a permanência das famílias camponesas.

8 - A educação do/no campo frente aos marcos legais: da luta camponesa a conquista de direitos, de autoria de Rebeca Bispo Oliveira, Liliane Soares Santana, Arlete Ramos dos Santos e Tatyenne Gomes Marques, que refletiram sobre a Educação do Campo na luta camponesa contra a estrutura fundiária, pela sua permanência no campo a partir da produção do campo no Brasil, do período colonial até a atualidade, e a sua relação com a educação rural.

9 - Uma viagem em busca do estado do conhecimento sobre fechamento de escolas do campo, de autoria de Jaqueline Braga Morais Cajaiba e Arlete Ramos dos Santos, que estudaram os estudos sobre fechamento de escolas do campo, a partir da revisão de literatura do tipo estado do conhecimento. A pesquisa analisou 7 produções de 6 programas de Pós-Graduação diferentes pertencentes a 4 estados do Brasil. Os estudos concluíram que a Lei 12.960/2014 é um marco importante, contudo não tem sido respeitada e escolas do campo continuam sendo fechadas. Além disso, foi verificado que a nucleação das escolas, as ideias negativas sobre as classes multisseriadas, a promoção de recursos federais destinados para operacionalizar o transporte escolar são práticas intencionais promovidas pelo Estado que caminham em consonância com os ideais vigentes nas sociedades capitalistas.

10 - A educação do campo como espaço de resistência: análise das práticas pedagógicas na Bahia, de autoria de Juliana Chervinski, Bruna Rafaela dos Santos, Valentina Paz Tobar Tobar e Diana Ferreira Campos Schroeder, que estuda a prática pedagógica na educação do campo. Foi realizada uma revisão sistemática que incluiu estudos publicados nas bases de dados Google Acadêmico, SciELO e Periódicos Capes, entre o período de 2000 e 2024. Foi possível obter uma visão abrangente das dinâmicas e desafios enfrentados pela educação do campo na Bahia.

11 - A formação de educadores do campo: Um caminho a ser percorrido pelo fazer docente, passos e descompassos, de autoria de Gleydson Santos Freitas e Poliana Muritiba Boccanera Ferreira, apresenta um breve relato do contexto histórico da educação do

campo, as suas lutas, conquistas e dificuldades enfrentadas ao longo dos tempos. Estudo importante para que a escola do campo busque uma identidade própria, porém, isso só acontecerá se houver um professor em preparo contínuo e trabalhando em parceria com a comunidade em que ele esteja inserido, defendem os autores do estudo.

12 - Diálogo sobre a (re)elaboração coletiva do projeto político pedagógico das escolas localizadas no campo no território de identidade litoral sul da Bahia, de autoria de Edjaldo Vieira dos Santos, Arlete Ramos dos Santos e Gilvan dos Santos Sousa, analisa o processo de (re)elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo em municípios que fazem parte do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia. Os dados demonstraram que por meio de ações coletivas desenvolvidas com a comunidade escolar é possível a construção de um projeto educacional emancipador que valorize a realidade da educação do campo, fortalecendo a luta por uma escola que seja no/do campo, pela terra, pelos valores sociais e culturais da mulher e do homem campestre.

13 - As diretrizes municipais da educação do campo da rede municipal de ensino de Ituberá, Bahia, de autoria de Ilisete da Hora de Jesus, apresenta caminhos metodológicos e políticos relacionados à construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo da Rede de Ensino de Ituberá- Bahia. O estudo evidenciou que são possíveis avanços epistemológicos no cenário da educação do campo de Ituberá, haja vista que a construção do referencial teórico e metodológico tem sido um movimento revolucionário, tanto formativo para os educadores, quanto político e histórico dialético, com abrangência aos movimentos sociais do campo.

14 - A infraestrutura física e dos recursos pedagógicos na educação do campo do município de Paramirim/BA, de autoria de Máisa Dias Brandão Souza e Arlete Ramos dos Santos, tratou da Dimensão IV - infraestrutura física e recursos pedagógicos nos Territórios de identidade da Bacia do Paramirim e do Sudoeste Baiano” Evidenciou que em Paramirim, ainda permanecem muitos

desafios que precisam ser sanados para que os povos do campo tenham, de fato, uma educação que considere seus anseios, sendo a superação do fechamento exacerbado de escolas do campo um fator fundamental para se alcançar os objetivos propostos.

15 - Semeando a leitura e escrita nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental em uma escola de educação do campo no município de Taperoá-BA, de autoria de Lizandra Pimentel Guimarães, que relatou experiências do estágio supervisionado pela Universidade do Estado da Bahia no 4º ano do ensino fundamental, em uma escola de Educação do Campo localizada em uma comunidade no município de Taperoá-BA. Os estudos, discussões e atividades realizadas no estágio contribuíram de forma significativa para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional da discente-estagiária.

16 - Angústia: reflexões sobre a saúde mental das/os professoras/es da educação do campo, de Autoria de Davi Amâncio de Souza, Arlete Ramos Santos e Priscila da Silva Rodrigues, que trataram das contradições do trabalho docente: uma análise sobre a escola do MST e o desafio da contra-hegemonia. A pesquisa revelou a presença de angústia que reflete uma realidade mais ampla de um trabalho que, anteriormente, gerava prazer, mas que, devido à precarização, agora é marcado por sofrimento.

17 - Educação para as relações étnico- raciais: análise de projetos políticos pedagógicos de escolas estaduais do município de São Gotardo-MG, de autoria de Daniel Antônio Coelho Silva, que analisou o Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de escolas estaduais de São Gotardo-MG, com foco na implementação da educação para as relações étnico-raciais, conforme orientações das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais (DCNERER). Concluiu que a educação para as relações étnico-raciais, como um componente essencial para a formação cidadã e democrática, ainda enfrenta barreiras significativas para sua consolidação no contexto escolar de São Gotardo-MG.

18 - Quilombo Mocambo - educação e resistência - um estudo de caso, de autoria de Juliana Chervinski, Diana Ferreira Campos

Schroeder, Valentina Paz Tobar Tobar e Bruna Rafaela dos Santos, que abordaram a importância da educação no campo e apresenta o Quilombo Mocambo como um exemplo de resistência e transformação social por meio da arte, cultura e educação.

19 - A crise ecológica brasileira e a agroecologia como alternativa: uma reflexão sobre a liberação dos agrotóxicos e os eventos climáticos extremos, de autoria de Ronaldo Pereira Souza, que partiu de uma experiência em sala de aula na disciplina Fundamentos em Mundo Rural III, da Universidade Estadual de Campinas, no Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, no segundo semestre de 2019. Enfoca a crise ecológica no Brasil, e seus impactos no clima e como a agroecologia pode ser uma alternativa sustentável e viável para a promoção da segurança alimentar e ambiental.

20 - Agronegócio e hidronegócio em Correntina-BA: disputa entre o capital e o campesinato, de autoria de Euza Souza Sampaio Silva e Tatyanne Gomes Marques, que considera os sentidos atribuídos pelas crianças da Educação Infantil do campo às políticas públicas de infraestrutura e transporte escolar no contexto do município de Correntina – BA, realizada na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). O estudo evidenciou que o agronegócio desempenha um papel dominante, impondo a visão hegemônica do capital e apontou a necessidade de continuar a luta em defesa de uma educação que preze pela diversidade, a cultura e a especificidade da população campestre, ou seja, uma educação que seja, de fato, do campo.

21 - Neoliberalismo, reformas curriculares e trabalho docente no Brasil, de autoria de Valéria Prazeres dos Santos, que tratou dos impactos das reformas neoliberais no trabalho docente com os conteúdos da disciplina Políticas Públicas para a Educação, oferecida no âmbito do Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Podem parecer “pequenas coisas”, mas, como afirma Trotsky, em história não se fazem nunca grandes coisas sem pequenas coisas.

São pequenas coisas aqui expostas, mas, em uma grande época. Época de transição. Portanto, deixam de ser pequenas coisas quando somadas as demais armas em construção para as batalhas decisivas pela superação do modo de produção capitalista, rumo ao socialismo.

Boa leitura! Avante! SEM ANISTIA! Haveremos de vencer!

CAPÍTULO 1

Educação Rural e Educação do Campo: práticas contra-hegemônicas na América Latina

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Arlete Ramos dos Santos

Gustavo Araújo Batista

Introdução

Este texto é fruto dos estudos e reflexões desenvolvidas na disciplina “Educação Rural e Educação do Campo na América Latina”, ofertada como parte das iniciativas da Rede Latino-Americana de Pesquisa em Educação do Campo, da Cidade e Movimentos Sociais (Rede PECC-MS). Realizada no segundo semestre de 2024, essa disciplina foi organizada de modo interinstitucional e internacional, promovendo um diálogo crítico e colaborativo entre pesquisadores e estudantes de diversas regiões do Brasil e da América Latina. A experiência formativa propôs uma investigação sobre os fundamentos históricos, epistemológicos, sociológicos e pedagógicos que estruturam o pensamento educacional crítico latino-americano, relacionada ao meu objeto de pesquisa no doutorado, vinculado

A motivação para cursar a disciplina está diretamente ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Uberaba (PPGE/Uniube), especificamente à linha de pesquisa "Processos Educacionais e seus Fundamentos". Dessa forma, este

estudo dialoga com os aportes teóricos e metodológicos que sustentam minha investigação, aprofundando a compreensão sobre a constituição histórica da Educação Rural e da Educação do Campo na América Latina, com ênfase nos contextos do Brasil e da Venezuela.

A Educação Rural e a Educação do Campo são categorias que traduzem não apenas a diversidade dos territórios latino-americanos, mas também as desigualdades históricas enfrentadas pelas populações camponesas. Essa modalidade educacional apresenta os desafios estruturais, como o acesso limitado aos recursos educacionais e a desvalorização dos saberes camponeses, especialmente as lutas dos movimentos sociais por uma educação contextualizada e crítica e emancipadora. Assim, compreender o percurso histórico dessas propostas educativas é essencial para reconhecer os avanços e desafios que ainda persistem e viabilizar a construção de estratégias de enfrentamento.

Por meio de uma metodologia interdisciplinar e interinstitucional, com aulas síncronas e arranjos presenciais e híbridos, a disciplina promoveu o intercâmbio de saberes entre diferentes perspectivas acadêmicas e territoriais. As discussões abordaram temáticas como a relação entre Estado e movimentos sociais, as políticas públicas voltadas para povos do campo, das águas e das florestas, e os desafios educacionais enfrentados pelos territórios rurais na América Latina. Este estudo baseou-se em uma pesquisa bibliográfica, especialmente trabalhada nas aulas, que permitiu articular teorias e experiências práticas de diversos contextos.

A análise busca contextualizar os avanços, desafios e práticas que moldaram essa modalidade educacional, destacando seu papel como instrumento de resistência e transformação social.

Nesse percurso, destaca-se o papel central dos Movimentos Sociais e de seus sujeitos na luta e resistência contra as desigualdades estruturais impostas pelo modelo colonial e capitalista. Essas ações contribuíram para a construção de uma modalidade educativa enraizada nos territórios camponeses, que articula os saberes locais às práticas pedagógicas críticas, promovendo uma educação que visa à

transformação social e à valorização das territorialidades rurais. O texto reforça o potencial da Educação Rural e da Educação do Campo como instrumentos de resistência e emancipação, essenciais para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, e evidencia a relevância da pesquisa educacional no aprofundamento dessas questões, especialmente no âmbito do PPGE/Uniuibe.

Educação Rural e Educação do Campo na América Latina: contradições históricas e práticas transformadoras

É essencial considerar a educação na América Latina em seu contexto histórico e suas contradições, especialmente a partir um ethos colonial, patriarcal, racista e classista (Barbosa, 2022). O regime de colonização implantado instituiu uma nova ordem de dominação e exploração, bem como enraizou subjetivamente a negação da existência milenar das civilizações originárias, subalternizando-a no campo simbólico-ideológico, inferiorizando outras culturas (Barbosa, 2021). De acordo com a autora, a alienação cultural, entendida como negação e soterramento de outros referentes ontológicos e epistêmicos dessas civilizações, foi um dos pilares do projeto civilizatório europeu ao invadir e colonizar os territórios latinos- americanos.

Como materialização desse processo histórico de hierarquização sociocultural e política, durante séculos, a descendência desses povos foi privada do direito à educação, “o que resultou no analfabetismo como um problema estrutural e na consolidação de relações de dominação e poder nutridas pela alienação cultural, condição para o aprofundamento do capitalismo como um paradigma civilizatório” (Barbosa, 2021, p. 126).

Nesse contexto, a Educação Rural e a Educação do Campo na América Latina configuram-se como fenômenos que emergem de uma exclusão histórica das populações rurais, mas que também são marcados por processos de resistência e transformação pedagógica. Essas concepções estão profundamente vinculadas às lutas dos

movimentos sociais, às políticas públicas voltadas às populações do campo e às práticas pedagógicas que buscam a valorização das territorialidades e a transformação social.

Uma distinção importante deve ser feita entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo, que refletem diferentes realidades históricas e políticas. No Brasil, a Educação do Campo emerge como uma proposta contra-hegemônica, construída a partir das lutas dos movimentos sociais, reivindicando uma educação que valorize os saberes e práticas das comunidades rurais, promovendo uma perspectiva crítica e emancipatória, rompendo com a Educação Rural enquanto modelo pedagógico urbanocêntrico. Por outro lado, nos demais países da América Latina, o termo Educação Rural é amplamente utilizado, mas também se refere a práticas educativas contra-hegemônicas que dialogam com os saberes locais e as lutas por justiça social e territorialidade.

A Educação Rural e a Educação do Campo em diversos países latinos são proposições educacionais fortemente influenciadas pela corrente pedagógica, representada pela Educação Popular. Essa proposta contra-hegemônica se insere nos processos de transformação social, articulando a educação às lutas populares. Como destaca Alfonso Torres Carrillo, a Educação Popular se define como “prática social que trabalha principalmente no campo do conhecimento, com objetivos políticos e intencionais, que irão contribuir para uma nova sociedade que responda aos interesses e às aspirações dos setores populares”. (Osorio, 1990 apud Torres-Carrilho, 2011, p. 18, tradução nossa).

No contexto da América Latina, a educação popular tem sido uma prática política que articula teoria e prática em uma perspectiva transformadora, valorizando os saberes populares e construindo coletivamente a produção do conhecimento. Torres Carrillo (2011, p. 25) observam que a Educação Popular

[...] han sido la definición de criterios educativos tales como la Educación Popular - Trayectoria y actualidad construcción

colectiva de conocimiento, el diálogo, el partir de la realidad y los saberes de los educandos, la participación y la articulación entre teoría y práctica.

Essa prática foi/é crucial para enfrentar os impactos das políticas neoliberais, que desconsideram as especificidades socioculturais das populações rurais e tratam a educação como mercadoria. Barbosa (2022) destaca as iniciativas de alfabetização como parte essencial dos processos educativos e revolucionários em diversos países da América Latina e Caribe, buscando superar o analfabetismo como expressão de desumanização e opressão histórica. Essas experiências, além de combater o analfabetismo, visaram promover a emancipação social e política das populações rurais, indígenas e camponesas. A exemplo temos:

1. **Cuba:** A Campanha de Alfabetização, realizada entre 1959 e 1969, é considerada uma referência importante. Essa iniciativa reduziu drasticamente os índices de analfabetismo e foi descrita como um movimento pedagógico popular, vinculado à construção da dignidade humana e à emancipação. A alfabetização foi tratada como uma prioridade revolucionária, promovendo a integração social e política do povo.
2. **Bolívia:** Entre 1952 e 1983, o país desenvolveu campanhas de alfabetização, com foco em áreas rurais. Esses esforços estiveram diretamente ligados às demandas políticas e sociais das populações indígenas e camponesas.
3. **Nicarágua:** Durante a década de 1980, o governo sandinista promoveu a **Cruzada Nacional de Alfabetização**, uma iniciativa que combinava o processo educativo com o trabalho produtivo, especialmente nas zonas rurais. Além disso, criou-se um sistema educativo específico para essas áreas, que incluía Escolas Rurais de Educação-Trabalho e Escolas Agropecuárias Camponesas.
4. **El Salvador:** Entre 1981 e 1983, a **Campanha de Alfabetização Integral** foi uma das principais ações educativas no contexto

da luta pela transformação social, com atenção especial à juventude e aos adultos das zonas rurais.

5. **México:** Após a Revolução Mexicana de 1910, foram criadas as **Escolas Normais Rurais**. Reconfiguradas em 1932 como Escolas Regionais Camponesas, integravam a educação agropecuária e a formação de professores com uma orientação socialista, incorporando o materialismo histórico aos currículos.
6. **Chile:** Em 1933, o Partido Socialista chileno apresentou a **Política Cultural do Partido Socialista**, que incluía a ampliação de escolas rurais e a formação de professores para atender às demandas das comunidades rurais.

Essas campanhas e sistemas educativos compartilhavam a perspectiva de que a educação não era apenas uma ferramenta técnica, mas também política, estratégica e transformadora, alinhada com a luta por emancipação social e cultural nas comunidades.

Educação do Campo no Brasil: Experiências, Desafios e Resistências

A Educação do Campo no Brasil se configura como um modelo educacional enraizado nas lutas dos movimentos sociais, sobretudo o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Este movimento desempenhou um papel central na reivindicação de uma educação que contemplasse as especificidades das populações camponesas, rompendo com a lógica da Educação Rural tradicional que, historicamente, esteve associada à imposição de uma visão urbanizada e descontextualizada da realidade camponesa. Essa ruptura não se deu sem desafios e resistências, mas consolidou a Educação do Campo como um projeto político-pedagógico emancipatório, que valoriza os sujeitos do campo e suas práticas culturais, sociais e econômicas. Portanto, são os movimentos Sociais da classe trabalhadora e dos povos oprimidos que elaboram essa

práxis político-pedagógica, pautada nas necessidades concretas, e que dá substância à organização de espaços públicos de luta por educação e escola do campo (Souza e Paula, 2022).

A educação do campo é fruto de uma conquista coletiva, mas se materializa em um território de disputa, mediado pelo Estado, onde interesses do agronegócio colidem com os direitos das populações rurais (Santos, 2020). Nesse cenário, os movimentos sociais propõem-se

a ruptura com o modelo epistêmico ocidental, e, a edificação de outro paradigma [...] postulado pela implementação de um projeto político pedagógico de escola e educação, que seja coerente com a transformação social, com as estratégias contra-hegemônicas demarcadas pela classe trabalhadora do campo, de modo a superar aquele concebido pelo sistema capitalista” (Santos, 2020, p. 2021).

Nesse contexto de disputas, a materialização da Educação do Campo enfrenta diversos desafios, como precarização do trabalho docente, descontinuidade de políticas públicas e a falta de recursos adequados, especialmente a desvalorização das escolas multisseriadas e a implementação de programas baseados em modelos gerencialistas que intensificam os desafios.

Além dessas dificuldades, a Educação do Campo está inserida em uma crise estrutural mais ampla, que envolve não apenas a existência dos camponeses, mas a sustentabilidade ambiental dos seus territórios, conforme alertam Molina e Santos (2022, p. 9).

O atual nível desse avanço relaciona-se à crise estrutural do capital e à maneira como ela se manifesta em relação à apropriação dos bens naturais que ameaça concretamente não só a continuidade da existência do próprio campesinato. Essa ameaça se estende também à sociedade como um todo, em razão da profunda devastação ambiental que vem causando.

Ao referirem-se à apropriação dos bens naturais, Molina e Santos (2022) chamam atenção para a ameaça existencial que o campesinato enfrenta, evidenciando como as dinâmicas econômicas e sociais contemporâneas impactam diretamente não apenas os territórios camponeses, mas também a sociedade em geral. Essa reflexão possibilita conectar a luta por políticas públicas específicas à necessidade de enfrentar o modo de produção capitalista e sua implicação direta na devastação ambiental e que esses desafios não são isolados, mas parte de uma crise mais ampla que exige respostas estruturais e integradas. No âmbito da Licenciatura em Educação do Campo, apesar dos avanços conquistados, enfrenta desafios significativos, conforme apresenta Hage et al. (2018, p. 5, apud Molina; Hage, 2015)

Identificamos vários riscos de descaracterização dessa política pública de formação de educadores com a expansão da Licenciatura em Educação do Campo, dentre os quais limitações para efetivamente promover o ingresso dos sujeitos camponeses na Educação Superior; para garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo na sua execução; para se vincular organicamente com as lutas e com as escolas do campo; para se materializar a partir da Alternância Pedagógica; e para promover a formação do trabalho docente interdisciplinar por meio das áreas de conhecimento.

É possível evidenciar que mesmo nas iniciativas mais consolidadas, como as Licenciaturas em Educação do Campo, existem riscos consideráveis, como a dificuldade de materializar a alternância pedagógica sem dissociá-la dos princípios originários desse modelo educacional. Além disso, a falta de articulação entre os entes federados compromete a consolidação desse projeto como uma política pública de Estado.

Outro obstáculo importante é a regulação do trabalho docente, que tem sido fortemente impactada pelas políticas neoliberais. Essas políticas tendem a priorizar a padronização e a eficiência em

detrimento da autonomia dos educadores e da integração com as realidades locais. Como afirma Molina (2017), as reformas curriculares pautadas na lógica mercadológica limitam a formação docente a conteúdos superficiais, desarticulando a teoria e a prática. Essa abordagem compromete o desenvolvimento de uma educação integral e crítica, reduzindo o papel do educador a um mero executor de currículos preestabelecidos e distantes das necessidades reais das comunidades rurais.

No âmbito das classes multisseriadas, Moura e Santos (2012) consideram que a organização multisseriada, frequentemente desvalorizadas pelas políticas públicas, desempenham um papel crucial na inclusão educacional das populações camponesas. “Apesar das condições precárias, as escolas multisseriadas assumem a responsabilidade pela iniciação escolar de grandes contingentes brasileiros” (Moura e Santos, 2012, p. 71). Os autores destacam ainda como os professores em classes multisseriadas, mesmo em condições adversas, conseguem construir uma pedagogia baseada na autonomia e no diálogo com a realidade local, uma educação contextualizada ao território camponês, desenvolvendo práticas pedagógicas que valorizam os saberes locais e promovem o protagonismo dos estudantes.

No sertão da Bahia, por exemplo, as crianças ressignificam seus territórios e constroem memórias que conectam a escola à sua realidade cultural. Meirelles e Souza (2021) destacam que as crianças, ao narrar suas experiências, atribuem novos sentidos aos lugares que habitam, reafirmando a importância de construir uma educação que dialogue com suas territorialidades, que reconheça e valorize suas histórias de vida, práticas culturais e saberes locais. Esse processo, como apontam os autores, promove uma educação significativa, enraizada na vivência das crianças e na relação delas com o meio em que vivem. Dessa forma, a escola não apenas educa, mas também fortalece a identidade cultural e a consciência crítica dos estudantes, possibilitando que eles sejam protagonistas na ressignificação do seu processo formativo.

Além das práticas pedagógicas locais, programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) têm desempenhado um papel crucial na formação de educadores do campo, articulando movimentos sociais, universidades e o Estado. Souza e Paula (2020, p. 361) observam que o Pronea “é a expressão mais forte da concepção da Educação do Campo porque tem e mantém suas raízes no movimento social, aprofunda debates sobre a produção da existência humana e as relações entre classes no modo de produção capitalista”, constitui um marco nas políticas públicas voltadas à educação rural, promovendo a formação crítica de educadores comprometidos com as lutas dos movimentos sociais.

Essa articulação entre políticas públicas e movimentos sociais também se reflete no trabalho do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) que atua como um espaço de articulação política e pedagógica, reunindo diferentes movimentos e organizações sociais populares em defesa do direito à educação para as populações do campo. Conforme Santos (2020), a construção coletiva de estratégias pedagógicas e políticas públicas, em diálogo com universidades e organizações internacionais, fortalece a legitimidade social das escolas do campo.

Os objetivos do Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec) são voltados para a defesa e a promoção do direito à educação das populações do campo em todos os níveis e modalidades, especialmente no exercício “da análise crítica constante, severa e independente de políticas públicas de Educação do Campo; a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo” (Molina; Santos, 2022, p. 5).

Portanto, iniciativas como o Fonec reforçam o papel da Educação do Campo como espaço de resistência na construção de uma escola de qualidade que atenda as especificidades dos camponeses. Suas práticas pedagógicas contextualizadas, a valorização das territorialidades e o fortalecimento da formação docente crítica

evidenciam o papel transformador dessa educação, que conecta a escola às lutas sociais da classe trabalhadora.

Educação na Venezuela: Impactos do Neoliberalismo e Resistências Pedagógicas

A implementação de políticas públicas alinhadas aos interesses do capital na América Latina teve impactos em áreas sensíveis, como a educação. Isso não ocorre por acaso, mas planejado a partir da ideologia neoliberal. Essa doutrina desvirtua o conceito de educação como um direito humano fundamental, reduzindo-o a um bem de consumo, tratado como mercadoria, que deve manter o status quo e a imparcialidade. Nesse contexto, a educação é vista como uma mercadoria que deve gerar lucro e mão de obra para atender as necessidades do capital. Essa perspectiva está diretamente relacionada ao diagnóstico neoliberal sobre a educação pública, que dissemina a falsa ideia de que o sistema público é, por natureza, um fracasso (Socorro et al, 2019). Sobre a justificativa de um sistema escolar ineficiente, e por isso o afastamento do estado na implementação da educação, “configurou-se o modelo de políticas públicas em educação implementada pelo neoliberalismo na América Latina” (Socorro et al, 2019, p. 5).

A educação rural na Venezuela é atravessada por processos históricos, sociais e econômicos que refletem o contexto político do país. Desde o início do século XX, o modelo econômico baseado na exploração petrolífera impactou profundamente as políticas agrárias e a cultura camponesa, subordinando o rural às dinâmicas urbanas e industriais. Como destacado por Socorro et al. (2019):

esse sistema econômico tem sido, pelo menos desde o início do século XX, marcado pela exploração e exportação de petróleo. Da mesma forma, a política agrária e toda a cultura camponesa foram perturbadas pela evolução, durante o início do século XX, da exploração dos produtos do solo para a exploração do subsolo (Socorro et al., 2019, p. 6).

O impacto do modelo econômico baseado na exploração de recursos petrolíferos na Venezuela foi violento, alterando as dinâmicas sociais e agrárias do país. Ao priorizar a extração do subsolo, todas as políticas foram voltadas para atender esse desenvolvimento, deixando as margens o desenvolvimento sustentável do campo, marginalizando a agricultura e desestruturando as comunidades rurais. Esse processo altera a relação das populações com a terra, intensifica a dependência econômica do petróleo e potencializa os desafios para a construção de uma educação rural que valorize os saberes locais e as práticas agrícolas dos camponeses, ou seja, “do nível cultural, a estruturação dos valores sociais de um capitalismo degradado gera uma classe social desenraizada dos seus valores idiossincráticos” (Socorro et al, 2019, p. 12).

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais na Venezuela contêm sempre a marca do modelo econômico sob o qual a gestão governamental é exercida num determinado período histórico. De acordo com Carvajal Ruiz (2021), a educação pública é parte de um confronto histórico entre dois modelos: um elitista, excludente e alinhado à lógica do capital, e outro comprometido com a democracia, inclusão e justiça social. Esse embate reflete a luta pela preservação de uma educação plural, democrática, acessível à maioria e não cooptada por interesses empresariais

Como destacam Sojo e Torres (2021), os movimentos pedagógicos na Venezuela incorporam metodologias críticas e participativas, estruturando-se como espaços de resistência ao modelo neoliberal. Segundo os autores:

Durante décadas los Movimientos Pedagógicos en Venezuela han tenido incidencia en las diversas instituciones del gobierno revolucionario a través de su militancia, aportando sus premisas, métodos y formas articuladas de asumir estrategias que plantean verdaderos desafíos dentro de los procesos de gestión y de formulación y desarrollo de las políticas públicas. En el ámbito de la educación, uno de los principales aportes es la crítica a la presencia de relaciones

sociales de producción del trabajo docente y del conocimiento sustentadas en concepciones capitalistas que, a su vez, profundizan la división social de trabajo y, en consecuencia, relaciones sociales segregacionistas y discriminatorias (Sojo; Torres, 2020, p. 101).

É evidente a importância dos Movimentos Pedagógicos na Venezuela como agentes propulsores de transformações, tanto no âmbito político quanto educacional. Ao criticar as relações sociais de produção capitalistas, esses movimentos enfatizam como a estrutura de produção e reprodução do capital potencializa desigualdades e perpetuam divisões sociais no trabalho docente. A atuação dos Movimentos Pedagógicos viabiliza a reflexão sobre o papel da educação, mas também aponta para a necessidade de construir práticas e políticas públicas que rompam com essas dinâmicas excludentes, em busca de um sistema educacional mais inclusivo e igualitário e que atenda as necessidades da classe trabalhadora.

Os movimentos pedagógicos na Venezuela têm atuação em todas as regiões do país, dedicando seus esforços para transformar a realidade social e educacional, desempenhando um papel essencial na criação de metodologias inovadoras. Sojo e Torres (2020, p. 108, 109) apresentam propostas curriculares diversas, dentre elas estão os Espaços Permanentes para o Desenvolvimento Curricular e Cultural Endógeno (EPDCUE) e as contribuições do Movimento Social Afrodescendente no estado Miranda, com a criação de bibliotecas, diplomados sobre temáticas afro e intercâmbios internacionais, culminando na fundação da Universidade Politécnica Territorial Argélia Laya. Métodos como a Investigação Ação Participativa e o INVEDECOR orientam as práticas investigativas. Propostas como o programa agroecológico "Todas as Mãos à Semente", iniciativas de gestão democrática nas escolas e experiências coletivas em espaços deliberativos, como a Expedição Pedagógica, reforçam o compromisso com uma educação emancipatória, ecossocialista e politizadora, com impacto local, nacional e internacional.

A educação na Venezuela apresenta um alinhamento em direção à justiça social, construindo práticas pedagógicas que promovem a autonomia dos sujeitos e o fortalecimento das comunidades. Essas iniciativas destacam a capacidade venezuelana e articular as demandas locais, projetando um modelo educacional que valoriza a diversidade cultural e busca a transformação social.

Considerações

É possível evidenciar o papel central da Educação Rural e da Educação do Campo como instrumentos de resistência e transformação social na América Latina. Essas modalidades educacionais se constituem sobre as bases político-ideológicas do capital, profundamente marcadas pelo contexto histórico do processo de colonização que implementou um modelo de exploração e dominação que subalternizou as populações camponesas, negando seus saberes e direitos, e contribuiu significativamente para as desigualdades estruturais que persistem até os dias de hoje.

No Brasil, a Educação do Campo emerge como um modelo contra-hegemônico, profundamente vinculado às lutas históricas dos movimentos sociais, que se propõem a romper com a lógica urbanocêntrica e neoliberal da Educação Rural, implementado especialmente pelas oligarquias agrárias. Esses movimentos têm desempenhado um papel crucial no enfrentamento ao sistema de exploração imposto pelo capital, reivindicando uma educação que promova a valorização das territorialidades, dos saberes locais e da emancipação social.

No contexto latino-americano, experiências históricas como as campanhas de alfabetização em Cuba, Nicarágua e Bolívia reafirmam a educação como um campo estratégico de luta. Da mesma forma, o caso da Venezuela ilustra como a educação rural e os movimentos pedagógicos enfrentam os desafios impostos por um modelo econômico baseado na exploração petrolífera. Tal modelo não apenas desestruturou as comunidades rurais, mas também marginalizou

práticas agrícolas e saberes locais. Frente a esse cenário, redes e movimentos pedagógicos na Venezuela têm desempenhado um papel essencial ao propor metodologias críticas e participativas, como a Investigação Ação Participativa e iniciativas como os Espaços Permanentes para o Desenvolvimento Curricular e Cultural Endógeno. Essas ações reforçam o compromisso com uma educação emancipatória, ecossocialista e politizadora, alinhada às necessidades da classe trabalhadora e ao enfrentamento das relações sociais excludentes impostas pelo capital.

Pode-se afirmar que a Educação Rural e a Educação do Campo não apenas refletem as contradições históricas e políticas do contexto da América Latina, mas também se configuram como instrumentos fundamentais de luta pela transformação social. Nesse sentido, é fundamental fortalecer essas modalidades educacionais, articulando práticas pedagógicas críticas e participativas com o objetivo de superar as bases de exploração colonial e capitalista. Assim, a educação se afirma como um caminho para viabilizar a construção de uma sociedade mais igualitária, sustentável e comprometida com a justiça social.

Referências

BARBOSA, Lia Pinheiro. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. Abatirá – **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, 3(5), 30–53, 2022. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14421>. Acesso em 5 jan. 2025.

BARBOSA, Lia Pinheiro Barbosa. Da erradicação do analfabetismo nos territórios à territorialização da agroecologia: o que nos ensina a educação socialista cubana? Germinal: **Marxismo e Educação em Debate**, 13(3), 125–143, 2021. <https://doi.org/10.9771/gmed.v13i3.46776>. Acesso em: 5 jan. 2025.

CARVAJAL RUIZ, Samuel Hilcías. Estado y educación en tiempos de la crisis neoliberal:

Venezuela, un espacio de resistencia. **Educação**, v. 46, p. 1-23, 2021.

MEIRELES, Mariana Martins de; SOUZA, Elizeu Clementino de.

Ruralidades esgarçadas e os modos de grafar a escola pelas crianças. **Práxis Educacional** (online), v. 17, p. 1-17, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. DOI: 10.21680/1981.1802.2015v51n37ID7174. Disponível em

<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna. Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as políticas de formação de educadores. **Educação & Sociedade**, 38(140), 587-609, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017181170>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MOLINA, Mônica Castagna; SANTOS, Clarice Aparecida dos. Fonec: a construção de um intelectual orgânico coletivo dos(as) camponeses(as) no Brasil. **Roteiro**, [S. l.], v. 47, p. e29623, 2022. DOI: 10.18593/r.v47.29623.

Disponível em:

<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/29623>. Acesso em: 10 jan. 2025.

MOURA, Terciana Vidal; SANTOS, Fábio Josué Souza dos. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. In: **Revista Debates em Educação**, v. 4, p. 65-86-86, 2012. Disponível em:

<http://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658/403>

SANTOS, Arlete Ramos dos. Internacionalização da pesquisa e produção do conhecimento sobre Educação do Campo da área da Educação na Região Nordeste (2013-2020). **Práxis Educacional**, Vitória da Conquista, v. 16, n. 43, p. 196-228, 2020. DOI: 10.22481/rpe.v16i43.7689. Disponível em <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/7689>. Acesso em: 30 abr. 2024.

SANTOS, Arlete Ramos; MOURA, Terciana Vidal; BOLAÑOS, Diego Juárez. Educação camponesa na América Latina: Práticas formativas,

experiências pedagógicas e multisseriação. Abatirá – **Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, 3(5), 04 – 09, 2022. Recuperado de <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/14669>. Acesso em: 5 jan. 2025.

SOCORRO, Paulina Elena Villasmil; CARVAJAL RUIZ, SAMUEL HILCÍAS; SANTOS, Arlete Ramos dos Santos; BARBOSA, NUNES, Cláudio Pinto. Políticas Públicas Educacionais no contexto da América Latina, uma perspectiva da Educação Rural/Educação do Campo na Venezuela. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v.35, 2019. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/0102-4698196116>. Acesso em 03 jan. 2025.

SOJO, Mirna; TORRES, Marilza. Redes, colectivos y movimientos pedagógicos venezuelanos: incidencia em las politicas educativas. SOCORRO, Paulina Elena Villasmil; SANTOS, Arlete Ramos dos; BARBOSA, Lia Pinheiro. **Educación Popular, poder popular Y democracia em Nuestramérica**. Colección Simon Rodriguez. Fondo Editorial UNERMB. 2020.

SOUZA, Maria Antônia de; PAULA, Rosana Aparecida da Cruz. PRONERA: da política pública à práxis pedagógica nas escolas do campo. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 359–373, 2022. DOI: 10.5216/ia.v47i2.72158. Disponível em <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72158>. Acesso em: 10 jan. 2025.

TORRES CARRILLO, Alfonso. Educación popular, trayectoria y actualidad. **Bogotá: El Buho**, 2011.

CAPÍTULO 2

Educação do Campo na América Latina

Gilvan dos Santos Sousa

Geysa Novais Viana Matias

Arlete Ramos dos Santos

Introdução

Este artigo foi produzido a partir de uma pesquisa bibliográfica, com o foco na educação proposta aos estudantes do campo. É importante frisar que, historicamente, os projetos educacionais desenvolvidos nas escolas rurais seguiram a mesma estrutura e regras pensadas para as escolas urbanas, negligenciando a identidade das populações camponesas, negando qualquer possibilidade de uma formação humana integral aos povos do campo (Caldart, 2009). Nessa perspectiva, a existência de escolas nas regiões rurais não garantiu a real inclusão do povo camponês, uma vez que as propostas de ensino não atendiam às reais necessidades formativas das populações rurais, pois eram réplicas das aulas dos centros urbanos (Pereira, 2012).

Em contraposição à escolarização descontextualizada, emerge a Educação do Campo na América Latina, a qual constitui um estudo e uma prática pedagógica que busca atender às especificidades das populações rurais, valorizando seus conhecimentos, culturas e modos de vida. Essa modalidade educativa, marcada por desafios históricos e sociais, tem se consolidado como um espaço de luta por direitos e de construção de uma sociedade mais justa e equitativa. De acordo com

os pesquisadores Gregorio e Bianconi (2023), essa abordagem educacional emerge como princípio a valorização dos saberes e experiências populares, garantindo voz e poder às pessoas que, historicamente, foram excluídas e marginalizadas. Assim sendo, a aprendizagem é vista como uma construção coletiva, na qual todos os envolvidos têm a oportunidade de compartilhar seus conhecimentos e aprender uns com os outros. Assim, uma educação que não é apenas um processo de transmissão de informações, mas sim uma prática de libertação e transformação.

A Educação do Campo/Rural na América Latina é construída por meio de lutas em resposta às condições de opressão e desigualdade que eram perpetuadas pelos processos de colonização e pelos governos autoritários. Assim, a educação tornou-se uma ferramenta fundamental para o fortalecimento dos movimentos sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Com 652 milhões de habitantes (ONU News, 2024) distribuídos em vinte países, a América Latina é um mosaico cultural, étnico e linguístico. Estende-se do México à Patagônia e abrange toda a América do Sul, Central e o Caribe, com uma rica história marcada por colonização, miscigenação e lutas por independência. Segundo Araújo (2006), a região apresenta uma grande diversidade geográfica, social e cultural, reflexo de sua extensão territorial e de sua complexa formação histórica. A população latino-americana, que cresceu significativamente desde 1950, tem como idiomas principais o espanhol, o português e o inglês, além de um vasto conjunto de línguas indígenas.

Dentro dessa miscelânea, emerge a questão que conduz a este estudo: quais são as similitudes e divergências entre a educação que se tem e que se pretende ter para as escolas do campo da América Latina? Objetivando conceituar a Educação do Campo na perspectiva da transformação social, o presente estudo caracterizou-se como bibliográfico, a partir da definição dada por Lakatos e Marconi (2003, p. 183) em que: “[...] a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de

um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras”. Dessa forma, para além do levantamento de dados acerca do acesso e permanência dos estudantes as escolas em áreas rurais, foi realizada uma análise crítica, a partir dos textos de Caldart (2009), Gramsci (2001), Gregorio & Bianconi (2023) e Martí (2007), com intuito de ampliar as discussões acerca da Educação do Campo/Rural da América Latina

Para tanto, esta investigação foi dividida em cinco seções: inicialmente, apresenta-se aspectos gerais da América Latina e da Educação do Campo. Na segunda seção, a fundamentação teórica, são expostos dados históricos, geográficos e culturais que contribuíram para que esses vinte países, dentro das suas multiplicidades, fossem agrupados com a nomenclatura latina. Na sequência, apresenta-se a “Educação do Campo: pinceladas reflexivas”, nesse item, são dispostos alguns elementos da educação que podem ser usados para manutenção ou ruptura do sistema opressor capitalista. Por fim, analisa-se “A educação rural e do campo na América Latina”, com foco no acesso e permanência dos estudantes na educação obrigatória de cada país.

Construção histórica da América Latina

A América Latina é uma divisão regional do continente americano. Dela, fazem parte países da América Central, da América do Sul e apenas um país da América do Norte (México). Constituído por vinte países¹ (Figura 1), que apresentam um passado histórico e estrutura socioeconômica semelhantes, além de os principais idiomas falados nesses territórios terem origem no latim. Os países latino-americanos possuem uma grande riqueza geográfica e cultural. A América Latina é a região mais populosa do continente americano. De

¹ Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, Equador, El Salvador, Guatemala, Haiti, Honduras, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru e República Dominicana.

acordo com dados da ONU (2024), vivem nos países latino-americanos 659.744.000 pessoas, o equivalente a 64% de toda a população da América. Sua extensão territorial tem, em média, 21.000 quilômetros quadrados, tendo como idiomas principais o Português, o Espanhol, o Inglês e diversas Línguas indígenas.

Figura 1 – Países da América Latina



Fonte: www.coladaweb.com

A origem do termo "América Latina" é complexa e controversa. Enquanto alguns historiadores, como Bethell (2009) e Morse (1988), defendem que o termo foi cunhado no contexto do imperialismo francês do século XIX, outros, como Feres Jr. (2004), aponta para uma origem mais literária, associada ao poema "*Las dos Américas*", de José

Maria Torres de Caicedo. Essa divergência reflete a complexidade da construção histórica desse conceito. Além disso, a inclusão do Brasil na América Latina foi um ponto de debate no início do século XIX, devido às diferentes heranças coloniais e às identidades nacionais em formação.

A aceitação do Brasil como parte integrante da América Latina é um processo histórico que se desenvolveu ao longo do tempo. Nos séculos XVIII e XIX, a ideia de uma identidade latino-americana comum, que englobasse tanto os países de língua espanhola quanto o Brasil, era pouco comum. Bethell (2009) destaca que, nesse período, o Brasil era geralmente visto como parte da América do Sul ou da América Meridional. A partir da década de 1920, com a disseminação do termo "América Latina" no contexto geopolítico internacional, o Brasil passou a ser incluído de forma mais sistemática nesse grupo. Essa mudança pode ser explicada por diversos fatores, como a intensificação das relações econômicas e políticas entre os países da região e a busca por uma identidade comum em um contexto de crescente globalização.

A formação de uma unidade política na América espanhola foi um ideal perseguido por líderes como Simón Bolívar, mas as divergências de interesses entre as ex-colônias impediram a concretização desse projeto. O Brasil, devido à sua história colonial distinta e à sua posição geográfica, era frequentemente excluído das discussões sobre a identidade latino-americana. A inclusão do Brasil nesse contexto só se consolidou a partir da segunda metade do século XIX, com a disseminação do termo "América Latina" no cenário internacional. Essa mudança foi acompanhada por uma crescente interação econômica e cultural entre os países da região, fortalecendo a ideia de uma identidade latino-americana mais abrangente.

Educação do Campo: pinceladas reflexivas

A Educação do campo foi profundamente marcada pelas ideias de Marx, mesmo que este não tenha desenvolvido uma teoria

educacional sistemática. A concepção marxista da educação como instrumento de transformação social e a crítica à educação burguesa são elementos centrais que fundamentam os princípios da educação camponesa. De acordo com a análise marxista, o Estado burguês utiliza a escola como um aparelho ideológico para difundir os valores e a visão de mundo que correspondem aos interesses da classe dominante. Dessa forma, a escola contribui para a naturalização das desigualdades sociais e a manutenção do sistema capitalista.

É inevitável falar de Educação do Campo e educação popular sem mencionar os ataques por parte de forças conservadoras que buscam minar os princípios do marxismo e de outras pedagogias críticas. Grupos religiosos, militares e ultraliberais, unidos em um projeto de retrocesso, buscam impor à escola uma visão de mundo restrita e alinhada aos seus interesses, colocando em risco a pluralidade de ideias e a formação de cidadãos críticos. No âmbito educacional, observa-se um movimento conservador que busca implementar um sistema de ensino, com o intuito de retroceder os avanços democráticos e impor uma visão de mundo homogênea e restrita, buscando ocupar as instituições e submetê-las a uma agenda ideológica que limita a liberdade de pensamento e expressão.

Acreditamos que, quando a educação é utilizada como instrumento de dominação, as classes e grupos subalternos são atingidos de forma desproporcional. Os povos indígenas e trabalhadores rurais, por exemplo, foram submetidos a processos de aculturação que visavam a negar suas identidades e culturas. Dessa forma, é fundamental promover uma educação intercultural, que valorize a diversidade e permita que todos os grupos sociais se reconheçam e se desenvolvam plenamente.

Consideramos essencial que todo educador lute para que a escola não ande à margem da dimensão política. Na América Latina, onde a história é marcada pela exploração da classe proletária, erradicar a fome e o analfabetismo exige uma proposta de educação que conscientize os homens e mulheres a respeito das raízes das desigualdades sociais. Acreditamos que o distanciamento da

educação da vida política e, ou mesmo, da vida real na escola capitalista, é um elemento crucial do projeto do modo de produção capitalista. Freitas, (2006) ao discorrer sobre as contribuições de Lenin a respeito da escola e da educação, destaca algumas prerrogativas, dentre elas:

A reforma pedagógica. Entretanto, na perspectiva marxista-leninista nenhuma reforma pedagógica, verdadeiramente popular e democrática, será efetivada antes que a classe – sujeito-objeto do processo histórico – interessada no seu concurso assuma controle dos meios de instrumentos de produção material e intelectual. [...] *A educação política.* Diferente da educação capitalista ela contempla especialmente os interesses da classe operária e dos camponeses pobres. Essa educação é indispensável para que a classe social dominada retire o mando dos meios e instrumentos de produção, do Estado e seus aparelhos ideológicos e repressivos, das mãos da burguesia, assumindo-os para implementar o desmanche do velho sistema, pari passu, com a construção de uma nova sociedade. [...] A prática social do educador laborando no controvertido caminho da universidade pública, não pode ficar condicionado aos estritos limites impostos pela Nomenklatura acadêmica, nos quais a ordem burguesa põe por objetivo sinecuras e prebendas. [...] A transformação estrutural da escola passa, necessariamente, pela transformação estrutural da sociedade capitalista. Contudo, deve ficar claro que a escola é um importante espaço na luta pela solução das contradições materiais e sociais imanentes ao capitalismo. Com efeito, a ambiguidade permite afirmar não ser a escola apenas mais uma época, mas também lócus onde se trava a luta de classes e ideias heréticas circulam (Freitas, 2006, p.110-111).

Em consonância às ideias de Marx e Lênin, Gramsci (2001) estabeleceu-se uma relação dialética entre educação e trabalho,

criticando a dicotomia entre trabalho intelectual e manual presente na pedagogia burguesa. A proposta da "escola unitária" surge nesse contexto como um projeto educacional que busca a formação integral do indivíduo, superando as fragmentações do saber e promovendo a transformação social. Para tanto, faz-se necessário:

[...] abolir qualquer tipo de escola “desinteressada” (não imediatamente interessada) e “formativa”, ou de conservar apenas um seu reduzido exemplar, destinado a uma pequena elite de senhores e de mulheres que não devem pensar em preparar-se para um futuro profissional, bem como a de difundir cada vez mais as escolas profissionais especializadas, nas quais o destino do aluno e sua futura atividade são predeterminados. A crise terá uma solução que, racionalmente, deveria seguir esta linha: escola única inicial de cultura geral, humanista, formativa, que equilibre de modo justo o desenvolvimento da capacidade de trabalhar manualmente (tecnicamente, industrialmente) e o desenvolvimento das capacidades de trabalho intelectual. Desse tipo de escola única, através de repetidas experiências de orientações profissionais, passar-se-á a uma das escolas especializadas ou ao trabalho produtivo. (Gramsci 2001, p.33-34)

A divisão entre o trabalho manual e intelectual, defendida pela burguesia desde a Revolução Industrial, tem suas raízes nas teorias de filósofos como Adam Smith. Essa, por sua vez, aprofundou-se com a industrialização, com o intuito de otimizar a produção e visando a acumulação de capital. Ao delegar aos trabalhadores tarefas repetitivas, não apenas aumentava a produtividade, mas também reforçava as hierarquias sociais legitimando o domínio. Essa dicotomia, ainda presente em diversos sistemas educacionais, impossibilita a realização plena do potencial humano e perpetua as desigualdades sociais. No mesmo diapasão, Kolling, Cerioli e Caldart, (2002, p. 19) declaram:

Temos uma preocupação prioritária com a escolarização da população do campo. Mas, para nós, a educação compreende todos os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino. Nesse sentido, educação tem relação com cultura, com valores, com jeito de produzir, com formação para o trabalho e para a participação social (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 19).

A luta pela educação no campo é, antes de tudo, uma luta por justiça social e por uma reconfiguração das relações de poder na sociedade brasileira. Historicamente, os trabalhadores rurais foram submetidos a diversas formas de exploração e exclusão, incluindo o acesso limitado à educação. Ao reivindicar uma educação que valorize seus saberes e suas experiências, os movimentos sociais questionam um modelo educacional que reproduz as desigualdades sociais e as hierarquias de poder. Essa luta é fundamental para a construção de um país mais justo e democrático, em que todos tenham as mesmas oportunidades.

Vemos assim que, para romper com a dicotomia entre teoria e prática presente no ensino burguês, faz-se necessário uma proposta de educação que integre o conhecimento acadêmico à experiência prática dos trabalhadores e trabalhadoras em uma perspectiva que objetive formar sujeito críticos e capazes de atuar na transformação da realidade dos espaços que estão inseridos.

A Educação do Campo, ao longo dos tempos, tem se constituído em um espaço de resistência e de transformação social, ao problematizar as políticas educacionais e a realidade dos povos do campo, pensando uma educação na qual os saberes populares sejam valorizados e os direitos dos trabalhadores do campo sejam garantidos. Compreende-se que o desvelar a realidade incentiva a reflexão crítica a respeito das relações de poder e das estruturas sociais, buscando despertar a consciência dos sujeitos sobre sua condição e sobre a necessidade de mudança.

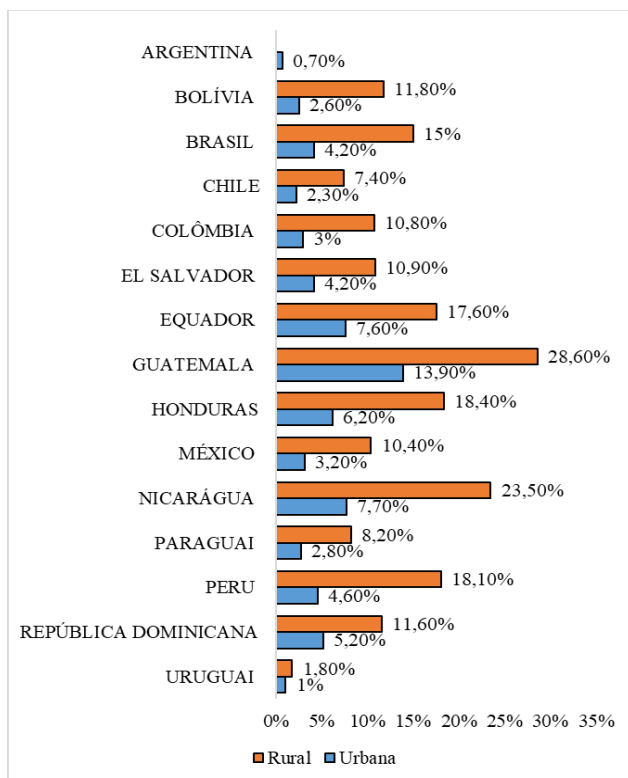
A Educação Rural e do Campo na América Latina

A educação institucionalizada, historicamente utilizada como instrumento de poder, contribuiu para a perpetuação da desigualdade e da ignorância. O alto índice de analfabetismo (Gráfico 1), e a evasão escolar (Quadro 1) são evidências do fracasso desse modelo educacional. A Educação do Campo, por sua vez, emerge como uma alternativa que busca a emancipação dos sujeitos e a transformação social. A crença na educação do povo como sinônimo de educação popular, defendida por pensadores como Martí (Cuba), Sarmiento (Argentina) Varela²(Uruguai), foi sendo corroída por um sistema que prioriza a reprodução do *status quo*.

Apesar de a educação para os povos do campo ser um instrumento revolucionário nos países da América Latina, a forma como essa educação é nomeada não é homogênea no Brasil. Por exemplo, o projeto educacional proposto pela Educação do Campo é oposto ao projeto de educação rural. Por conta dessa dualidade na nomenclatura, é importante frisar que a educação para os povos camponeses aqui defendida é uma modalidade de educação que transcende a escola destinada às populações que vivem em áreas rurais, ela viabiliza aos estudantes o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade para que eles possam ler criticamente a sociedade em que vivem. Entretanto, essa premissa dificilmente será alcançada com camponeses que, devido às múltiplas determinações sociais que os circundam, não foram alfabetizados.

² José Pedro Varela Berro (1845-1879) foi um educador, jornalista, político e sociólogo uruguaio. É considerado o pai da educação pública no Uruguai. Fonte: file:///C:/Users/Gil/Downloads/Dialnet-AConcepcaoEducacionalDeJosePedroVarela18351879-5721814%20(2).pdf.

Gráfico 1 – Taxa de analfabetismo na América Latina³



Fonte: Siteal (2022).

De acordo com os dados disponibilizados pelo Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL), os espaços rurais da América Latina têm um índice maior de analfabetismo quando comparado aos espaços urbanos. Esses dados são reflexo de uma história de colonização social e intelectual, na qual os espaços campestinos são tidos como lugares de atraso; como exemplo, destacamos a Venezuela que, apesar de não ter seus dados dispostos no gráfico, segundo os pesquisadores Socorro, Ruíz, Santos e Nunes, em 1932:

³ Não foram disponibilizados os dados acerca do analfabetismo rural da Argentina e nenhum dado desse item da: Costa Rica, Cuba, Haiti, Panamá e Venezuela.

[...] 67% da população venezuelana vivia e trabalhava no espaço rural - agrário, ou seja, eram camponeses. Somam-se a esse panorama as condições de atraso cultural refletidas nos altos índices de analfabetismo, uma população camponesa dizimada por doenças tropicais como a malária e a malária. A Venezuela iniciou assim a complexa transição de uma sociedade agrário-camponesa para uma sociedade urbana e baseada no petróleo (Socorro; *et al.* 2019, p.15).

Mesmo considerando as multiplicidades envolvidas em cada um dos vinte países que compõem América Latina, os dados evidenciam que há mais similitude que divergências nas escolas localizadas em áreas rurais no que tange ao acesso e à permanência desses sujeitos nesses espaços escolares.

Quadro 1 - Frequência escolar na América Latina.⁴

Países da América Latina	Frequência Escolar					
	Educação infantil		Educação primária		Educação secundária	
	Urban a	Rural	Urban a	Rural	Urban a	Rural
ARGENTINA (2022)	99,3%	-----	97,5%	-----	89,7%	-----
BOLÍVIA (2021)	87,8%	81,3%	93,3%	94,6%	72,4%	73,3%
BRASIL (2022)	93,8%	92,5%	86,9%	86,8%	83,3%	78,5%
CHILE (2022)	94,7%	94,3%	89%	90%	64,1%	64,6%
COLÔMBIA (2022)	86,4%	76,4%	89,7%	89,7%	89,1%	80,6%
COSTA RICA (2022)	97,5%	96,8%	99,4%	99,3%	72,5%	67,5%
CUBA	-----	-----	-----	-----	-----	-----
EQUADOR (2022)	83,9%	74,4%	98,8%	96,1%	86,5%	90,2%
EL SALVADOR (2022)	91,2%	87,8%	95,2%	94,4%	80,9%	67,4%

⁴ Os dados dispostos são os mais recentes disponibilizados. A ausência e diferença dos anos se dá por conta da contribuição de cada país.

GUATEMALA (2022)	65%	43,4%	92,2%	87,5%	57,7%	27,7%
HAITI (2019)	-----	-----	-----	-----	-----	-----
HONDURAS (2019)	86,8%	78,1%	95,8%	93,5%	74,2%	42,2%
MÉXICO (2022)	97,1%	96,6%	97,8%	97,3%	90,2%	82,9%
NICARÁGUA (2014)	81%	65,1%	92,8%	84,8%	62,7%	32,6%
PANAMÁ (2022)	93,7%	85,9%	99,4%	98,3%	91,6%	81,5%
PARAGUAI (2022)	-----	-----	-----	84,4%	96%	96,8%
PERU (2022)	96,9%	95,8%	93,1%	93,4%	81,3%	73,2%
REPÚBLICA DOMINICANA (2022)	81,5%	81,0%	92,3%	93,3%	75,8%	75,8%
URUGUAI (2022)	99,5%	97,7%	95,7%	96,4%	83,5% 71,2%	85,4% 69,2%
VENEZUELA (2011)	93,3%	-----	98%	-----	81,5%	-----

Fonte: Siteal (2022) e Antoine (2019).

O Quadro 1 foi construído com os dados da frequência escolar dos estudantes nas três etapas que compõem a educação obrigatória dos países latino-americanos, pois acreditamos que esse dado reflete com maior clareza a realidade concreta dos estudantes campesinos desde o ingresso na escolarização formal, na educação infantil, até a educação secundária. Evidencia-se que há diferenças sutis na frequência escolar das crianças de espaços rurais e urbanos nas duas primeiras etapas da educação. Essa similitude pode ocorrer por vários fatores como: valoração do ingresso na educação, espaço seguro para as crianças no período em que os pais estão trabalhando, acesso a alimentação escolar e/ou corpos ainda “inadequados” para o trabalho.

No ensino secundário, há uma redução pontual na frequência escolar dos estudantes, sendo que, na maioria⁵ dos países, os espaços rurais têm um índice maior, chegando a uma frequência de 32% dos estudantes matriculados, como é o caso de Nicarágua. Entretanto, há países como Equador e Paraguai que viabilizam que mais de 90% dos

⁵ As exceções são Bolívia, Chile, Equador e Paraguai.

estudantes permaneçam frequentes na última etapa da educação obrigatória. Esses dados demonstram que, em relação às políticas públicas para a educação, alguns países estão alcançando com maior eficiência os estudantes.

Conforme descreve Streck (2006), ao longo da história latino-americana, distintos métodos e práticas pedagógicas emergiram, mas foram encobertos pela ideologia das classes hegemônicas. Essas práticas, muitas vezes, manifestaram-se de forma clandestina e podem ser descritas como pedagogias da sobrevivência, resistência e da relação. Para mais, há reflexões críticas que não aparecem nos livros didáticos utilizados nos cursos de formação de professores. Nesse contexto, é possível identificar na obra de José Martí (2007) elementos que, posteriormente, viriam a formar a base dos pressupostos político-pedagógicos que propõe uma educação crítica e emancipadora voltada para as classes populares. Para Martí (2007),

A educação precisa ir aonde vai a vida. É insensato que a educação ocupe o único tempo de preparação que tem o homem em não prepará-lo. A educação precisa dar os meios de resolver os problemas que a vida venha a apresentar. Os grandes problemas humanos são: a conservação da existência e a conquista dos meios de fazê-la grata e pacífica (Martí, 2007, p.241).

De acordo com a assertiva, o autor chama atenção para uma educação mais conectada com a realidade e com as necessidades das pessoas, especialmente no contexto rural. Ela questiona a relevância de um sistema educacional que não prepara os sujeitos para enfrentar os desafios e oportunidades da vida e que não contribui para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Compreende-se que a Educação do Campo/rural se caracteriza por uma pedagogia que valoriza a participação, o diálogo e a construção coletiva do conhecimento. Seus princípios orientadores incluem a valorização dos saberes locais, a integração entre saberes

tradicionais e científicos e o estímulo à reflexão crítica. Ao promover o diálogo de saberes, reconhece a diversidade de conhecimentos existentes e busca estabelecer relações entre diferentes formas de saber, como o científico, o popular e o cultural.

A Educação do Campo busca estimular a construção coletiva do conhecimento, valorizando o saber dos camponeses e reconhecendo o trabalho como fonte de aprendizagem. Ao promover a autonomia e o desenvolvimento das comunidades rurais, essa abordagem educativa busca melhorar a qualidade de vida do seu público.

Ao analisarmos os pressupostos da Educação do Campo/rural, percebemos que ela e o reconhecimento do trabalho camponês são conceitos intrinsecamente ligados, formando uma relação dialética de mútua influência e transformação. Ao analisarmos essa dinâmica, compreendemos como ela se torna um instrumento primordial para a valorização do trabalho no campo, que, por sua vez, impulsiona o desenvolvimento da educação popular.

Partimos do pressuposto de que o/a educador/a, comprometido politicamente, deve optar por uma educação que problematize a realidade dos educandos por meio do diálogo, de forma que os sujeitos tenham o direito de contribuir com suas opiniões, colaborando, assim, para uma consciência crítica a respeito da realidade. De acordo com Brighente (2016, p.158):

Da mesma forma Johann Heinrich Pestalozzi, na obra *Écrits sur la méthode* (Vol. III, 2009, p. 160) não considerava o(a) educando(a) como “um vaso vazio que se deve encher”, mas como “uma força real, viva, ativa por si mesma que, desde o primeiro momento da sua existência age no sentido de um corpo orgânico sobre seu próprio desenvolvimento”. Freire, a rigor, substituiu a jarra de Plutarco e o vaso de Pestalozzi por banco, com o mesmo sentido dado pelos seus antecessores. Esse é o sentido do que Freire chama de “educação bancária” (Brighente, 2016, p.158).

A educação problematizada torna-se um instrumento para a transformação social na medida em que valoriza o diálogo, a participação e a reflexão crítica, contribuindo para a formação de sujeitos mais autônomos e conscientes de seus direitos. A partir de suas experiências e conhecimentos prévios, eles são incentivados a buscar respostas e soluções para os problemas que enfrentam nos espaços que estão inseridos.

Para que essa educação se torne uma realidade possível de ser alcançada, para além dos investimentos estruturais, faz-se necessário educadores que optem por uma educação que problematize a realidade dos educandos por meio do diálogo, de formas que os sujeitos tenham o direito de contribuir com suas opiniões, colaborando, assim, para uma consciência crítica a respeito da realidade.

Ao abordar uma educação que viabilize “ler o mundo”, destacamos Paulo Freire, que defendia uma educação crítica e libertadora, voltada para a conscientização dos oprimidos. Sua pedagogia buscava promover a autonomia dos indivíduos por meio de um processo de diálogo, em que o educando não era apenas um receptor passivo de informações, mas um agente ativo na construção do conhecimento.

No tocante à Educação do Campo, as ideias de Paulo Freire exercem uma grande influência na América Latina e, mais precisamente, no Brasil. No contexto da ditadura, Freire é uma das pessoas mais importantes no campo da educação e seu trabalho foi durante o período militar no Brasil (1964-1985). Seu método de alfabetização, que envolvia a conscientização política dos trabalhadores e camponeses, tornou-se uma ameaça ao regime autoritário. Em 1964, foi preso e posteriormente exilado. Nos anos seguintes, ele continuou a desenvolver suas ideias em países como Chile, Suíça e outros, sempre associando a educação à luta contra a opressão. Para Freire (2007):

Educação [...] é a que, substantivamente democrática, jamais separa do ensino dos conteúdos o desvelamento da realidade. É a que estimula a presença organizada das classes sociais populares na luta em favor da transformação democrática da sociedade, no sentido da superação das injustiças sociais [...] critica também a natureza autoritária e exploradora do capitalismo (Freire, 2007, p. 103-104).

A partir da assertiva freireana, compreendemos que a educação, para ser verdadeiramente transformadora, deve motivar os sujeitos a lidar de maneira autônoma com os processos de sua própria libertação.

Ainda segundo Freire (2007), a escola é um espaço privilegiado para a formação de cidadãos críticos e conscientes. Todavia, é preciso ter clareza de que ela não existe em um vácuo social e é moldada pelas relações de poder e desigualdades presentes na sociedade. Freire nos lembra ainda, que a transformação da educação é um processo contínuo e dialético, que exige a participação ativa de todos os envolvidos.

Considerações finais

A busca por uma educação pública, gratuita e de qualidade para todos, independentemente de sua origem social ou geográfica, é um clamor que ecoa nas escolas do campo e rurais da América Latina. Essa demanda, profundamente enraizada na história e na realidade social da região, reflete a necessidade de superar as desigualdades históricas e de construir sociedades mais justas e equitativas.

A luta pela Educação no Campo e na região rural transcende a mera provisão de serviços educacionais. Ela se insere em um contexto mais amplo de luta por direitos, de resistência às desigualdades sociais e de construção de uma sociedade mais justa e democrática. É uma luta que envolve diversos atores sociais, como professores, estudantes,

famílias, movimentos sociais e governos, e que exige a articulação de diferentes estratégias e ações.

Consideramos que essa é uma demanda entre as escolas do campo e as escolas rurais em toda a América Latina. Assim sendo, torna-se crucial a busca por uma educação que seja um direito de todos. Independentemente de sua origem social ou geográfica, é um dos pilares da luta por uma educação mais justa e equitativa.

A educação, ao invés de ser um instrumento de libertação, tem sido, em muitos casos, utilizada para manter o *status quo* e perpetuar desigualdades. A Educação do Campo, por sua vez, surge como uma alternativa que busca construir um modelo educativo mais justo e equitativo, promovendo a emancipação dos sujeitos e valorizando a diversidade cultural.

Referências

ANTOINE, Dominique; AMARAL, Wagner R. Política social e acesso ao ensino fundamental no Haiti em debate. *In: Contextos Educacionais: Formação, Linguagens e Desafios: XVIII SEDU-I Congresso internacional de educação*, Londrina. 2019. p. 1-16.

BOCCATO, Vera Regina Casari. Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação. **Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo**, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2006.

BETHELL, Leslie. O Brasil e a ideia de “América Latina” em perspectiva histórica. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 29, n. 103, p. 259-277, 2008. Disponível em <https://www.scielo.br/j/eh/a/wDjSryQpkTFYcKBMHqwfNKD/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 16 dez. 2024.

BRIGHENTE, Miriam Furlan; MESQUIDA, Peri. Paulo Freire: da denúncia da educação bancária ao anúncio de uma pedagogia libertadora. **Proposições**, v. 27, n. 1, p. 155-177, 2016.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

GRAMSCI, Antonio. Caderno 12: apontamentos e notas dispersas para um grupo de ensaios sobre a história dos intelectuais. In: GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**: intelectuais: o princípio educativo: jornalismo. Rio de Janeiro. Civilização Brasileira, 2001. v. 2. p. 7-53.

GREGORIO, Patricia de Souza Machado; BIANCONI, Gledson Vigiano. A educação do campo na América Latina: um estudo histórico. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e14618-e14618, 2023.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Osfs & CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. Fundamentos de metodologia científica. 2003. MARTI, José. **La Habana**: obras completas. La Habana: Centro de Estudios Martianos; Karisma Digital, v.22. 2001. (Edição Eletrônica).

MARTÍ, José. **Educação em nossa América**. Organização e apresentação de Danilo R. Streck, Ijuí: Editora Unijuí, 2007.

STRECK, Danilo R. A educação popular e a (re) construção do público. Há fogo sob as brasas?. **Revista Brasileira de Educação**, v. 11, n. 32, p. 272-284, 2006.

ONU News. Perspectiva Global Reportagens Humanas. **Força de trabalho na América Latina deve ser de 54,6% da população até 2050**. ONU - Organização das Nações Unidas. 7 Março 2024. Disponível em <https://news.un.org/pt/story/2024/03/1828777#:~:text=recupera%C3%A7%C3%A3o%20p%C3%B3s%2DCovid-,For%C3%A7a%20de%20trabalho%20na%20Am%C3%A9rica%20Latina%20deve%20ser%20de,6%25%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20at%C3%A9%202050&text=Popula%C3%A7%C3%A3o%20da%20Am%C3%A9rica%20Latina%20atingiu,do%20total%20da%20popula%C3%A7%C3%A3o%20regional>. Acesso em 10 out. 2025.

FERES JR, João. **A história do conceito de “Latin America” nos Estados Unidos**. Bauru, São Paulo: EDUSC, 2004.

FREIRE, Paulo. **Política e educação**. 8. ed. São Paulo: Villa das Letras, 2007.

FREITAS, Francisco Mauri de Carvalho. **Lenin e a educação**: domesticação impossível, resgate necessário. 2006. 309 f. Tese (Doutorado em Educação) -

Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

MORSE, Richard. **O espelho de Próspero**. São Paulo, Companhia das Letras, 1988.

PEREIRA, Isabel Brasil. Educação profissional. (In) CALDART, Roseli Salete; PEREIRA Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SARMIENTO, Domingo F. **Educación Comum**. Buenos Aires: Editorial Luz del Dia, 1950.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Argentina. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/argentina>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Bolívia. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2021. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/bolivia> Acesso em 26 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Brasil. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/brasil>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Chile. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/chile>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Colômbia. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/colombia>. Acesso em: 26 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Costa Rica. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/costa_rica. Acesso em 26 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Cuba. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/cuba>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Equador. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/ecuador>. Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** El Salvador. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/el_salvador. Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Guatemala. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/guatemala>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Honduras. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/honduras>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** México. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/mexico>. Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Nicarágua. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/nicaragua>. Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Panamá. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/panama>. Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Paraguai. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/paraguay>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Peru. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/peru>. Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** República Dominicana. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/republica_dominicana. Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Uruguai. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/uruguay>. Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação:** Venezuela. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/venezuela>>. Acesso em 27 dez. 2024.

SOCORRO, Paulina Elena Villas mil. RUÍZ, Samuel Hilcías Carvajal. SANTOS, Arlete Ramos dos. NUNES. Cláudio Pinto. Políticas públicas educacionais no contexto da América Latina. Uma perspectiva da educação rural/ Educação Campo na Venezuela e no Brasil. **Educação em Revista.** Belo Horizonte - v.35. 2019

CAPÍTULO 3

Contextualização da Educação do Campo x Educação Rural: breve cenário no Brasil e Bolívia

Niltânia Brito Oliveira
Antoniclebio Cavalcante Eça
Arlete Ramos dos Santos

Introdução

A sociedade capitalista na qual estamos imersos, materializa, segundo Mészáros (2015), o sistema do capital, que opera dentro do ideário neoliberal sustentado por três pilares: capital, trabalho e Estado, constituindo parte integral da ordem sociometabólica do modelo econômico do capital. Dessa forma, a materialidade do Estado está enraizada nessa base, que atua de forma indissociável do capital e do trabalho.

Diante desse contexto, a busca por compreender os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural em países como Brasil e Bolívia vai para além de uma simples aproximação acadêmica. Trata-se de unificar lutas por meio dos movimentos sociais, em defesa dos sujeitos do campo, entre eles camponeses e quilombolas. Isso ocorre especialmente porque os princípios e fundamentos desses modelos educacionais possuem conotações distintas nos dois países, tornando relevante explorar as tensões entre os diferentes modelos e formas de organização educacional, como questões da adaptação, industrialização, profissionalização, reprodução e a educação como meio para a formação humana e a emancipação dos sujeitos do campo.

Neste estudo, discutiremos, no primeiro momento, os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural no Brasil e na Bolívia. Assim, os questionamentos giram em torno de breves reflexões sobre esses conceitos pelo qual convergem para o fortalecimento de uma educação emancipatória, desdobrando-se em outras questões, como as normativas vigentes nos dois países para atender às especificidades dos sujeitos do campo. Com isso, buscamos desvendar quais as possibilidades e potencialidades de mudanças a partir das tensões contra-hegemônicas frente aos modelos educacionais capitalistas.

Na sequência, adentramos nas reflexões sobre a compreensão dessas possibilidades e potencialidades, envolvendo os sujeitos do campo (no Brasil) e do meio rural (na Bolívia), com base nas normativas vigentes nos dois países da América Latina. Evidenciamos, com isso, alguns resultados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental que contribuem para os avanços nas discussões sobre a melhoria educacional das populações do campo no Brasil e das populações rurais na Bolívia.

Para melhor entendimento, os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural serão aprofundados no próximo tópico, além da introdução e das considerações finais sobre o tema abordado.

Conceito de Educação do Campo e Educação Rural nos países: Brasil e Bolívia

De acordo com as afirmações de Caldart (2008), a Educação do Campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige uma tomada de posição prática e teórica. Essa concepção tem causado desconforto entre segmentos politicamente distintos ou antagônicos devido à sua amplitude militante e revolucionária. Constitui-se, portanto, de um movimento que parte do real concreto, sendo provocado ou expresso pela Educação do Campo, que incomoda e instiga frentes de ideias e debates sobre sua (re)significação. Ainda nas palavras de Caldart (2008, p. 10):

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (Caldart, 2008. p.10).

Pelo exposto, a autora apresenta o conceito de Educação do Campo para além da compreensão de uma modalidade de ensino da Educação Básica, colocando a perspectiva do ensinar e aprender como um movimento teórico e, ao mesmo tempo, prático, com objetivos e fins que produzem e expressam concepções teóricas altamente críticas às visões deterministas no campo educacional e político. Essas concepções orientam projetos e ações voltadas para as especificidades dos trabalhadores do campo, materializadas por meio de movimentos sociais e suas lutas concretas.

A Educação nas Escolas do Campo surgiu a partir das vivências e experiências da organização dos trabalhadores rurais por meio de movimentos sociais, como a luta pela reforma agrária, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa iniciativa também foi impulsionada pela necessidade de garantir às crianças e jovens camponeses o direito a uma educação construída com base em suas especificidades, em oposição ao modelo de educação rural — ou escola rural — instaurado no Brasil desde a Revolução Verde.

De acordo com Souza (2012), o MST fortaleceu o processo de luta e resistência pela Educação do Campo, especialmente por meio da organização de eventos em espaços públicos, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997 e, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

Ainda na década de 1990, os estados brasileiros começaram a organizar projetos de educação na modalidade de Jovens e Adultos, acumulando experiência para a elaboração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), lançado no ano de 1998.

Destarte, a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo representou um marco significativo na consolidação da Educação do Campo como uma pauta prioritária na agenda política nacional. O respectivo evento não apenas solidificou o processo de inclusão dessa temática, como também promoveu o reconhecimento das especificidades, singularidades e demandas das comunidades do campo, trazendo debates fundamentais sobre acesso, permanência e qualidade social da educação em contextos do campo. Dessa forma, a conferência serviu como uma oportunidade para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e externas às realidades e necessidades dos assuntos que habitam nessas localidades.

Essas ações deram origem a diversas experiências com reuniões, encontros, seminários e, conseqüentemente, à formulação de novos documentos e perspectivas de normatização. A iniciativa desses movimentos sociais foi essencial para a criação de Conferências e Fóruns de Educação do/no e com o Campo, que contaram com o apoio de entidades internacionais, como o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de entidades nacionais, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Essas ações fortaleceram a luta pelo direito à educação e pela valorização das experiências educativas do MST.

Contudo, o conceito de Educação Rural no Brasil, para Souza (2012), expressa, no início do século XX, a ideologia governamental voltada ao ensino técnico no meio rural que é visto como um espaço de atraso. Em contraposição, a Educação do Campo reflete a força dos movimentos sociais rurais na luta por uma educação pública que valorize a identidade, os valores e a cultura dos povos do campo,

promovendo uma formação humana e um desenvolvimento local sustentável.

A autora destaca a educação rural no Brasil como uma representação da ideologia governamental, centrada no atendimento ao modelo de desenvolvimentista implementado no país, particularmente no século XX. Na concepção de educação rural, os sujeitos do campo são frequentemente considerados como povos atrasados, sem conhecimento ou incivilizados. Não há respeito por seus modos de vida, formas de produção ou identidade como camponeses. Trata-se de uma educação voltada para a adaptação às exigências de profissionalização técnica com uma perspectiva urbanocêntrica, destinada a atender às demandas de desenvolvimento do país, com diretrizes propostas pelo governo para serem aplicadas ao campo.

Nos países da América Latina ainda persiste uma discrepância significativa entre os conceitos de "agrícola" e "rural", o que resulta em interpretações equivocadas das políticas públicas que, muitas vezes, não atendem às necessidades específicas das populações que vivem no campo ou em áreas rurais. Nessa direção, Brandão (2007) aborda aspectos culturais e educacionais no campo, reforçando a distinção entre rural e agrícola, destacando a importância de políticas públicas necessárias para populações camponesas.

Enquanto o termo "agrícola" está diretamente relacionado ao desenvolvimento das atividades produtivas voltadas para a agricultura e pecuária, o conceito de "rural" é mais abrangente e inclui aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais que caracterizam o modo de vida, além da organização das comunidades do/no "campo", - termo utilizado no Brasil, conforme Brandão (2004), é considerado o mais adequado por questões que envolvem as particularidades e singularidades do camponês. Conforme aponta Eça e Santos (2023),

De todo modo, ao submeter o processo de mudança de consciência da necessidade de se distanciar do paradigma de

Educação Rural, sob visão urbanista existente até hoje, o campo deve se constituir com uma identidade própria, vinculada às questões que envolvem realidade e temporalidade, aliadas aos princípios de liberdade, autonomia e participação (Eça; Santos, 2023 p.246).

Assim, essa falta de distinção limita a capacidade de compreender e abordar as complexas realidades do meio rural, que muito além da produção agrícola, abrange também questões como infraestrutura, a educação que seja do/no e para o campo, saúde e organização social. Nessa perspectiva, a publicação do Decreto nº 7.352 de 2010, vem fortalecendo a Política de Educação do Campo com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, estruturado no âmbito do Ministério da Educação, com programas referentes às políticas públicas educacionais para escolas do campo.

Para compreender melhor essas definições, é necessário retomar o conceito de urbano/cidade nesses países, especialmente porque os critérios para considerar um espaço como urbano ou rural envolve dimensões, como por exemplo, a população e a disponibilidade de serviços públicos para a população. De acordo com as afirmações de Bolaños, Olmos e Ríos-Orsorio (2020, p. 63):

Países que definen el centro urbano no solo desde el punto de vista de la densidad poblacional, sino también considerando la disponibilidad de servicios públicos (calles pavimentadas, electricidad, agua, alcantarillado), es el caso de Chile, Costa Rica, Cuba, Panamá y Uruguay. Países que establecen una población mínima de 2 000 habitantes como norma para que una localidad sea considerada urbana, como ocurre en Argentina, Bolivia, Guatemala, México y Venezuela. Países que estipulan que una ciudad es la sede administrativa del municipio e incluyen, dentro de esta definición, a poblaciones de menos de 2 000 habitantes (o 250 hogares) sin ningún otro requisito en términos de servicios básicos disponibles. La mayoría de los países latinoamericanos están dentro de esta categoría; entre ellos se incluyen Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití,

Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Dominicana. (Bolaños; Olmos; Ríos-Osorio, 2020, p. 63).

Entretanto, os autores trazem uma conceituação do urbano na perspectiva da densidade populacional e também a disponibilidades dos serviços para a população, sobretudo porque o critério para um território ser considerado urbano é justamente o de ter no mínimo 2.000 (dois mil) habitantes. Isto nos países do Chile, Costa Rica, Cuba, Panamá e Uruguai, pois, países como Argentina, Bolívia, Guatemala, México e Venezuela estipulam a cidade como sede administrativa do município e utiliza o critério, também, de 2.000 (dois mil) habitantes.

Nesse sentido, destaca-se que a maioria dos países latino-americanos estão dentro dessa categoria, inclusive o Brasil, Colômbia, Equador, El Salvador, Haiti, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Peru e a República Dominicana. No Brasil, no entanto, segundo dados e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, as populações residentes nos 5.570 municípios brasileiros têm cerca de 212,6 milhões de habitantes. O país tem 15 (quinze) municípios com mais de 1 milhão de pessoas, dos quais 13 (treze) delas são capitais. Ao todo, 42,7 milhões de habitantes estão nessas cidades, representando 20,1% do total do país. São Paulo continua sendo o mais populoso do país, com 11,9 milhões de habitantes, seguido por Rio de Janeiro (6,7 milhões) e Brasília (3,0 milhões). Completam o ranking dos cinco municípios mais populoso Fortaleza (2,6 milhões) e Salvador (2,6 milhões), conforme aponta o site IBGE (2022), enquanto 25,6 milhões da população brasileira viviam em áreas rurais.

A população das áreas rurais, pela primeira vez, apresentou decréscimo em todas as regiões do Brasil. A Região Norte, que havia registrado crescimento de 8,07% entre 2000 e 2010, passou a apresentar perda de 11,02%. O mesmo ocorreu na Região Centro-Oeste, que apresentou crescimento de 2,03% da população rural entre 2000 e 2010, e, no período entre 2010 e 2022, teve perda de 10,59% em áreas rurais e urbanas de baixa densidade de edificações. Dados revelam uma realidade ainda muito presente nas áreas rurais no Brasil, onde o

agronegócio se expande cada vez mais e expulsa a população do campo para os centros urbanos. Na Bolívia, os dados populacionais apontam para um crescimento escalonado como destaca os autores Bolaños, Olmos e Ríos-Osorio (2020, p. 64):

Según proyecciones a 2018, el Estado Plurinacional de Bolivia, cuenta con aproximadamente 11 307 000 habitantes, de los cuales 49,6 % son mujeres y 50,4 %, hombres. Por área de residencia, 69,4 % de la población vive en el área urbana y 30,6 % en el área rural (Bolaños; Olmos; Ríos-Osorio, 2020, p. 64).

Diante desse breve cenário, observa-se que o Estado Plurinacional da Bolívia, com aproximadamente 11.307.000 habitantes, possui 69,4% da população vivendo na zona urbana e apenas 30,6% em áreas rurais. Esses dados mostram que o fenômeno do êxodo rural não é exclusivo do Brasil, mas também ocorre na Bolívia, como resultado de processos de desapropriação da população camponesa para os centros urbanos. Esses movimentos estão inseridos em uma política de expropriação típica da sociedade capitalista, que busca retirar o direito à terra e, conseqüentemente, as possibilidades de subsistência que ela pode garantir às populações do campo, incluindo o acesso à educação voltada para a formação humana, como preconizado pela Educação do Campo nos países da América Latina.

Importante destacar, no contexto latino-americano, que, de acordo com Santos (2016), a reestruturação produtiva no campo teve impactos profundos e diretos sobre a classe trabalhadora, - o camponês, modificando significativamente as relações de trabalho, assim como as diversas formas de produção e as condições de vida dessa população. Esse processo, impulsionado por políticas neoliberais e pela globalização econômica, priorizou a modernização tecnológica e a expansão do agronegócio, intensificando o aumento do desemprego, precarização do trabalho e a concentração de terras e riquezas nas mãos de grandes corporações, causando vulnerabilidade

e exclusão social, desconsiderando os modos de produção tradicionais e da agricultura familiar.

Nesse cenário, a urgência de políticas públicas que promovam a justiça social e o fortalecimento do suste agrícola e os movimentos sociais campestinos, por sua vez, tem papel fundamental nesse processo e que são frutos e resultados de diversos formatos de luta e resistência, resignificando o debate teórico, político e social. Essas lutas são expressas por meio de mobilizações, sindicatos, associações, partidos políticos e conquista de espaços em diversos países, como o Pachakutik, no Equador; os Zapatistas, no México; os indígenas, na Bolívia; e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil (Santos, 2016, p. 111). Por outro lado, uma nova concepção provoca um novo debate no campo teórico, como bem apresentado por Munarin (2010, p. 2):

Com efeito, supostamente contrário à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo. É essencial, ainda, nessa nova concepção, o entendimento de relação de complementaridade no binômio cidade-campo, onde uma faceta não vive sem a outra. Assim, concernente à educação escolar, é mote do “Movimento de Educação do Campo” evitar tanto o “urbanocentrismo” quanto o “ruralismo”. São princípios pedagógicos defendidos por esse Movimento, dentre outros, que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho (Munarin, 2010, p. 2).

O autor explicita, em sua análise profunda, a compreensão de uma concepção de educação universal voltada à construção da autonomia dos sujeitos e ao respeito às identidades das populações que vivem no campo. Ele destaca a necessidade de compreender a complementaridade no binômio cidade-campo. Conforme Munarin

(2010), cidade e campo são espaços que se complementam de forma mútua, como uma espécie de relação de interdependência que contribui para o desenvolvimento equilibrado de ambos os territórios.

Essa complementaridade evita tanto o urbanocentrismo, construída sob a égide da civilidade, pautado nas dicotomias que privilegia a cidade como o único centro de progresso e modernidade, quanto os espaços do campo, relegando a um papel secundário e, muitas vezes, vista como lugar do atraso, ou seja, - o ruralismo desconectado das dinâmicas e transformações sociais e econômicas contemporâneas. Diante dessas perspectivas, se mantidas, poderiam dividir os sujeitos da classe trabalhadora que vivem no campo ou na cidade.

O objetivo, nesse sentido, é fortalecer os sujeitos do campo em seus saberes, nas formas de relacionar-se com o tempo, com o meio ambiente e os modos de vida e produção, e, assim, considerando os conceitos de natureza política e pedagógica, é indispensável o fortalecimento desses sujeitos, estejam eles no campo ou, quando necessário, na cidade, contribuindo para a continuidade territorial e histórica da classe trabalhadora.

Entretanto, é pertinente esclarecer o conceito de rural na Bolívia, que não está associado à educação rural voltada para a reprodução do capital e o atendimento do mercado de trabalho, como ocorre no Brasil. Na Bolívia, o conceito de rural está vinculado ao resgate dos povos rurais, mediando as suas identidades territoriais, regionais e reconhecendo suas particularidades e singularidades a partir de uma perspectiva decolonial, que se traduz, de forma contraditória, como a luta contra o colonizador.

Segundo Vitarelli e Chavero (2023), há uma necessidade histórica de reconhecimento, reparação e ressignificação das raízes históricas rurais para os sujeitos que vivem e convivem no campo. Para os autores, a memória desempenha um papel fundamental ao coletar e organizar novas informações, atribuindo-lhes significado e recuperando-as quando necessário. Além disso, o ato de lembrar rostos, dados, fatos e conhecimentos torna-se um compromisso

essencial para evitar o esquecimento, transmitir às gerações futuras o que ocorreu e impedir a repetição de erros do passado.

Nesse sentido, a memória histórica busca ir e seguir além da memória escrita, articulando o que não foi dito para se tornar uma memória identitária e emblemática. A escola, enquanto comunidade e território histórico, promove, por meio de um diálogo de saberes, a construção de uma consciência crítica e o fortalecimento da identidade e do pertencimento no currículo da vida cotidiana.

Vitarelli e Chavero (2023) também salientam que a memória é essencial para absorver e organizar dados e informações, atribuindo-lhes significado e recuperando-os para reconhecer descobertas importantes. A memória permite lembrar imagens, rostos, datas e conhecimentos, transformando-se em um compromisso necessário para evitar que jovens e futuras gerações repitam, de maneira descontextualizada, erros do passado. Em vez disso, a memória deve despertar uma consciência crítica frente à sociedade.

Para além disso, a memória histórica pressupõe um esforço para se tornar uma memória identitária. A escola, situada na comunidade, possibilita a construção de um currículo voltado para a vida humana, resguardando a identidade dos sujeitos rurais e fortalecendo seu pertencimento ao território.

Reflexões, possibilidades e potencialidades envolvendo os sujeitos do Campo e Rurais a partir das normativas vigentes no Brasil e Bolívia.

A Educação do Campo no Brasil e a Educação Rural na Bolívia, em sua totalidade, caracterizam-se por representar projetos educacionais profundamente comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora, frente ao processo histórico de exploração e opressão advindo do modelo capitalista devastador. Esse modelo, embora materializado pela política de mercado neoliberal e pela expansão desenfreada do agronegócio, impõe uma lógica de desigualdades sociais e exclusão que compromete de forma direta os

direitos sociais, ambientais e aspectos culturais das populações camponesas.

Santos (2016) afirma que o objetivo do agronegócio é obter a maior taxa de lucro e acumulação de valores no menor tempo possível, o que caracteriza a exploração pela redução da mão de obra. Destaca ainda, que esse modelo econômico é representado por grandes proprietários de terras e latifundiários, além de setores do capital financeiro. Nesse contexto, observa-se que, no Brasil, a concentração da propriedade da terra é dominada pela agroindústria, que incorpora setores agrícolas, mercantis, industriais, ideológicos, financeiros, tecnológicos e educacionais.

Essa lógica imposta pelo capital e pelo agronegócio buscam desconstruir um projeto de sociedade desigual, injusta, bem distante da realidade da promoção de uma educação que valorize as identidades culturais, os saberes tradicionais e as práticas sustentáveis dos povos do campo, ao mesmo tempo em que fomenta a organização coletiva e a resistência contra as dinâmicas hegemônicas de concentração de poder e recursos.

Dessa forma, é necessário reforçar o papel importante dos movimentos sociais como espaços de luta, resistência e conscientização, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a dignidade e os direitos dos trabalhadores do campo. Diante desse cenário, as políticas públicas educacionais configuram-se como processos de luta para os sujeitos do campo e do meio rural. Assim, tornam-se uma materialização do enfrentamento ao capital tanto no Brasil quanto na Bolívia. As normativas apresentadas no quadro abaixo demonstram os esforços empreendidos por esses países nesse âmbito.

Quadro 1 - Normativas educacionais para as populações do campo no Brasil e populações das áreas rurais na Bolívia

NORMATIVAS EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL	BRASIL	BOLÍVIA
<p>La ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (n.º 070) promulgada el 20 de diciembre de 2010, en su Capítulo II, Bases, fines y objetivos de la educación, señala en su artículo 4: Es única, diversa y plural</p> <p>. Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural</p>		<p>Esta lei educacional na Bolívia no segundo capítulo II destaca a importância do currículo diverso e plural no atendimento as especificidades dos bolivarianos no meio rural e urbano.</p>
<p>Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Art.28).</p>	<p>Lei maior para a Educação Nacional no Brasil e no artigo. 28 trata das especificidades do Campo.</p>	
<p>Ley Nº 070: I. La organización y desarrollo de cursos, seminarios, talleres, encuentros y otras actividades de formación de maestras y maestros es tarea exclusiva de la estructura de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional: Escuelas Superiores de Formación de Maestros y sus Unidades Académicas (esfm/ua); Unidad Especializada de Formación Continua (unefco); Programa de Formación Continua (profocom) según normativa vigente. II.</p>		<p>Esta lei estabelece as diretrizes para organização e desenvolvimento dos cursos de formação para professores e professoras a partir de um sistema educativo plurinacional com escolas superiores de formação em suas unidades acadêmicas bem como, organiza a formação</p>

		continuada dos mesmos.
Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica. (Art. 12, inciso VI).	Este decreto dispõe da Política nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica e no artigo 12, especifica a formação para a Educação do campo.	
En diciembre de 1997 se organizaron los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Los cecos son organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia reconocidos legalmente desde 1994 por el Estado boliviano y a partir del 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país		É importante destacar que na Bolívia os conselhos educativos dos povos originários como organizações de participação social tendo sido reconhecido legalmente no ano de 1994. Em 2004 este trabalho passou a ser desenvolvido em todo o país.
Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998, da luta dos movimentos	

	sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social.	
El Ministerio de Educación, Cultura y deportes, determinó en el Decreto Supremo No. 25273 (año 2000) instruir a los padres de familia organizarse en juntas escolares.		Assim como no Brasil, a Bolívia tem normativa do ministério de Educação que preconiza a participação organizada das famílias nos conselhos escolares.
Resolução Nº 2, de 28 de abril 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Esta resolução entra em vigor no Brasil após o reexame do Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	
La nueva Constitución Política del Estado, en su capítulo sexto, artículo 78, declara a la Educación Boliviana como intracultural, intercultural y pluricultural; esta decisión histórica acentúa una educación indigenista, multicultural, plurilingüe y productiva.		A Bolívia avança enquanto política de Estado quando institui a Educação Boliviana como intra cultural, intercultural e pluricultural pois a maioria da população é indígena ou de descendência indígena também.

<p>Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.</p>	<p>No Brasil foi sancionada a normativa que exige dos órgãos públicos discussão com a comunidade local sobre a permanência ou não de escolas no campo em atendimento as suas particularidades. Nenhuma escola pode ser fechada sem o consentimento da comunidade com registro em ata.</p>	
<p>Artículo 27. - (Cantidad de estudiantes en unidades educativas fiscales, de convenio y privadas de áreas rurales). I. Las unidades educativas con código SIE e ítems asignados en gestiones anteriores ubicadas en zonas fronterizas, de difícil acceso y pueblos indígenas en situación de vulnerabilidad (previo informe upiip), podrán funcionar hasta con una o un estudiante de acuerdo a lo dispuesto en la R.M. Nº 756 de 7 de diciembre de 2010, previa autorización expresa del Director Distrital. II.</p>		<p>Na Bolívia desde 2010 está valendo o dispositivo legal que autoriza o funcionamento das escolas rurais de difícil acesso com até um aluno por classe. Essa normativa é considerada um avanço importante para os povos indígenas em situação de vulnerabilidade sobretudo porque assegura ao estudante a permanência em seu território respeitando suas</p>

		tradições e experiências locais.
--	--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A apresentação do quadro acima demonstra um breve panorama fundamentado em documentos normativos e legislações do Brasil e da Bolívia relacionados à Educação do Campo e à Educação Rural. Esses documentos representam um avanço significativo na efetivação dos direitos dos sujeitos do campo e das áreas rurais, especialmente quando se considera a necessidade de conhecer essas normativas e legislações para fortalecer a população no exercício de seus direitos, exigindo reparação, reconhecimento e valorização.

É importante destacar que, na Bolívia, o currículo escolar voltado aos povos indígenas é multicultural, intracultural, intercultural e pluricultural. Essas normativas, já em vigor em todo o país, representam um avanço significativo para as populações rurais na luta contra os processos de colonização a que a Bolívia foi submetida em séculos passados. No Brasil, os ordenamentos jurídicos, ou seja, normativas vigentes também são consideradas fundamentais, pois refletem o enfrentamento da Educação das Escolas do Campo com projetos educacionais reformistas e reprodutivistas do perverso sistema sociometabólico.

Contudo, pode-se afirmar que ambos os países continuam em uma disputa contra o projeto do capital, que busca descaracterizar os sujeitos em sua diversidade e identidade. No entanto, por meio de políticas públicas educacionais, Brasil e Bolívia vislumbram a concretização de ações que, por meio de programas de atendimento, fortalecem os direitos e a valorização dos sujeitos do campo.

Considerações finais

Com base nos conceitos, configurações e mecanismos legais, uma análise das trajetórias da Educação do Campo no Brasil e da Educação Rural na Bolívia evidencia avanços significativos na

formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão e emancipação das populações rurais e camponesas. No entanto, desafios persistem, especialmente relacionados ao movimento de luta e ao enfrentamento de modelos educacionais hegemonicamente influenciados pelo agronegócio e pelas dinâmicas capitalistas, que desconsideram a diversidade de diferença, singularidade, pluralidade e especificidade dessas comunidades.

No Brasil, o fortalecimento da Educação do Campo está atrelado à luta contínua por direitos, como demonstrado pelas normativas que visam garantir a permanência das escolas no campo e da formação de professores aperfeiçoados para atender às necessidades locais. Contudo, nos chamam a atenção e nos coloca ao pensamento acerca do problema estrutural existente no país, que, muitas vezes, impede de buscar outras alternativas para tomada de decisões para enfrentar os impactos de políticas reformistas que priorizam interesses mercadológicos em detrimento de uma educação mais contextualizada e transformadora, exigindo assim, posicionamentos filosóficos, éticos, políticos ou pedagógicos.

Na Bolívia, o reconhecimento das identidades multiculturais e interculturais, por meio de um currículo plural, representa um avanço histórico na valorização das culturas indígenas e rurais. Essa abordagem decolonial reforça a importância de uma educação que não apenas respeite, mas também promova a memória histórica e os saberes locais como elementos estruturantes do processo educativo.

Tanto no Brasil quanto na Bolívia, a Educação do Campo e a Educação Rural configuram-se como instrumentos de luta e resistência para a emancipação frente ao sistema capitalista. Essas iniciativas destacam a relevância de um projeto educacional comprometido com a liberdade, autonomia, igualdade, justiça social e o fortalecimento das identidades de forma coletiva. Contudo, é imprescindível que as políticas públicas avancem nesses países para assegurar a implementação efetiva das normativas existentes ou àquelas conquistadas priorizando os interesses e as especificidades das comunidades do campo.

O presente estudo contribui para o debate crucial sobre a necessidade de uma educação alinhada às demandas dos sujeitos rurais e camponeses, evidenciando que a luta por uma educação emancipatória é, acima de tudo, uma luta por dignidade e cidadania.

Referências

- Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia. Obtenido de [https:// www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/ley_070_avelino_sinani_elizardo_perez.pdf](https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/ley_070_avelino_sinani_elizardo_perez.pdf). Consejos Educativos de Pueblos Originarios (cepos). (2020). cnc-cepos. Obtenido de cnc-cepos
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. 37 p
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação rural e a escola: um estudo sobre os significados do rural e do campo na vida escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2004. 190 p.
- BOLAÑOS, Diego Juarez; OLMOS, Alicia Eugenia; RÍOS-OSORIO, Elkin. *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. 1. ed. [s.l.]: [s.n.], 2020. Disponível em <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Ororio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.
- BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. IBGE. Brasília, 2022.
- BRASIL. **Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.
- BRASIL. **Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica. 2016.
- BRASIL. **Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 28 de abril 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

BRASIL. **Lei N° 12.960 de 27 de março de 2014**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

EÇA, A. Cavalcante; SANTOS, A. Ramos. **O direito à Educação no Brasil e a Política de Formação de Educadores da Perspectiva do Programa Formacampo na Bahia**. Cap. do Livro: Avaliação educacional, currículo e formação de professores: experiências desde Brasil e Moçambique/(Orgs.) Nunes, Gomundanhe e Freia. Vitória da Conquista – Ba: Edições UESB, 2023. 246p

MESZÁROS, István. **A Montanha que Devemos Conquistar**. Tradução Maria Izabel LAGOA- I. ed – São Paulo: Boitempo, 2015.

Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia. (2019). *Subsistema de Educación Regular. La Paz: Ministerio de Educación*. Obtenido de https://www.saintandrews.edu.bo/storage/2019/05/RM001_REGULAR08.pdf

MUNARIN, A. Educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; REIS, Greissy Leôncio. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020. 139 p.; PDF – (Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas).

SANTOS. Arlete Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e Decadência ideológica no Campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016. 210p.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, set. 2012.

VITARELLI, Marcelo; CHAVERO, Gustavo. *Pedagogia de las ruralidades en los territorios*. 1a ed. - San Luis, 2023.

CAPÍTULO 4

Legados de educación popular a una generación: aprendizajes que perduran en la vida

María Isabel González Terreros⁶

Marysol Rojas Pabón⁷

Introducción

El capítulo que presentamos hace parte de los resultados de investigación del proyecto “Educación popular y presentes posibles. Contribuciones del proyecto Escuela Comunidad a los niños y jóvenes formados durante la década del noventa”⁸. En la investigación nos preguntamos ¿en qué medida los horizontes de sentido de la propuesta escuela comunidad, orientan los proyectos de vida de los egresados? Y ¿qué de la educación recibida por una persona que pasó por un proyecto de educación popular, se queda en ella después de dos décadas de egreso?

Estas dos preguntas, se constituyen en guía del capítulo. Por eso una primera parte se enfatiza y contextualiza el Proyecto Escuela -

⁶ Docente de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Dra en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Mail: migonzalez@pedagogica.edu.co.

⁷ Docente de la Universidad Externado de Colombia. Dra en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México. Mail: marysol.rojas@uexternado.edu.co

⁸ Este proyecto fue aprobado y apoyado por el Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia (SGP - CIUP). En él participaron, además de las autoras, los profesores Wilson Darío López de la Universidad Pedagógica Nacional y Fernando Cardona Sánchez de la Corporación Inti Tekoa, a quienes agradecemos sus aportes en la investigación que soporta el presente capítulo.

Comunidad que se desarrolla alrededor del Instituto Cerros del Sur (ICES) y el Instituto Social Nocturno de Enseñanza Media (ISNEM), colegios de educación formal que se fundamentaron en la educación popular, la pedagogía de la liberación, el diálogo de saberes y la pedagógica comunitaria, como ellos denominaron a su propuesta que permitió implementar procesos de formación académica, política y social con sus estudiantes y con personas de la comunidad en Ciudad Bolívar (Bogotá -Colombia). En la segunda parte, se enfatiza en los sentidos del proyecto de Educación popular y en algunos legados que dejó la formación de educación popular que recibieron jóvenes y niños entre los años 1990 – 2006) y que hoy perduran en su vida adulta.

Proyecto escuela Comunidad. Una apuesta organizativa

Desde mediados de la década de 1980, la periferia urbana del sur de Bogotá (Colombia) creció poblacionalmente con gente que llegaba de múltiples lugares del país, sobre todo de la región andina y especialmente de Boyacá y el Tolima (González, *et. al.* 2024) buscando un lugar donde construir su casita propia. Allí y en ese mismo momento, llegaron profesores y estudiantes del Colegio León XIII que habían sido formados bajo el ideario del compromiso con los pobres, con los sectores excluidos, cercanos a la teología de la liberación y a liberación de los pueblos, ellos formaron un proyecto que se mantiene hasta hoy: el Proyecto Escuela Comunidad que fue apoyado por las poblaciones llegadas al sector de Potosí en Ciudad Bolívar.

En este lugar, y en medio de las dificultades propias de construir una vivienda sin servicios públicos, sin transporte, agua, luz y alcantarillado, los “profes” habitaron el lugar y junto con los demás pobladores fueron dando vida a un proceso de organización social bajo la idea de construir vida digna para todos. Bajo esa intención crean el primer colegio del sector: el Instituto Cerros del Sur (ICES) para educar a los niños de la comunidad que no tenía una escuela, y

se llevan al barrio el Instituto Social de Enseñanza Media (ISNEM) que funcionaba en el centro de Bogotá, para que los jóvenes y adultos inicien o terminen su bachillerato en la noche.

El Proyecto Educativo Escuela Comunidad, es una propuesta de organización social y comunitaria que se ha convertido en un referente de organización no solo en la localidad sino en la ciudad, e incluso en otros lugares del mundo de donde han llegado personas a conocer la propuesta. Ello se debe, no solo a su historia que ha estado estrechamente ligada a la historia del sector, a la consolidación de la ciudad informal, sino a sus apuestas educativas y comunitarias desde la educación de niños, jóvenes y adultos, además de los proyectos alternativos para la población del sector como escuela de deportes, de danzas, de economía solidaria, de comunicación, entre otras, que contribuyen a fortalecer la organización de la localidad.

Desde su mismo origen, esta organización comenzó a tejer vínculos con diferentes sectores de la localidad y la ciudad que la fue consolidando como una propuesta líder en procesos comunitarios y participación social. Escuela Comunidad tiene un espacio físico, pero más allá de ello, se reconoce por su proyecto comunitario y por ser el punto de encuentros sociales y políticos de este sector de la ciudad. En estos años, se han realizado cientos de encuentros, talleres, reuniones, eventos; allí han asistido personalidades de la política nacional (presidentes, candidatos, ministros, secretarios), investigadores de varias universidades nacionales e internacionales, es un lugar de referencia.

Esta propuesta, ha estado liderada por profesores de la escuela de la investigación - Acción - Participativa, de la teología de la liberación, teorías que se comprometían con transformar la realidad de los sectores populares, entendidos no solamente como los más pobres sino como aquellos excluidos de la toma de decisiones en la sociedad (Ospina, 2020). Estas teorías orientaron su accionar y desde ellas se creó la propuesta educativa que no solo formaba para otorgar el título, sino para que los jóvenes se comprometieran con su realidad.

La propuesta educativa Escuela Comunidad tiene como objetivo “Generar procesos de transformación de la realidad y construir un futuro mejor para todos nosotros” (Ospina, L. Videocasete N. 14- Grados ISNEM- 1995), esa -fue y- sigue siendo la utopía que aún habita al Proyecto, y con la cual se ha caminado desde 1984. Esta intencionalidad requiere de un compromiso profundo con la formación de jóvenes y niños para que logren afectar la realidad en que viven. Uno de los profesores con más tiempo en la institución afirma,

El proyecto Escuela-Comunidad desde sus inicios, (...) uno de los objetivos (...) era -o es- una formación que obviamente no llevará a mantener esta sociedad que nos parece injusta; sino una formación que llegará para transformar esta sociedad en una diferente a la que tenemos. La búsqueda de una sociedad nueva, un hombre nuevo y bueno. (MS, Comunicación personal, 2023)

La propuesta pedagógica tuvo una intención educativa que fue más allá de la acción pedagógica formal de las instituciones: formar cognitivamente a sus estudiantes en los campos del conocimiento occidental, y se orientó a procesos para la dignificación de la vida. Para ello, se salió de su lugar habitual, para habitar su entorno, el mismo en el que transcurría la vida de los niños, jóvenes y también la vida de los profesores y la comunidad. Se trató del mismo compromiso postulado por la educación popular: “contribuir al fortalecimiento de sectores dominados como sujeto histórico, capaz de protagonizar el cambio social” (Torres, 2008, p.14) en un contexto determinado.

En cada lugar existen unas situaciones y condiciones particulares que llevan a los sujetos de la educación popular a crear prácticas educativas contextualizadas, pues como lo plantea Baronet (2020, en Guelman, et al), la educación popular está situada “en contextos que podemos comparar, pero no debemos generalizar” (p. 65). Además, porque también están mediadas, y en cierta forma, orientadas por los sujetos y su necesidad de realidad (Zemelman,

2009), esto es que las personas en determinado momento de su vida se hacen conscientes del lugar que ocupan, y sienten la necesidad de comprometerse con ese contexto, con ese momento histórico (2009) y actuar en congruencia con ello.

En ese sentido, los sujetos comprometidos con la educación popular son conscientes de la intencionalidad política de la educación, y que ésta necesita de la participación de sujetos comprometidos con su realidad, que no se consideren neutrales, sino por el contrario que se encuentren implicados con los oprimidos en la transformación de la social que se requiere por una vida digna.

La relación entre la educación popular y la política es fundamental en las propuestas educativas de esta corriente, pues claramente se establece un vínculo entre la educación y la política desde las intencionalidades que orientan los proyectos que asumen esta perspectiva. Para Aldana (1997) una complementa a la otra, pues los propósitos de la educación popular también son políticos, “lo que pretendemos afirmar es la necesidad de que la educación popular pueda ser un instrumento de paz, un instrumento pedagógico-político en el que se pueda contribuir a crear las bases de la actuación política y ciudadana, de cara a desarrollar y fortalecer el poder comunitario” (Aldana, 1997, p. 41).

Y el Proyecto Escuela Comunidad lo comprendió muy bien y se vinculó decididamente con los pobres orientados también por la máxima de Freire que “ninguna pedagogía realmente liberadora puede mantenerse distante de los oprimidos” (Freire, 1970, p. 46). La formación educativa implicó un compromiso sociopolítico con la realidad que vivían los estudiantes en su entorno, vinculó no sólo a las familias, sino a los vecinos cercanos y lejanos, y a los mismos profesores en actividades y procesos que construyeron un entorno más digno justo para todos (González, 2004).

Entre los procesos que construyó desde la escuela se encuentra que algunos estudiantes se vincularon y lideraron los procesos organizativos del barrio como lo son: jardines infantiles, las Juntas de Acción Comunal, Grupos Culturales y artísticos, grupos deportivos,

procesos comunitarios, participaron en procesos de movilización en el que denunciaban las situaciones que vivían o rechazaban políticas nacionales.

“Participé de innumerables marchas, de innumerables tomas, de todo lo que era, de hecho, yo me acuerdo que yo fui parte de ANDES [Asociación de Estudiantes de Educación Secundaria], que es la asociación de estudiantes de secundaria, y yo era parte de esa organización por el ICES, y desde ahí organizábamos muchísimas cosas, casi que éramos líderes. Ahí hubo algunas marchas que se daban en contra del Decreto 012, contra la privatización de la educación, de la reforma a la salud que llegó con Álvaro Uribe” (CC. Comunicación personal, octubre 2024).

Precisamente, las personas vinculadas al proyecto asumieron su necesidad de realidad de manera decidida, realizando múltiples prácticas educativas y participativas en las que jóvenes, niños y los mismos profesores se involucraron determinadamente en la transformación de su entorno, logrando la formación política y fortalecimiento de procesos sociales y comunitarios en el sector. Allí la institución tomó un rol significativo en la acción colectiva que contribuyó a generar los cambios en el desarrollo social, político y cultural que se consideraban necesarios.

La participación política fue fundamental y ésta se materializó en diferentes procesos educativos: el primero fue la formación reflexiva y participativa desde la que se buscaba que el estudiante pudiera tener elementos suficientes para decidir y actuar de manera consciente e informada sobre los aspectos asociados con la vida pública de su contexto local y nacional; el segundo, se planteó desde la motivación movilizadora para que los estudiantes participaran de un proceso de mayor compromiso, vinculándose a grupos organizados por sus pares, profesores o líderes que luchaban por un bien común local; el tercer proceso fue más autónomo, estuvo asociado tanto al compromiso con los otros como a la disposición y capacidad para asumir un liderazgo político de mayor nivel que los llevó a crear

organizaciones y ocupar instancias de participación barrial, local y gubernamental.

Desde Escuela Comunidad se educó a los jóvenes y niños en la comprensión de la política y lo político (Herrera et al, 2016), no solo como dos categorías necesarias para la comprensión de la sociedad, sino en la perspectiva de motivar su compromiso político-participativo por transformar el contexto.

“En ese momento en el ICES aprendí sobre cultura y política, a defenderme también con las ideas de izquierda, no como algo malo, sino que me explicaban cómo pasan las cosas en el mundo. Lo que se aprendía en el arte eran cosas que otros colegios no tenían, eran otras formas de poder expresar” (RP, comunicación personal, 2024).

La política es esencialmente praxis, “acción reflexionada” y, como lo plantean Leval y Dardot (2015), toda auténtica praxis lleva a la creación consciente en el sentido de participar plenamente, en este caso en la construcción de un mundo más digno para todos. Por eso el participar, no se queda en lo técnico de la acción repetida, sino en la posibilidad de la participación consciente y reflexionada. Ante esto una egresada comenta:

Fui parte activa del Grupo de Teatro donde aprendí muchísimas cosas: aprendí de música, de lectura, aprendí a que el mundo es más grande de lo que parece porque los libros te enseñan a salir, a volar, a imaginar otras cosas. Pero también, a entender que la realidad y el contexto en el que se vive es supremamente importante, creo que saber dónde se habita y tener los pies en la tierra hoy, es casi que un regalo (CC, Comunicación personal, 2024).

La formación que se vivió en el ICES-ISNEM brindó a los sujetos individuales y colectivos, elementos teóricos para comprender el entramado social en que estaban insertos, pero además se les motivó a organizarse y movilizarse con sus pares, con sus vecinos y profesores

creando formas participativas que potencian a los sujetos en su construcción de vida.

La participación como elemento clave de la formación en la educación popular, estuvo presente en el ICES-ISNEM donde se tuvo clara la intencionalidad transformadora, y a partir de ella se realizaban múltiples prácticas, acciones y procesos para que los estudiantes comprendieran la importancia de participar para transformar su entorno. La formación desde la educación popular requiere de la práctica, de la acción y de la participación crítica, incidente y transformadora, capaz de poner al sujeto en un estado de movilidad que no solo le otorgue saber y libertad, sino que además participe en la construcción -junto con los otros- de un mundo más digno.

Esta formación socio-política de incidencia en el contexto hace 20 años y más, se refleja en lo que hoy - 20 años después- del paso por el Proyecto Escuela comunidad, siguen haciendo algunos egresados y que para muchos hace parte de su vida cotidiana. Son egresados con capacidades de darse al otro, ser críticos y comprometidos con su realidad.

Aprendizajes para la vida

Los niños y jóvenes que participaron en los procesos formativos de Escuela Comunidad en la década de 1990 - 2006, constituyen un grupo social que se configuró a partir tanto de los acontecimientos de orden nacional que marcaron el devenir de la sociedad de su momento; como de las relaciones parentales con los jóvenes y niños de su generación y con las personas de su contexto social y familiar como sucede con todas las generaciones. Pero, de manera particular, esta generación, fue configurada por los vínculos creados en la cotidianidad del espacio escolar en el que estudiaron, crecieron y que estuvo orientado por el compromiso del trabajo comunitario para su

contexto, esto los formó distintos y hoy mantienen valores y capacidades formadas en el proceso de educación popular.

Es decir, el Proyecto Escuela Comunidad fue central en la vida del barrio donde se insertó, y con seguridad legó parte de lo que hoy es la generación de egresados 1990 a 2006 desde el trabajo constante (Castro *et. al*, 2006). Además, porque allí primó una fuerte interacción social e intergeneracional, entre unos profesores que fueron formados en la década de los ochenta e inicios de los noventa, y unos egresados que vivieron contemporáneamente con ellos, pero tenían con un rol distinto en el proceso educativo.

La generación de profesores, que antecede a la de egresados, legó a ellos/as sus visiones de mundo ligadas a la lucha popular por transformar las condiciones sociales y hacer la vida más digna en un contexto de marginalidad y pobreza. Esta formación, pero también esos vínculos fueron claves en los trayectos de vida de los egresados que mencionan las influencias de sus profesores y compañeros en sus vidas, reconociendo que en la actualidad perviven algunas apuestas políticas, artísticas, culturales y educativas en lo que son hoy; y que ahora de alguna manera quieren legar a sus hijos o personas más jóvenes con las que interactúan.

Eso que pervive, hizo parte de la experiencia de vida de los egresados y contribuyó a definir su sentido vital de lo que son hoy. Es decir, aquellas situaciones y momentos vividos en el Proyecto Escuela Comunidad fueron experiencias que hoy son recordadas y expresadas marcando una conciencia en los sujetos que las vivieron, pero no únicamente como un acontecimiento externo de aquello que pasó, sino, y sobre todo, como experiencia que se quedó en los sujetos quienes la integran a su vida dando sentido a lo que son hoy.

Ahora bien, ¿qué quedó en la vida de los egresados? Ello está relacionado con los objetivos y la perspectiva de la formación que recibieron en este proyecto de educación popular. En un capítulo de libro, producido por profesores en la época (Castro, *et. al*, 2006), se plantea que se desarrollaba una “pedagogía comunitaria” que se alineaba con un enfoque distinto a la educación convencional, el cual

buscaba fomentar la autonomía, la reflexión crítica y el aprendizaje significativo, alejándose de prácticas educativas más rígidas y unidireccionales. Pero sobre todo estaba orientado por principios educativos como el diálogo constante y cotidiano, el reconocimiento de la diferencia, la individualidad y la colectividad, y un enfoque humanista.

El diálogo

El Proyecto Escuela comunidad, se caracterizó por una apuesta social y política en la formación de los jóvenes en la cual se hacía énfasis en *el diálogo*, que permitió generar relaciones afectivas, comprometidas con el otro, para ello en lugar de regirse por un manual de convivencia estricto, se privilegió el diálogo como base para la convivencia en la comunidad educativa en el que se reflexionaban sobre los comportamientos, la vida cotidiana, los problemas familiares y comunitarios, los asuntos de convivencia tanto en la institución como fuera de ella,

“la forma de solucionar las problemáticas entre los estudiantes, era sentarnos, dialogar y buscar la solución a los problemas. ¿Cómo lo hago hoy en día? ¿de eso qué me quedó? pues me quedó comprender y hacerle entender a la gente que la mejor forma es sentarnos, hablarnos y buscar las soluciones. Uno de los retos para lograr eso, es el trabajo que se hace con la comunidad, sea el sector que sea, porque tú entras a dialogar con la gente y se encuentra uno con muchos pensamientos, con muchas formas de pensar” (DZ, Comunicación personal 2024)

La capacidad de dialogar y tratar de abordar situaciones complejas en el día a día de los egresados, es uno de los legados más importante de la educación popular para ellos. Ello también tiene que ver con el fortalecimiento de la participación activa y la toma de decisiones colectivas frente a asuntos de orden educativo como la

organización de actividades institucionales dentro del colegio, y sociales en relación con la comunidad.

El humanismo

Se promovió un *enfoque Humanista* caracterizado por ausencias de algunos asuntos centrales en la escuela: ausencia del timbre, ausencia de muros que separen a la institución de la vida cotidiana del barrio, la inexistencia de un manual escolar que regule la convivencia de la institución y la ausencia de uniforme escolar. Estas ausencias (no manual, no timbre, no muros) fueron el ethos de la institución porque se tenía la convicción de que la educación debía humanizar desde la formación en la autonomía, era un compromiso de todos en el que la comunidad (personas “externas” a la relación pedagógica) pudieran interactuar y participar de la vida educativa institucional y la escuela en la vida de la comunidad.

Esto contribuyó a desarrollar un tipo de sensibilidad social frente al otro al verlo participar en la escuela o la comunidad, generó sentimientos de respeto hacia los demás, a su reconocimiento y también al desarrollo de liderazgos que se gestaban en medio de las relaciones entre los estudiantes con la comunidad.

[En mi trabajo] “soy de las que me monto en una moto, en una canoa, y siempre estoy muy tranquila con quien estoy o como trato al otro, yo creo que eso si es parte de mi educación, de mi ICES. Es decir, tratar a la gente como te gusta que te traten, respetar al otro desde su diferencia, obviamente el tema de ser educado. (CC, Comunicación personal, 2024)

“yo creo que la formación humana que el ICES desprendía en todo su entorno hizo que la condición que yo tenía pasara desapercibida, en cierta medida, ya que no era un determinante” (JG, Comunicación personal, 2024)

Además, desde este ethos del proyecto, se propendió por el libre desarrollo de la personalidad, por ello se asociaba el uniforme a querer uniformar cuerpos y mentes, contrario a la perspectiva humanista de Escuela Comunidad que más bien buscaba fomentar un ambiente cercano, afectivo y libre de rigidez donde la expresión de la individualidad y la diversidad fuera parte de las relaciones de humanidad.

Relación individuo - colectivo

Otro aprendizaje para la vida, que quedó en los egresados es el respeto por la diferencia en términos del sujeto, y el amor por lo comunitario y colectivo en términos de trabajar y querer al prójimo. En el Proyecto existió una valoración del *individuo y colectivo*, allí se reconoce y valora la singularidad de cada individuo dentro del contexto comunitario considerando las particularidades, habilidades y necesidades de cada estudiante con su vínculo en el desarrollo integral comunidad. Pues era necesario dialogar con cada estudiante, valorarlo en sus habilidades y capacidades, orientarlo desde la reflexión, pero al mismo tiempo integrarlo al colectivo, a los grupos comunitarios existentes. Así, se buscaba no solo el progreso académico y formal de la educación, sino también el bienestar emocional y social de los involucrados.

“el respeto a los demás, bueno a nosotros mismos y a los demás siempre fue algo que nos inculcaron” (CC2, comunicación personal, 2024)

Además, se propende por fortalecer los vínculos entre la Escuela-Comunidad en donde existía una conexión significativa y estrecha entre la escuela y las personas que la circundan, esta relación se basó en que la escuela era espacio de encuentro para organizar los procesos comunitarios, y al no tener muros escolares, la población se

integraba activamente con el entorno, involucrando a las familias y la comunidad en general en el proceso educativo.

“Me gustaba el trabajo con la Comunidad, ahí con el profe Leónidas empecé a trabajar con la Comunidad. Y ahí me di cuenta que lo mío era el trabajo comunitario. Me gustaba el trabajo social. Cuando terminé el bachillerato, el profe Mauricio me dijo que si quería trabajar en la biblioteca. Ahí empecé empíricamente, ya después tuve la oportunidad de estudiar en La Salle la carrera de bibliotecología y estoy por terminarla (ZM, comunicación personal, 2024).

Bajo estos ideales que son profundos en la formación del sujeto socio-político, se educó a una generación de jóvenes y niños que hoy son adultos. La generación de egresados del Proyecto Escuela Comunidad se comprende como un grupo social que compartió un monumento histórico y un contexto determinado que los llevó a realizar sus estudios básicos en un proyecto de educación popular en el cual construyeron vínculos y lazos con una conexión profunda con el Proyecto E-C y entre ellos, algunos tuvieron unos vínculos más fuertes y de calidad en medio del proceso educativo, vínculos que se fueron fortaleciendo por afinidades, emocionalidades, principios compartidos. Se trata de sujetos que vivieron y experimentaron las influencias de corrientes latinoamericanas de izquierda en un momento de su vida (adolescencia y juventud) en el que tuvieron experiencias compartidas y orientadas por la educación popular que los marcó en su devenir. Esta influencia contribuyó a delinear la identidad de quienes comparten las experiencias y sentidos de pertenencia.

Conclusiones

Los egresados son hijos e hijas de un contexto y de sus familias, pero también del momento histórico en el que fueron formados en un Proyecto basado en principios y referentes políticos y educativos de la

Educación popular, la Investigación Participativa, la Teología de la Liberación, entre otros discursos que sustentaron las prácticas institucionales del Proyecto Escuela comunidad liderados por una generación de profesores cercanos a la izquierda latinoamericana.

Sin embargo, no todos los estudiantes lograron un nivel importante de incidencia en ellos y en el contexto. Precisamente, hay un asunto que queda de este capítulo, y es que los estudiantes que estuvieron más de cerca en las actividades y acciones orientadas por el Proyecto escuela comunidad son los que más aprendizajes de la educación popular tuvieron y quedaron en sus vidas. Es decir que aquellos estudiantes que tuvieron experiencias en el hacer, en la práctica educativa popular, que se organizaron en grupos culturales, o participaron sistemáticamente en acciones de protesta fueron más afectados por los principios educativos como el diálogo, el humanismo, el reconocimiento del otro; los otros estudiantes mantienen valores y habilidades que reconocen como parte del proceso de educación popular, pero su presente no es tan cercano a las experiencias sociales y políticas que fueron posibilitadas en el pasado.

La educación popular forma para la vida, los egresados de una u otra forma manifiestan que su paso por un proceso educativo como el de Escuela Comunidad deja unas huellas imborrables en su vida, que les ayudó a relacionarse más allá de su territorio próximo. Estas huellas están vinculadas con valores y capacidades: valores como el respeto, el reconocimiento de la diferencia y del otro, el amor por los demás son parte de esta formación, pero también las capacidades para comprender el mundo, para hacer proyectos en la comunidad, para dialogar son fundamentales en los seres humanos hoy.

Efectivamente, los valores colectivos fueron legados, se acumuló un saber del pasado hasta tiempos presentes sin una variación significativa en aquellos estudiantes del pasado que estuvieron vinculados con las prácticas y acciones de la educación popular, lo mismo que sus perspectivas políticas de pensamiento crítico y de izquierda. Podemos decir, que el Proyecto Escuela Comunidad contribuyó a la definición de lo que es egresado en la

actualidad, lo cual muestra que el Proyecto afectó un momento de la historia del contexto.

Bibliografía

ALDANA, C. **Educación popular, nuestra opción**. Pastoral social de Guatemala. 1997.

CASTRO, Moreno Julio Alejandro *et. al.* Una práctica de pedagogía comunitaria en Bogotá: La escuela piensa el barrio, la comunidad entra a la escuela. En **Expedición Pedagógica Nacional, Pedagogía, territorio y cultura**. N. 8. Bogotá. Universidad Pedagógica Nacional. 2006.

CABALUZ, F. Entramado. Pedagogías Críticas Latinoamericanas. Editorial Quimantú. Colectivo Diatriba. Escuela Pública Comunitaria. **CLACSO**. 2015.

FREIRE, P. **Pedagogía del oprimido**. Tierra Nueva. 1970.

GONZÁLEZ, M. I. **Escuela comunidad**. Historia de Organización comunitaria. Ediciones Desde abajo. 2004.

GONZÁLEZ-TERREROS, M.I., ROJAS-PABÓN, M., PINILLA-VALDERRAMA, T. A., LÓPEZ-GÓMEZ, W.D. y ÁLVAREZ, N. H. (2024). Prácticas populares por el derecho a la ciudad. El proyecto Escuela Comunidad como productor del espacio urbano en Bogotá. **Bitácora Urbano Territorial**, 34(I): 70-82. Disponible en <https://doi.org/10.15446/bitacora.v34n1.112046>. 2024.

GUELMAN, A. CABALUZ, F., PALUMBO, M., SALAZAR, M. Educación popular Para una pedagogía emancipadora latinoamericana. **CLACSO**. 2020.

HERRERA, H., ARIAS, D., COLIN, R (2016). Lo político y la política Desdoblamiento del poder político en la Política de la Liberación de Enrique Dussel. **Revista Economía y sociedad**. vol. XX, núm 35, julio-diciembre.,71-185 Disponible en <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5803048>

LAVAL, C., DARDOT, P. **Común. Ensayo sobre la revolución en el siglo XXI.** Gedisa. 2015.

OSPINA, L. **Sistematización de la experiencia: Proyecto Escuela Comunidad.** (Tesis para portar el título de Magíster en Educación). Universidad Distrital. Bogotá. 2020.

TORRES, A. **Educación popular.** Trayectoria y actualidad. Editorial el Buho. Hacer historia desde abajo y desde el sur. Ediciones Desde abajo. 2008.

ZEMELMAN, H. **Reflexiones en torno a la relación epistemología y método.** Serie: Seminarios y conferencias. Cerezo editores. (2009).

CAPÍTULO 5

Educação Rural/do Campo na América Latina: perspectivas para as políticas públicas curriculares

*Vilma Áurea Rodrigues
Tatyanne Gomes Marques
Amanda Áurea Rodrigues*

Introdução

No contexto brasileiro, a nomenclatura "Educação Rural" não é comumente empregada para designar a educação enquanto projeto de vida, sendo preterida em favor da expressão "Educação do Campo". Contudo, em virtude de o presente estudo abarcar tal modalidade de ensino em uma perspectiva abrangente da América Latina, opta-se pela utilização do termo "Educação Rural", uma vez que este, no contexto latino-americano, converge em finalidades e princípios com a Educação do Campo desenvolvida no Brasil. A Educação Rural, igualmente referida como Educação do Campo, constitui-se na América Latina como um domínio de elevada relevância no âmbito das políticas públicas e das mobilizações sociais. Este campo abarca as especificidades socioculturais das populações que habitam e laboram em territórios rurais, integrando sua cultura, valores, modos de vida e práticas produtivas como componentes fundamentais para a promoção de uma educação contextualizada e de caráter emancipatório (Souza; Arcega; Kauchakje, 2024).

Historicamente, os projetos educacionais implementados nas escolas rurais replicaram a estrutura e as normas das escolas urbanas, desconsiderando a identidade das populações camponesas e impossibilitando uma formação humana integral (Caldart, 2009). A presença de escolas em áreas rurais, por si só, não assegurou a inclusão efetiva do povo camponês, uma vez que as propostas pedagógicas frequentemente reproduziam modelos urbanos, carecendo de adequação às necessidades específicas das comunidades rurais (Carrillo, 2011).

Conforme argumenta Sanfelice (2008), essa dualidade configura-se como um processo inacabado e em permanente construção. Assim, a compreensão do estado atual da Educação Rural/do Campo, bem como das teorias que a sustentam, exige uma análise aprofundada e crítica dos processos históricos que lhe deram origem, destacando-se a necessidade de refletir sobre suas dinâmicas, contextos e transformações ao longo do tempo. Nesse sentido, o presente estudo foi desenvolvido com base nas discussões da disciplina optativa do doutorado em Educação, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, UESB, intitulada Educação Rural e Educação do Campo na América Latina, que possibilitaram uma análise aprofundada das iniciativas educativas voltadas ao campo, especialmente em alguns países da América Latina.

Assim, o presente texto objetiva analisar as convergências e divergências entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo no contexto da América Latina, com ênfase no Brasil, investigando as implicações socioculturais, históricas e pedagógicas dessas modalidades educativas e suas potencialidades para a promoção de uma formação humana integral e contextualizada. Nessa perspectiva, pretende-se responder a seguinte indagação: quais as principais convergências e divergências entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo no contexto da América Latina e como essas perspectivas podem contribuir para o fortalecimento de políticas públicas curriculares que atendam às necessidades específicas das populações rurais?

Políticas curriculares da Educação Rural e do Campo na América Latina: perspectivas a partir de Cuba, Venezuela, México, Colômbia e Brasil

As Políticas Curriculares da Educação Rural e do Campo na América Latina têm desempenhado um papel crucial na promoção de uma educação contextualizada e comprometida com as realidades sociais e culturais das populações rurais. Em países como Cuba, Venezuela, México, Colômbia e Brasil, essas políticas são moldadas por histórias, contextos políticos e práticas pedagógicas que buscam superar as desigualdades históricas e garantir o direito à educação de qualidade para as comunidades do campo.

Em Cuba, a Educação Rural está profundamente vinculada aos princípios da Revolução Cubana de 1959, que priorizou a alfabetização e a universalização do acesso à educação. De acordo com autores como María del Carmen Cañizares (2022), o modelo cubano enfatiza a integração entre escola e comunidade, promovendo a participação ativa dos estudantes no desenvolvimento agrícola e social do país.

Na Venezuela, as Misiones Educativas, como a Misión Robinson⁹ e a Misión Sucre¹⁰, têm desempenhado um papel significativo na inclusão das populações rurais. Segundo López Maya (2008), essas iniciativas visam democratizar o acesso à educação e

⁹ A Missão Robinson foi um programa social do governo de Hugo Chávez, que teve início em 2003, com o objetivo de erradicar o analfabetismo. O nome Robinson foi uma homenagem a Simón Rodrigues, mestre de Simón Bolívar (Guimarães; Frizon, n.a) Disponível em https://unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao1/Francis_Nogueira.pdf

¹⁰ A Missão Sucre foi uma estratégia venezuelana para romper ciclos de exclusão social por meio da Educação Superior. O objetivo era incorporar a Educação Superior em todos os estabelecimentos de ensino secundário que o desejassem, antes do final de 2004 (Guimarães; Frizon, n.a) Disponível em https://unicamp.br/cemarx/anais_v_coloquio_arquivos/arquivos/comunicacoes/gt5/sessao1/Francis_Nogueira.pdf

fortalecer a identidade cultural das comunidades, alinhando o currículo às necessidades locais e promovendo a participação cidadã.

No México, a Educação Rural está associada às históricas "escolas normales rurales", que surgiram como parte das reformas educacionais do pós-revolução de 1910. Autores como Moraes (2015) destacam o papel dessas instituições na formação de professores comprometidos com a transformação social e a luta por direitos das comunidades rurais.

Na Colômbia, a Educação Rural tem enfrentado desafios significativos devido ao conflito armado e à desigualdade social. Programas como a "Escuela Nueva", analisados por Quintero (2018) e outros autores, representam uma tentativa de oferecer uma educação flexível e adaptada às necessidades das comunidades rurais. Esse modelo busca a participação ativa dos estudantes e suas famílias, promovendo uma aprendizagem significativa e colaborativa.

No Brasil, a Educação do Campo se consolidou como uma política pública nas últimas décadas, com forte influência de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Autores como Miguel Arroyo (2004) e Roseli Caldart (2004) enfatizam a importância de uma educação que respeite a diversidade cultural e social do campo, promovendo uma formação crítica e emancipadora.

Em termos gerais, as políticas curriculares nesses países compartilham alguns princípios fundamentais: a valorização das culturas locais, a participação ativa das comunidades na definição do currículo e o compromisso com a justiça social. Contudo, cada país também enfrenta desafios específicos, como a falta de financiamento, a resistência política e as barreiras geográficas. Essas experiências reforçam a necessidade de um diálogo contínuo entre os países da América Latina para a troca de experiências e o fortalecimento de uma Educação Rural e do campo que contribua para a construção de sociedades mais justas e igualitárias (Gregório; Bianconi, 2023). Todavia, segundo Souza; Arcega; Kauchakje (2024), nos países da América Latina

[...] há lacunas na produção do conhecimento na Educação Rural, tais como Educação de Jovens e Adultos; Educação Infantil; Educação de pessoas com deficiência e a Educação Ambiental. É curioso que não há nenhum trabalho tratando de pessoas com deficiência nos países investigados. No Brasil, os estudos nessa área e no contexto da Educação do Campo têm aumentado após 2015, haja vista que ainda são poucos os orientadores de pesquisas de pós-graduação que se interessam pelo tema, problema e contexto “campo”. Outra lacuna reside sobre a produção de materiais didáticos nos países latino-americanos (p. 6).

A citação destaca lacunas significativas na produção de conhecimento sobre Educação Rural e do Campo na América Latina. Essas ausências abrangem temas cruciais como Educação de Jovens e Adultos (EJA), Educação Infantil, inclusão de pessoas com deficiência e Educação Ambiental. A observação ressalta um problema estruturante: a insuficiência de estudos que conectam essas temáticas ao contexto específico do campo, indicando uma negligência histórica e acadêmica.

No caso do Brasil, é relevante notar que os estudos relacionados à inclusão de pessoas com deficiência na Educação do Campo começaram a ganhar força após 2015. Esse atraso pode ser atribuído à limitada quantidade de pesquisadores e orientadores que se dedicam ao tema. Essa falta de interesse acadêmico no campo reflete, possivelmente, um preconceito ou uma visão urbana dominante na formulação de agendas de pesquisa.

Além disso, a ausência de produções relacionadas a materiais didáticos adaptados ao contexto rural nos países latino-americanos evidencia um descompasso entre as necessidades das populações do campo e as políticas educacionais. Os materiais didáticos são fundamentais para uma educação contextualizada, e a falta deles compromete a eficácia de práticas pedagógicas que respeitem as especificidades culturais, sociais e econômicas dessas populações (Rodrigues, 2022).

Convergências e divergências entre os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo no contexto da América Latina

As convergências e divergências entre Educação Rural e Educação do Campo têm sido amplamente discutidas por pesquisadores da América Latina. No Quadro 1 pode -se observar as principais análises.

Quadro 1 - Convergências e Divergências dos conceitos de Educação Rural e do Campo na América latina

Convergências	Divergências
1. Reconhecimento da Educação Contextualizada: Ambos os conceitos valorizam o espaço rural como um contexto específico que exige práticas pedagógicas adaptadas. Tanto Educação Rural quanto Educação do Campo partilham o objetivo de integrar as realidades locais ao processo educativo.	1. Perspectiva de Origem e Enfoque Político: A Educação Rural tem suas raízes em iniciativas estatais, frequentemente alinhadas à expansão do sistema educativo nacional para áreas rurais, muitas vezes com currículos uniformizados. Por outro lado, a Educação do Campo emerge de movimentos sociais, como o MST no Brasil, com um enfoque emancipatório e crítico.
2. Combate à Exclusão Educacional: A luta contra a desigualdade histórica nas áreas rurais é um ponto central nas duas abordagens. Ambas as propostas buscam expandir o acesso e a qualidade da educação para populações marginalizadas.	2. Protagonismo das Comunidades: A Educação do Campo enfatiza o protagonismo das comunidades rurais na definição de seus próprios processos educativos. Essa perspectiva é mais inclusiva, enquanto a Educação Rural frequentemente adota uma abordagem capitalista.

	<p>3. Currículo e Metodologia:</p> <p>A Educação Rural frequentemente adapta currículos urbanos para o contexto rural, enquanto a Educação do Campo propõe a construção de currículos específicos que respeitem as demandas locais e promovam a identidade cultural.</p>
--	--

Fonte: elaborado pela autora com base em Gregório; Bianconi (2023).

Essas análises reforçam a importância de compreender as especificidades de cada conceito e os contextos em que se aplicam para fortalecer as políticas educacionais voltadas ao meio rural na América Latina. Contudo, é importante pensar o que os países analisados, da América Latina, têm em comum com o Brasil. Para tanto, tomaremos emprestado as palavras de Souza; Arcega; Kauchakje (2024), que salientam:

O que temos em comum? Processo histórico de colonização; Pressão externa: política e econômica; Projetos de campo em disputa; Baixa densidade demográfica no campo; Resistências; Universidades públicas como lugares de resistência e produção do conhecimento crítico que se soma a movimentos sociais (populares) diversos; Educação: disputas; Escolas rurais: Formação de professores; Currículo/territórios/diversidade; Organização pedagógica e materiais didáticos (p. 5).

Os desafios históricos, políticos e econômicos enfrentados pelas comunidades do campo, as resistências e a luta por direitos, especialmente no campo educacional, a formação de professores, a adaptação curricular, a produção de conhecimento crítico nas universidades e a organização pedagógica são temas que estão no centro dessas disputas, com o objetivo de promover uma educação mais justa, inclusiva e conectada com as necessidades e diversidades dos territórios campestres. Todas essas questões fazem parte das

contradições em que a materialidade da Educação Rural e do Campo se assenta.

Segundo, Souza; Arcega; Kauchakje (2024), no Brasil, o debate em torno de um novo modelo para o campo, pautado na valorização do trabalho com a terra, as águas e as florestas, tem ganhado destaque nos movimentos sociais. Nesse cenário de luta por um campo sustentável e pela garantia de condições que permitam a continuidade dos povos que vivem e trabalham nesses ambientes, surge a Educação do Campo como um fenômeno marcante. Assim, entendemos que se trata de uma abordagem ampla e integrada de educação, alicerçada em pedagogias socialistas, libertadoras e vinculadas aos movimentos sociais. Essa concepção exige a formulação de políticas públicas em diálogo com esses movimentos, abrangendo desde alfabetização e escolarização até a formação inicial e continuada de educadores, capacitação técnica, incentivo à agroecologia como base formativa, financiamento adequado e desenvolvimento de materiais didáticos específicos, entre outras iniciativas essenciais.

Em relação à Cuba, López (2011) vai dizer que a Educação Rural é entendida como um componente essencial do projeto socialista, alinhada à ideia de justiça social, igualdade e desenvolvimento integral das comunidades do campo. A Educação Rural vai além da mera instrução formal, sendo concebida como um processo que articula a formação acadêmica com as necessidades produtivas, culturais e sociais das áreas rurais. Esse entendimento veio após a Revolução Cubana de 1959, onde a universalização da educação se tornou prioridade. Além disso, a Educação Rural reflete o compromisso de Cuba com o desenvolvimento das áreas rurais e a igualdade de acesso à educação, mantendo a coesão entre os princípios ideológicos e as práticas educacionais.

A Educação Rural no México é concebida como uma estratégia para reduzir desigualdades sociais e regionais, buscando integrar as comunidades rurais ao desenvolvimento nacional. Historicamente, ela tem sido influenciada por movimentos sociais, políticas governamentais e esforços para respeitar as particularidades culturais

das populações indígenas e camponesas. Grande parte da população rural do México é composta por comunidades indígenas. A Educação Rural incorpora elementos de educação intercultural e bilíngue, com currículos que valorizam as línguas e tradições locais, enquanto também ensinam espanhol como segunda língua (Mólgora, 2022).

Todavia, (Mólgora, 2022) chama atenção para os desafios da Educação Rural no México, como por exemplo, muitas escolas rurais enfrentam falta de infraestrutura, materiais didáticos e professores capacitados; a migração de jovens das áreas rurais para cidades ou para os EUA afeta a continuidade educacional no campo; a dispersão geográfica das comunidades dificulta o acesso à educação, especialmente em regiões montanhosas e isoladas.

Já na Venezuela, a Educação Rural é entendida como parte fundamental do projeto de justiça social e integração nacional, buscando reduzir desigualdades entre áreas urbanas e rurais. Ela é pensada dentro do contexto histórico de transformação social do país, especialmente após a chegada da Revolução Bolivariana em 1999, que enfatizou o acesso universal à educação e o reconhecimento das comunidades rurais e indígenas como atores centrais no desenvolvimento sustentável (Meleán; Durán, 2022). Assim como na maioria dos países da América Latina, a Educação Rural na Venezuela também enfrenta entraves que dificulta a qualidade do ensino. Dentre os obstáculos, segundo Núñez (2010), destaca-se a infraestrutura precária: muitas escolas rurais carecem de instalações, transporte e acesso a tecnologias; escassez de professores: a formação e permanência de professores para áreas rurais são desafios importantes; crises econômicas e sociais: a instabilidade econômica da Venezuela nos últimos anos tem impactado qualidades na educação, incluindo a rural.

Dentro do recorte desse estudo, encontra-se a Colômbia. A Educação Rural na neste país da América Latina surge em um cenário de desigualdade histórica entre áreas urbanas e rurais, agravada por décadas de conflito armado. A desigualdade no acesso à educação, especialmente no campo, tem sido um reflexo das condições de

pobreza, isolamento geográfico e exclusão social das comunidades rurais (Torres-Achicanoy, 2021). Conforme um levantamento recente conduzido pela Universidade Javeriana, a realidade das escolas em zonas rurais da Colômbia revela desafios significativos: 79,8% dessas instituições não dispõem de acesso à internet, 18,1% enfrentam a ausência de fornecimento de energia elétrica e 61,5% dos estudantes precisam caminhar longas distâncias para chegar à escola, frequentemente atravessando extensos territórios (Cardona, 2023).

Apesar dos desafios citados na Colômbia, o modelo Escuela Nueva tem se destacado como uma inovação pedagógica em escolas rurais. Baseado em turmas multisseriadas, os estudantes de diferentes idades trabalham juntos em mesas hexagonais, promovendo a aprendizagem colaborativa. O enfoque está na centralidade do aluno, com atividades vinculadas ao cotidiano, o que tem levado essas escolas a alcançarem resultados superiores aos das urbanas – um marco inédito em países da América Latina.

Segundo Soler; Rossi (2011), as políticas educacionais e sociais implementadas pelos Estados colombiano e brasileiro desde o século XX aparentam responder aos clamores democráticos articulados pelos movimentos sociais e educacionais. No entanto, frequentemente, essas políticas têm sido conduzidas de forma autoritária, evidenciando um distanciamento entre as intenções declaradas de inclusão e as práticas efetivas de intervenção estatal.

Notas finais

Ao analisarmos os conceitos de Educação Rural e Educação do Campo no contexto da América Latina, percebe-se tanto convergências quanto divergências significativas entre essas abordagens. As convergências residem, principalmente, no objetivo comum de promover uma educação que reconheça e valorize as especificidades das populações que vivem em áreas rurais. Ambas as perspectivas buscam superar a histórica exclusão educacional e socioeconômica enfrentada por essas comunidades, promovendo o

acesso a uma educação de qualidade que respeite suas particularidades culturais, sociais e econômicas.

Por outro lado, as divergências entre os conceitos estão atreladas às suas origens e ênfases teóricas. A Educação Rural tende a estar mais associada às iniciativas de modernização agrária e à integração dos territórios rurais ao modelo de desenvolvimento urbano-industrial. Em contrapartida, a Educação do Campo emerge como uma construção política e ideológica, articulada por movimentos sociais e camponeses que defendem uma educação contextualizada e vinculada à luta por direitos e pela soberania dos povos do campo. Essas diferenças oferecem contribuições valiosas para o fortalecimento de políticas públicas curriculares nos países da América Latina. A integração de elementos de ambas as abordagens permite a formulação de propostas mais abrangentes, que atendam à diversidade das populações do campo. Por exemplo, enquanto a Educação Rural pode contribuir com práticas pedagógicas que levem em conta o desenvolvimento tecnológico e econômico, a Educação do Campo reforça a necessidade de um currículo que valorize os saberes locais, as tradições culturais e a autonomia das comunidades.

Portanto, o diálogo entre essas perspectivas pode impulsionar a criação de políticas educacionais mais inclusivas e representativas. Ao articular desenvolvimento econômico com justiça social e cultural, essas políticas têm o potencial de transformar a educação nas áreas campesinas da América Latina, contribuindo para a construção de uma sociedade mais igualitária e sustentável.

Referências

ARROYO, M.G. Educação básica e movimento social do Campo. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CANIZARES, M. del C. Despovoamento rural e revalorização dos recursos patrimoniais. **Jornal de Estudos de despovoamento e desenvolvimento rural**. Espanha. 2022.

CARDONA, A. D. **A escola rural na Colômbia que sem biblioteca nem internet conseguiu ganhar um prêmio mundial de educação.** Educação. BBCNEWS, 2023. Disponível em <https://g1.globo.com/educacao/noticia/2023/11/25/a-escola-rural-na-colombia-que-sem-biblioteca-nem-internet-conseguiu-ganhar-um-premio-mundial-de-educacao.ghtml>. Acesso em: 23 de dez. de 2024.

CARRILLO, A.T., **Educación Popular, Trayectoria y Actualidad.** Venezuela. 2011. Disponível em <file:///C:/Users/User/Downloads/Educa%C3%A7%C3%A3o%20Popular,%20trayectoria%20e%20atualidade.pdf>. Acesso em 22 de dez. de 2024

CALDART, R. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, M.G.; CALDART, R.; MOLINA, M. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. Educ. Saúde, 35-64. 2009. Disponível em <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Acesso em 22 de dez de 2024.

GREGÓRIO, P. S. M.; BIANCONI, G.V. **A educação do campo na América Latina: um estudo histórico.** Curitiba, 2023. Disponível em <https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/14618/21047>. Acesso em: 23 de dez. de 2024.

LÓPEZ, M.Q. **A educação em Cuba: seus fundamentos e desafios.** Estudos Avançados. 2011. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ea/a/59RgF5TRjwXnsLBBqbgXdc/> Acesso em: 23 de dez. de 2024.

MAYA, M. L. **Luta Hegemônica na Venezuela: A crise do Puntofijismo e a Ascensão de Hugo Chávez.** Caracas. Alfadil. 2008. Disponível em https://www.academia.edu/9738573/MARGARITA_L%C3%93PEZ_MAYA_A_LUTA_HEGEM%C3%94NICA_NA_VENEZUELA Acesso em: 24 de dez. de 2024.

MELEÁN, S.M.M.; DURÁN, H.L.M. **Notas sobre a educação na Venezuela: a escola na comuna ou a comuna como escola?** Marília. 2022. Disponível em <https://doi.org/10.36311/26753871.2022.v3n7.p86-106> Acesso em: 23 de dez. de 2024.

MÓLGORA, M.A.C. **A casa do estudante indígena e a Educação Rural no México** (1926-1932). Curitiba, 2022. Disponível em www.scielo.br/j/er/a/pmyWJMBswd4f4ZKjPpNbD9Q/?format=pdf&lang=es . Acesso em: 23 de dez. de 2024.

MORAES, J. F. S. **Ayotzinapa: Escola Normal Rural no México, Movimentos de Luta e redes de solidariedade na América Latina**. Jornal Redes Educativas . 2015. Disponível em http://www.labeduimagem.pro.br/jornais/redes_cvs/anteriores/ano5_ed21/Pdf/red_cre_a5_e21.pdf Acesso em: 24 de dez. de 2024.

NÚÑEZ, J. L **A Educación Rural Venezolana en los imaginarios de los docentes**. Venezuela. 2010. Disponível em <https://ve.scielo.org/pdf/ip/v26n1/art05.pdf> Acesso em: 23 de dez. de 2024.

QUINTERO, S. E. U. **Hacia una Escuela Nueva. Unidades de capacitación docente": manual de orientação para o professor rural colombiano**. Mato Grosso. 2018. Disponível em <https://doi.org/10.14393/che-v17n1-2018-5>. Acesso em 24 de dez. de 2024.

RODRIGUES, V. Á. **O processo de ensino e aprendizagem nas classes multisseriadas de uma escola do campo de Sebastião Laranjeiras – Bahia: saberes e práticas docentes**. Vitória da Conquista. 2022.

SANFELICE, J. L. História das instituições escolares. In Nascimento, M. I. M., Sandano, W., Lombardi, J. C., & Saviani, D. (Orgs.). **Instituições escolares no Brasil: Conceito e reconstrução histórica** (s./p.). Campinas, SP: Autores Associados. 2008.

SOLER, C. J. D.; ROSSI, V. L. S. **Escolas traçadas com régua e compasso na Colômbia e no Brasil**. Campinas. 2011. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> Acesso em 24 de dez. de 2024

SOUZA, M.A.; ACERGA, F.S.; KAUCHAKJE, S. **Educação Rural em países da América Latina em contraste com a Educação do Campo no Brasil**. 2024.

TORRES-ACHICANOY, G.B. **A nova escola rural do sudoeste da Colômbia**. Campinas, SP. 2021. Disponível em <https://doi.org/10.20396/rbec.v4i00.17382> Acesso em: 23 de dez. de 2024.

CAPÍTULO 6

Concepções políticas da educação rural e da educação do campo: práticas pedagógicas na América Latina

Moíra da Silva Quadros Daria

Geysa Novais Viana Matia

Arlete Ramos dos Santo

Introdução

O presente artigo aborda, em seu escopo, questões potencializadoras sobre as diferentes concepções políticas imbricadas entre a Educação Rural e a Educação do Campo, na perspectiva crítica educacional, fundamentadas em seus aspectos sócio-históricos, que remontam aos antecedentes da Educação do Campo no Brasil e na América Latina. É no âmbito dessas construções fundantes, em que pese a historicidade da luta pela conquista acerca das Políticas Públicas - enfatizando às políticas educacionais de formação dos educadores do campo no Brasil, consoante a países da América Latina que se destacam as enormes desigualdades sociais que levaram à organização das lutas dos camponeses na construção do Movimento Nacional de Educação do Campo no Brasil, cujas ações iniciaram-se em meados da década de 1990, com o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, materializando um fato histórico na construção do documento precípua “Manifesto das

Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” e que, no ano de 2024, completou 25 anos de existência no Brasil.

Embasados na luta coletiva dos movimentos sociais camponeses, os estudos abordam convergências entre os países latinos a perspectivar a garantia de direitos no espaço público aos sujeitos coletivos de direitos que compõem e constroem a Educação do Campo para construí-la política e democraticamente na luta pela terra. Ademais, nos dias atuais, nesse cenário de dominação, lutar por políticas públicas e políticas sociais não é mais suficiente para combater as desigualdades sociais advindas das profundas dificuldades socioeconômicas, do empobrecimento associado à crise econômica, a violência, à desterritorialização, à extinção das políticas públicas, dentre outros.

É a partir dessa construção que o nosso objeto de estudo se fundamenta, objetivando conhecer os princípios educacionais consolidados no aporte do pensamento crítico, pautados nas práticas pedagógicas, em sua materialidade, posta sobre as concepções rurais e urbanas, na perspectiva crítica educacional dos países da América Latina estudados.

Seguindo nessa busca, apresentamos nesta pesquisa um recorte das análises sobre os artigos estudados pela Disciplina: Educação Rural e Educação do Campo na América Latina, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB, vinculado à Rede Latino-Americana de pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais-REDE PECC-MS em suas aproximações fecundas, durante o semestre da referida disciplina, para compreender o estudo entre Educação do Campo e a Educação Rural, a ação dos sujeitos em seus diferentes espaços educativos: Escola da Educação Básica do Campo, universidades públicas, comunidades, movimentos sociais para materializar a Práxis Educativa e concepções do pensamento educacional crítico e político na América Latina, como se constitui suas práticas pedagógicas promotoras da transformação e construção da educação campesina concomitante ao Brasil.

Processo histórico e pedagógico do pensamento educacional crítico na américa latina

Analisar a trajetória histórica da América Latina se constitui num movimento que remonta aos idos de 1492, quando se iniciou o processo de colonização em toda a região das Américas, mais especificamente no ano de 1500, no Brasil. Essa trajetória se constitui com a chegada dos portugueses, tendo em seu marco histórico um movimento precípua de tensões que nos desafia compreendermos tanto à nossa formação social no contexto nacional dos países, quanto a entendermos os grandes entraves postos nesse processo de formação social na conjuntura nacional dos países, os quais forjaram em seus processos históricos a partir da colonização e também pela construção, mais precisamente, de um *ethos* que perpassa à nossa identidade histórica, a nossa identidade como sujeitos e como subjetividade latina americana.

Sendo assim, constitui-se, há mais de cinco séculos, consolidando-se nos primeiros 300 anos, a instauração de um processo educativo e pedagógico que marca, de fato, a nossa região, no que se reporta à consolidação de um *ethos*¹¹ demarcado num constructo identitário, instituindo-se no bojo desse países colonizados, que tornaram-se independentes com muita luta pela inserção de um *Ethos* nacional e regional imbricado nas raízes profundas do colonialismo e na sua estruturação em prol do patriarcado, do racismo e de uma organização social estigmatizada pelas relações de classe em seus antagonismos sociais. Segundo os princípios de liberdade do sujeito latino,

O homem latino-americano era o objeto e não sujeito da sua história. Pois a história nos foi imprimida pelo colonizador.

¹¹ Conjunto dos costumes e hábitos fundamentais, no âmbito do comportamento (instituições, afazeres etc.) e da cultura (valores, ideias ou crenças), característicos de uma determinada coletividade, época ou região.

Enquanto a América Latina não assumiu (não assume) a condição de seu processo histórico, a realidade em vigência entre nós (tem sido) a europeia. Ou seja, fomos (somos) dependentes culturalmente. É claro, a dependência cultural é o corolário de uma dependência econômica e política (Reis. 1998, p. 26).

Desse modo, Barbosa (2017) comunga que “a revolução política só poderia ser alcançada por meio de uma revolução cultural, ancorada em processos educativos que gerariam uma autêntica libertação do pensamento”. E, por isso mesmo, considerava necessário estabelecer concepções e apropriações elementares dos processos educativos que se destinassem à formação do povo, conduzindo-os a uma formação crítica e política de cidadãos, consolidada na construção de sujeitos históricos, bem como na construção de nações fortalecidas numa práxis política resultante do Poder Popular.

Pensar a nossa história como sendo região latino-americana é assenhorar-se do constructo processual histórico e colonial que culminou nas conquistas das Américas, como também pela representatividade que essa construção social e política europeia centralizada regionalmente, se instaura dentro de um novo paradigma ocidental importante na estruturação do projeto histórico do conhecimento que se funde no bojo da educação, nos processos pedagógicos, como também do processo de construção do pensamento político, científico e social instituídos numa proporção global estabelecida nas relações entre os países colonizados em detrimento dos países de origem europeia colonizadores. Todavia, a região das Américas foi organizada numa divisão política, social e econômica alicerçada na construção de um paradigma societário centralizado nos países colonizadores como Portugal, Espanha, Inglaterra e a França, cuja consolidação do seu processo colonizador em nossa região foi de extrema complexidade acerca das disputas regionais e territoriais, dentre outros países participantes.

Para que esse processo histórico de fato se consolidasse, foi erigido um paradigma civilizatório pautado nos moldes violentos de

ruptura com imbricados modos de organização política, social e econômica que existiam no seio das civilizações existentes nessas regiões. Essa organização tencionou destruir toda uma forma de organização de vida comunal comunitária no que se reporta a compreensão e organização das relações sociais, suas subjetividades, como na forma oriunda da espiritualidade, por exemplo. E, assim, impor de modo brutal um novo paradigma ontológico, consolidado dentro de uma base subjetiva de reprodução capitalista, objetivando validar essa base nos moldes de reprodução a partir da divisão hierarquizada de uma raça, cultura e corpo de cunho superior em detrimento de uma raça, corpo e cultura inferior.

Contudo, é basilar refletirmos na retomada sobre a construção do *ethos* colonial, patriarcal, racista e classista num contexto latino-americano comumente caracterizado da análise processual da colonização, de expropriação, exploração e sobretudo, das resistências ao longo desse marco histórico. Embasar as referências críticas e centrais com os pensadores revolucionários como José Martí (2007, p.81) postula: “Educar é depositar em cada homem toda a obra humana que o antecedeu: é fazer de cada homem um resumo do mundo vivo, até o dia em que ele vive” [...], Simón Rodríguez (*apud* Cúneo, 2007, p. 71), “Chegou o tempo de ensinar as pessoas a viver, para que elas possam fazer bem o que fizeram mal, sem que se possa impedir isso” [...] Paulo Freire (2018, p.169) “Na práxis revolucionária há uma unidade, em que a liderança – sem que isto signifique diminuição de sua responsabilidade coordenadora e, em certos momentos, diretora – não pode ter nas massas oprimidas o objeto de sua posse,” dentre outros que fundamentaram a compreensão da criticidade educacional e social e do movimento político na formação da matriz pedagógica de emancipação do sujeito histórico-social latino-americano, conjuga-se referenciar quão importante a base da pedagogia da libertação e do quão representativo esse processo revolucionário se tornou para nós, historicamente.

Os estudos problematizados nas disciplinas Educação Rural e Educação do Campo na América Latina conduziram para a

compreensão de temas fundantes, consolidados nas concepções da vertente socialista, alicerçadas nos postulados da Educação Popular, a Pedagogia do Oprimido, a Pedagogia Socialista, a Pedagogia do Movimento, num projeto comum entre esses países, voltado para atender as especificidades dos sujeitos que atuam na educação do campo, como também para debater a lógica das políticas e das práticas concomitantes na tessitura da educação rural no bojo dos movimentos da educação popular.

Nesse sentido, retomar os antecedentes que fundamentam a Educação do Campo no Brasil no ano de 1987, quanto aos estudos de formação com os autores de cunho socialista no âmbito do MST, que endossam os marcos da política da Educação do Campo, constituem-se em alicerce para consolidar as práticas que se afirmaram na educação popular, no movimento de alfabetização desenvolvido pelo trabalho com temas geradores de Paulo Freire. Tais práticas foram utilizadas no movimento, na utilização dos cadernos construídos com as temáticas específicas dos temas geradores próprios do campo, como reforma agrária, cultura, assentamento, dentre outros.

Cumprе mencionar ainda os Movimentos de Educação Popular. Embora ele nunca tivesse tido grande visibilidade como um ator independente, no início deste milênio, ele está ganhando formato novo entre as camadas populares. Suas demandas foram, frequentemente, incorporadas pelos sindicatos dos professores e demais profissionais da educação, ou por articulações amplas, como a luta pela educação no período da Constituição levadas a efeito pelo Fórum Nacional de Luta pela Escola Pública, protagonizada basicamente por atores das camadas médias. (Gohn. 2013, p.69)

No entanto, o processo de construção de um projeto pedagógico na Educação Rural perspectivava uma formação para um sujeito analfabeto, com baixa escolaridade, em localizações distantes da cidade, contudo, temos na Educação do Campo e sua especificidade, um projeto pautado pela luta do sujeito histórico,

protagonista, que se assegura na coletividade, em suas necessidades vigentes para a escola, em que pese um outro projeto pedagógico que se refaz e se fortalece. Diante do exposto, temos, na Educação do Campo, a força dos “coletivos de coletivos”, sobre o que se materializa na articulação nacional da Educação do Campo, e de qual importância conjecturada ao Fórum Nacional de Educação, por exemplo.

É importante salientar que, dentre os países estudados, apenas o Brasil apresenta uma distinção epistemológica entre Educação Rural e Educação do Campo, fato que facilita a compreensão histórica, filosófica e social que cada terminologia defende. Essa informação permite inferir que, mesmo os demais países da América Latina que defendam uma formação omnilateral, na qual se viabilize aos estudantes ler a sociedade de forma crítico reflexiva, utilizarão a terminologia Educação Rural.

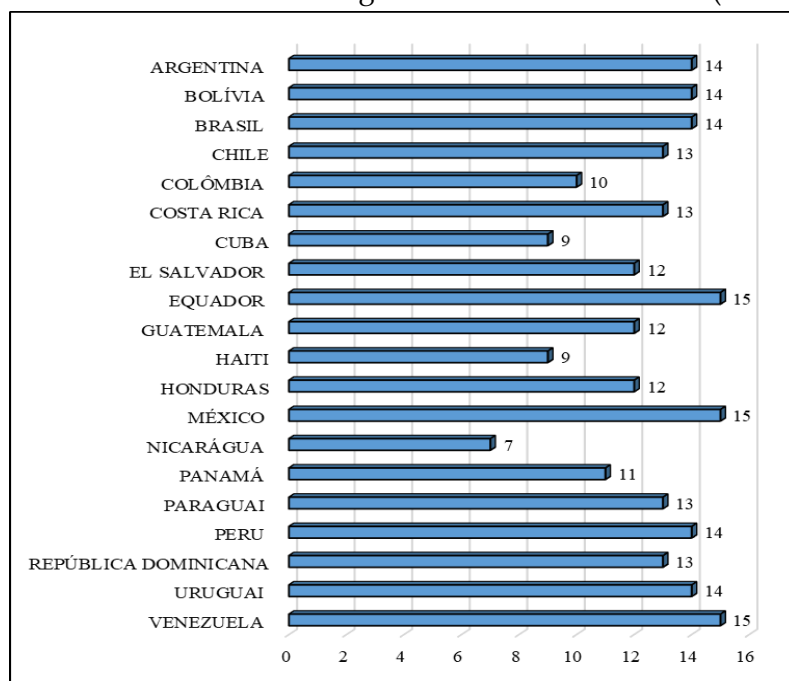
A América Latina, uma região que corresponde a vinte países que falam espanhol, português, francês, inglês e outros idiomas locais, abrange a região dos países pertencentes à América Central e à América do Sul, colonizados pelos portugueses e espanhóis, com extensão territorial de 21.069.501 km². A América Latina é uma região culturalmente diversificada em etnias e tradições, por isso, os processos educativos podem apresentar similitudes e diferenças.

A partir dos dados coletado pelo Sistema de Informações de Tendências Educacionais na América Latina (SITEAL¹²) ,foi possível conceituar educação básica latino-americana como um ciclo educacional oferecido pelos Estados para crianças e adolescentes desde a primeira infância até os últimos anos da adolescência, na qual se inclui o ensino dos conhecimentos e habilidades considerados essenciais para a sociedade contemporânea, viabilizando a cada indivíduo o exercício da cidadania ativa, bem como a possibilidade de continuação da formação no nível superior.

¹² SITEAL é uma plataforma do IIPE UNESCO que fornece informações sobre educação. O SITEAL combina estatísticas, pesquisas e regulamentos para ajudar os ministérios da educação a tomarem decisões com base em evidências

Na América Latina, 15 dos 20 países utilizam o termo "educação básica", embora com variação de abrangências. O Brasil, a Nicarágua, o Peru e a Venezuela possuem maior alcance desse nível, abarcando desde a primeira infância até o final da escola secundária. Nesses países, a educação básica inclui alguns anos de escolaridade obrigatória e outros que não o são. No Panamá, a educação básica coincide com a obrigatória. Já a Argentina, a Bolívia, Cuba, a Guatemala e o Uruguai não utilizam o termo "educação básica". Nos demais países (Chile, Colômbia, Costa Rica, Equador, El Salvador, Haiti, Honduras, México, Paraguai e República Dominicana), a educação básica é uma etapa da escolaridade obrigatória (SITEAL, 2022).

Gráfico 1: Escolaridade obrigatória na América Latina (em anos)



Fonte: Criado pelas autoras a partir dos dados disponibilizados por: SITEAL (2022); Antoine, Dominique & Amaral (2019)

Como pode ser observado no Gráfico 1, os países da América Latina se comprometem a ofertar a educação de 7 a 14 anos. Essa educação, preferencialmente, deveria ocorrer na infância, mas, se isso não for possível, a educação de jovens e adultos é uma forma de garantir a esses sujeitos a educação obrigatória. Apesar de todos esses países possuírem escolas localizadas em áreas rurais, não foram localizados programas e/ou leis específicas para atender as especificidades dos povos campesinos nos seguintes países: Guatemala, Panamá e Peru. Para melhor compreensão das especificidades desses vinte países latino-americanos, seguem algumas informações acerca da educação básica de cada um deles:

Quadro 1: Educação Básica na América Latina

PAÍSES	ASPECTOS DA EDUCAÇÃO BÁSICA: similitudes e divergências
Argentina	A Lei da Educação Nacional 26.206 estabelece que o sistema nacional de educação compreende quatro níveis (educação infantil, educação primária, educação secundária e educação superior) e oito modalidades. O sistema nacional oferece educação em oito modalidades: técnico-profissional, artística, especial, permanente de jovens e adultos, do campo, intercultural bilíngue, em contextos de privação de liberdade, assim como domiciliar e hospitalar. (SITEAL, 2022)
Bolívia	A Constituição estabelece que é função do Estado garantir o acesso das pessoas à educação e, também, que manter, assegurar, e administrar esta última se trata de uma obrigação indeclinável. Ordena que toda pessoa tem o direito de receber educação, em todos os níveis, de forma universal, produtiva, gratuita, integral e intercultural, sem discriminação. Também determina que os povos indígenas originários e camponeses gozam do direito à educação intracultural, intercultural e plurilíngue em todo o sistema educacional. A Lei 070 da Educação (Lei Geral da Educação) estabelece as diretrizes gerais da educação e do sistema educacional plurinacional. (SITEAL, 2021)
Brasil	A educação é oferecida em diversas modalidades: educação de jovens e adultos, educação especial com perspectiva inclusiva, educação profissional e tecnológica, educação básica do campo, educação escolar indígena, educação escolar quilombola,

	educação das relações étnico-raciais, educação ambiental, educação em direitos humanos e educação a distância (<u>Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica</u>). (SITEAL, 2022)
Chile	A educação básica geral é orientada à formação integral de cada estudante, nas suas dimensões física, afetiva, cognitiva, social, cultural, moral e espiritual, desenvolvendo suas capacidades de acordo com os conhecimentos, habilidades e atitudes definidos nas bases curriculares, de modo que seja possível dar continuidade ao processo educativo formal. Destacam-se as escolas rurais, organizadas através de salas multisseriadas, com o objetivo de favorecer o acesso de crianças que residem em localidades pequenas e distantes. Em 2022, foi lançado o Plano de Fortalecimento da Educação Rural Gabriela Mistral , que visa melhorar a qualidade do ensino nas áreas rurais. (SITEAL, 2022)
Colômbia	O serviço público de educação oferece diferentes <u>modalidades de atenção educacional</u> às populações: educação para pessoas adultas, para grupos étnicos, camponeses e rurais, para a reabilitação social, especialmente para pessoas com limitações e com capacidades excepcionais. (SITEAL, 2022)
Costa Rica	Tem uma ampla gama de programas sendo desenvolvida para apoiar e fortalecer as condições de vida a fim de facilitar a continuidade educacional, com foco na transferência de vários recursos (como alimentação, transporte e material escolar, entre outros). As instituições unidocentes são centros educacionais atendidos por apenas um professor, localizadas em áreas rurais onde a população estudantil é escassa. Apesar desses esforços, os indicadores mostram lacunas persistentes em detrimento dos setores de baixa renda e da população que vive em áreas rurais, que são ainda mais evidentes em níveis mais altos de educação. (SITEAL, 2022)
Cuba	No sistema educacional, há distinção entre a educação infantil, educação primária, educação secundária básica, educação de nível médio superior e educação superior. Paralelamente, o subsistema de educação de jovens e pessoas adultas é organizado em três níveis: educação operária camponesa (EOC) de nível primário, educação secundária operária camponesa (SOC) de nível básico e Faculdade Operária Camponesa (FOC) de nível médio superior. (SITEAL, 2022)
El salvador	Enfrenta o desafio de ampliar as taxas de frequência e conclusão dos níveis secundário e superior, com especial ênfase à população das áreas rurais e de baixa renda. Aumentar a ação nesses níveis é uma prioridade para cumprir o compromisso coletivo assumido

	na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (SITEAL, 2022)
Equador	Realiza programas para fortalecer a educação rural e várias estratégias de educação virtual. Com ênfase na necessidade de fortalecer a educação rural e na necessidade de abrir novas escolas, bem como na atenção a crianças e adolescentes com necessidades educacionais especiais. (SITEAL, 2022)
Guatemala	Nos principais instrumentos de planejamento (Política Pública e Plano de Ação para a Proteção Integral de Crianças e Adolescentes (2017-2032) e Estratégia para a articulação da Agenda dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável com o Plano e a Política Nacional de Desenvolvimento K'atun Nuestra Guatemala 2032), a Guatemala propõe priorizar uma meta estratégica de desenvolvimento que englobe princípios de qualidade e aprendizagem, participação da população e inserção no sistema educacional, assim como um serviço educacional gratuito e inclusivo. (SITEAL, 2022)
Haiti	As políticas neoliberais exacerbaram as desigualdades educacionais no Haiti. As famílias mais pobres têm muitas vezes pouca escolha em relação às escolas que podem pagar, limitando o acesso a uma educação de qualidade. As crianças das zonas rurais também estão continuamente em desvantagem em comparação com as das zonas urbanas. (Wanchel, 2024)
Honduras	Sobre o foco currículo e modelos de gestão , as intervenções se concentram em melhorar os processos de aprendizagem e elevar os indicadores educacionais em âmbito nacional. Nesse sentido, está sendo feita a implementação do <u>Sistema Nacional de Supervisão Educacional</u> . Além disso, procura-se fazer uma adaptação curricular às necessidades específicas dos estudantes que pertencem a povos indígenas e afro-hondurenhos, bem como crianças e adolescentes migrantes ou em situação de vulnerabilidade. Essas redes propõem um novo modelo de gestão e organização de escolas rurais, agrupando as escolas em um único núcleo que atua como um centro que atende a comunidades geograficamente próximas. (SITEAL, 2019)
México	A <u>Lei Geral da Educação</u> estabelece que a educação, nos seus diferentes tipos, níveis, modalidades e opções educacionais, responde à diversidade linguística, regional e sociocultural do país, assim como da população rural dispersa e dos grupos migratórios, além das características e necessidades dos vários setores. A lei também estipula que os planos e programas escolares, as estratégias educativas, o credenciamento e a

	avaliação da aprendizagem devem ser definidos de acordo com cada tipo, nível, modalidade e opção educacional, tendo em vista também as condições territoriais, culturais, sociais, produtivas e formativas das instituições de ensino (art. 22). (SITEAL, 2022)
Nicarágua	Entre os avanços em andamento, destacam-se a atualização dos programas educacionais (que têm permitido oferecer um currículo mais completo, nos diversos níveis), as transformações didáticas, a criação de conselhos para o fortalecimento da comunidade educativa, bem como a reabilitação e a construção de novas salas de aula. A implementação da educação primária multisseriada, a criação da educação primária a distância no campo, a construção de salas de aula, a formação docente sobre grupos multisseriados e a entrega de merenda escolar são fatores que têm contribuído para esses avanços. (SITEAL, 2014)
Panamá	Os indicadores mostram progresso na frequência e conclusão em diferentes níveis. No entanto, persistem as lacunas entre as áreas rurais e urbanas e por nível de renda. O principal desafio da política educacional é, portanto, abordar essas lacunas e alcançar uma educação equitativa para cumprir o compromisso assumido na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável. (SITEAL, 2022)
Paraguai	<p>A <u>Lei Geral da Educação 1.264/1998</u> e a <u>Carta Orgânica do Ministério da Educação (lei 5.749/2017)</u> estabelecem que o sistema educacional nacional é constituído do regime geral, regime especial e outras modalidades de atendimento educacional. As modalidades não contempladas no regime geral são agrupadas em “outras modalidades de atendimento educacional”, como por exemplo a educação geral básica e educação permanente, a educação para grupos étnicos, a educação do campo e rural, a educação de pessoas com limitações excepcionais, a educação militar e policial (regida pelas disposições das forças armadas) e a educação para ministros de culto.</p> <p>O Paraguai enfrenta o desafio de aumentar as taxas de frequência e conclusão do ensino secundário e superior, especialmente nas áreas rurais e nos setores de baixa renda. Aumentar a ação nesses níveis é uma prioridade para cumprir o compromisso coletivo assumido na Agenda 2030 para o Desenvolvimento Sustentável (SITEAL, 2022)</p>

Peru	Os dados mostram que houve avanços nas taxas de escolaridade, em todos os níveis, sobretudo entre as mulheres e as meninas. No entanto, as desigualdades por área geográfica e nível de renda ainda não foram resolvidas. Em níveis mais altos de educação, essas diferenças se tornam mais notáveis, especialmente no ensino superior, onde nas áreas urbanas os valores ultrapassam 20% e nas áreas rurais mal chegam a 4%. O Peru enfrenta o desafio de fortalecer as políticas educacionais para as zonas rurais e os setores de baixa renda, a fim de garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade, bem como promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todas as pessoas. (SITEAL, 2022)
República Dominicana	Um dos maiores desafios do país para alcançar a educação inclusiva, de qualidade e em igualdade de condições e oportunidades propostas, certamente é relevante combater as lacunas existentes nos níveis de renda e áreas rurais, para ampliar o acesso e a permanência na educação secundária, além de possibilitar a transição para a educação superior. (SITEAL, 2022)
Uruguai	Conforme a <u>Lei Geral da Educação 18.437</u> , o sistema nacional de educação é formado pelo conjunto de propostas educacionais integradas e articuladas, voltadas a todos os habitantes do país. A <u>educação formal</u> oferece opções organizacionais ou metodológicas com o propósito de garantir a igualdade no exercício do direito à educação. São exemplos a educação rural, a educação de jovens e pessoas adultas, assim como a educação de pessoas com deficiência, que busca promover a inclusão de acordo com as possibilidades de cada indivíduo, com o apoio necessário. (SITEAL, 2022)
Venezuela	A <u>educação rural</u> visa à formação integral dos cidadãos e cidadãs nos seus contextos geográficos, sendo orientada por valores de identidade local, regional e nacional, para promover raízes através do desenvolvimento de habilidades e destrezas de acordo com as necessidades da comunidade, em um desenvolvimento endógeno e em correspondência com os princípios de defesa integral da Nação. E a <u>educação primária</u> oferta as modalidades de educação intercultural bilingue, rural e em fronteiras, também tem início um processo de caracterização de cada contexto nos seus processos educacionais, para abordá-los com relevância pedagógica e curricular. (SITEAL, 2011)

Fonte: Criado pelas autoras a partir dos dados disponibilizados por: Siteal (2022) e Wanchel, (2024)

Após o estudo acerca das escolas campesinas/rurais dos países latino americanos, evidenciou-se que há similitudes no que tange a responsabilidade legal do Estado na oferta educacional, acesso e permanência dos estudantes nas escolas. Quando mencionadas, nas documentações, as escolas multisseriadas são apresentadas como um desafio a ser compreendido. Alguns países como o Brasil, Chile, Cuba e Venezuela, por exemplo, apresentam avanços na sistematização da Educação do Campo/Rural.

As diferenças entre as formas de se compreender e/ou legitimar as especificidades das escolas campesinas nos países da América Latina são reflexos da história, cultura e das forças políticas latentes em cada um deles. O Brasil, por exemplo, forjou a Educação do Campo através das forças exercidas pelos Movimentos Sociais, frente ao modelo de educação que não atendia a realidade concreta do campo. No tópico a seguir serão apresentados aspectos específicos da Educação do Campo no Brasil.

A educação do campo no Brasil

A educação em espaços campesinos no Brasil vem se constituindo desde a época do Brasil República de 1889, em que pese um projeto de sociedade agrária, cuja população em 85% era analfabeta, uma sociedade recém-saída do regime escravocrata e demarcada por uma lei arcaica e obsoleta, a Lei de Terras¹³, Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Esses e outros fatos relevantes do final do

¹³ Dispõe sobre as terras devolutas no Império, e acerca das que são possuídas por título de sesmaria sem preenchimento das condições legais, em como por simples título de posse mansa e pacífica; e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para o estabelecimento de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara.

séc. XIX nos elevam a reflexões em sua transitoriedade histórica para a criação de um novo paradigma social no séc. XX.

Nessa transição, problematizava-se um dos grandes males do subdesenvolvimento no Brasil, o analfabetismo, cuja preocupação, no início do séc. XX, mais precisamente em 1930, era buscar medidas de superá-lo ou até mesmo erradicá-lo, uma vez que esse mal era considerado como uma doença de cunho social que preconizou a mesma tensão para a erradicação do analfabetismo até os postulados da década de 1990. Diante disso, vê-se a construção de uma nova forma de sociedade, tendo a educação e a escola na pauta, os processos migratórios entre o homem do campo/cidade.

Surgiu então o ruralismo pedagógico, uma corrente de pensadores cuja contradição era romper com a visão urbanocêntrica arraigada na lógica de cunho urbano-industrial, advindo da década de 1930, pautado da necessidade de se ter uma escola com ensinamento agrícola, próprio do campo, para que seus sujeitos não saíssem do seu local de origem, e de que a escola problematizasse a educação pensada para o outro, num cenário de pensar o Brasil no âmbito das relações com o campo. Para Miguel Arroyo (1982), nas análises postas sobre o fracasso da escola rural, comumente essas contradições justificam que, se essa escola fracassa por ser uma transposição inadequada da escola urbana, sua estrutura, conteúdos e métodos para o meio rural não se consolidam. Partindo desse pressuposto, “chega-se até a ver na escolinha rural e no professor que com esforço sai cada dia da cidade para o campo, uma espécie de instrumento perverso de inculcação da cultura urbano-industrial sobre o homem do campo” (Arroyo, 1982, p. 2), com o agravante de se entender que “os conteúdos curriculares, por serem urbanos, poluiriam a pureza da cultura rural” (Arroyo, 1982, p. 2). Foi no final da década de 1980 que os movimentos sociais do campo, no contexto educacional, foram difundidos:

Os atuais movimentos sociais no campo são espaços de resistência, de luta, de organização de contra-saber, onde se expressa e se caracteriza de forma privilegiada as demandas

e as aprendizagens de vida das massas camponesas, a partir de suas condições de trabalho e de existência. O repensar da educação (e da escola) no meio rural deve passar pela mediação dos movimentos sociais, na medida em que estes são espaços de compreensão do saber oriundo das relações sociais de produção, já que se reconhece o trabalho como princípio educativo. Não interessa o resgate da escola que funciona na sociedade capitalista, mas a construção de uma escola que emerge do saber oriundo das relações históricas de trabalho, o que supõe a análise dos seus condicionantes estruturais (ANPED, 1988, p. 21).

É importante ressaltar que, no contexto agrário, esse Brasil advém de projetos políticos de dominação e criação de relações de uma profícua ideologia de dominação interna, e que, ao se afirmar, tensiona somar forças na construção de um conjunto de relações internas para a reprodução de uma relação puramente dominante. Refletirmos sobre essas contradições, vê-se o elo de ligação daquilo que o movimento por uma Educação do Campo mobiliza como sendo uma das necessidades dos trabalhadores rurais nas concepções de educação, com as propostas elaboradas por pensadores como Sud Menucci, Carneiro Leão e Alberto Torres, dentre outros.

Na década de 1990 fulgurou um grande movimento histórico revolucionário que rompeu com as enormes desigualdades sociais que levaram à organização das lutas dos camponeses na construção do Movimento Nacional da Educação do Campo, cuja existência no Brasil completou 25 anos. Esse movimento de renovação pedagógica reverberou-se com o “1º Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária” (1º ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília, materializando um fato histórico na construção do documento precípua o “Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro”, a perspectivar pela garantia de direitos no espaço público aos sujeitos coletivos de direitos “embrionários” que constroem a Educação do Campo em luta coletiva para construir e avançar em seus direitos no campo, é condição *sine qua nom*, pois, sem o processo de democratização pela

propriedade da terra e luta pela terra não existiria a Educação do Campo.

Decorrente disso, esse movimento se conjuga de uma corrente de pensadores advindas do ruralismo político e pedagógico que, na década de 30, conjugava-se da concepção da necessidade de se pensar uma escola com ensinamento agrícola para que seus sujeitos não saíssem do campo. A preocupação discorria em torno de “fixar” o sujeito no campo, assim como na inserção de um currículo com conteúdo agrícola, a formação de professores para o campo e que os mesmos morassem nas comunidades locais. Para Neto (2016, p. 15)

O termo ruralismo pedagógico foi cunhado para definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Ou seja, um grupo de intelectuais, pedagogos ou livres-pensadores defendiam que deveria haver uma pedagogia que ajudasse a fixar o homem no campo, ou que, pelo menos, dificultasse, quando não impedisse, sua saída desse habitat, considerado natural para as populações que o habitaram ao longo de muito tempo.

Essas lutas se afirmaram ao longo do tempo, rompendo com um processo estrutural que definia, de forma pedagógica, a ascensão de um reordenamento social dentro de um contexto colonial que demarcava um lugar aos sujeitos no campo dentro de uma concepção estereotipada, despossuídos de cultura, inferiores, indignos dos direitos básicos na sociedade. Nessa ótica, pontuamos debater para a Educação do Campo, firmado pelo compromisso que define a educação em suas finalidades, com a formação humana na escola, onde abrange as identidades e aspirações do povo campestre. É nessa construção coletiva que se conjuga o verbo educar/humanizar como objetivo precípuo no espaço dessas relações cujas intencionalidades sejam alinhadas às necessidades dos sujeitos em suas realidades.

Segundo Caldart (2023), a educação é uma *práxis* que direciona a formação humana para diversas finalidades e em determinado

tempo histórico em que essa formação se realiza. Ao pensarmos na formação humana, a educação precisa considerar o papel transformador do trabalho e como as relações desse trabalho impactam o indivíduo. Nesse sentido, elencamos possíveis desdobramentos para reflexões e, posteriormente, buscamos soluções em nossas intencionalidades coletivas para construção de práticas pedagógicas transformadoras que orientem o trabalho educativo dos professores aos desafios postos na atualidade na Educação camponesa. Para melhor compreensão da Educação do Campo almejada pela classe trabalhadora, abordaremos no próximo tópico alguns aspectos importantes acerca das lutas coletivas dos movimentos sociais camponeses.

A Luta coletiva dos movimentos sociais camponeses

Ao final da década de 1980, os movimentos sociais do campo se afirmaram no contexto educacional, definindo-se como: os movimentos sociais da contemporaneidade no campo como um território de resistência na luta por permanência na terra, por reforma agrária, por direitos sociais, por escolas, pela valorização das categorias profissionais, de organização, onde se materializa e se caracteriza, de forma privilegiada, as demandas e as aprendizagens de vida das massas camponesas, a partir de suas condições de trabalho e de existência. Reafirmando Caldart (2012), sobre a luta dos movimentos sociais:

A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos Sem Terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas

comunidades, seu território, sua identidade (Caldart, 2012, p.15)

Portanto, para problematizar acerca dessa educação que se contrapõe a hegemonia neoliberal, urge ascender a relevância na concepção dos movimentos sociais nessa luta que, ao longo dos anos, camponeses ultrajados da invisibilidade social em que se encontravam, formaram na coletividade grupos de lutas e resistências no intuito de cobrar direitos em prol da vida no campo. Com efeito, pontuamos os referidos movimentos: As Ligas Camponesas (1945), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) (1946), a Comissão Pastoral da Terra (1975) e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST - 1984). Tendo destaque a um dos movimentos de maior relevância no Brasil e na América Latina. Consoante, Gohn (2013, p.141) destaca a relevância do movimento como sendo:

O MST se destaca no território nacional como no plano internacional via um eficiente trabalho de mídia e marketing político de suas demandas pela Reforma Agrária, bandeiras e místicas. Destaca-se também por incluir a educação na sua agenda de trabalho e ter um modelo de educação próprio, para ser desenvolvido nas escolas em seus assentamentos e nas escolas de formação de suas lideranças. O trabalho de educação do MST abrange 23 estados brasileiros, e no início desta década já alcançava cerca de 1.800 escolas públicas de Ensino Fundamental (MST, 2001).

O repensar da educação (e da escola) no meio rural deve passar pela mediação dos movimentos sociais, na medida em que estes são espaços de compreensão do saber oriundo das relações sociais de produção, já que se reconhece o trabalho como princípio educativo. Não interessa o resgate da escola que funciona na sociedade capitalista, mas a construção de uma escola que emerge do saber

oriundo das relações históricas de trabalho, o que supõe a análise dos seus condicionantes estruturais (ANPED, 1988, p. 21).

Na década de 1990, a luta pela educação no contexto dos movimentos populares foi um ideário de construção e enfrentamento na obtenção de direitos na educação, e, por isso mesmo, firmou-se no compromisso e na implementação do que hoje temos com a Educação Básica e Superior, na Educação de Jovens e Adultos (EJA), Ensino Médio e na ampliação da Pós-Graduação por todo um contexto de lutas e resistências, por um direito social com a educação e a educação escolar. Vale lembrar, segundo Gohn (2013), que a EJA – Educação de Jovens e Adultos, que tem no passado dos movimentos de Educação Popular criados a partir dos anos de 1960 sua matriz fundadora, configura-se, na atualidade, como um movimento social e inúmeros programas.

As raízes da Educação do Campo na concepção da Educação Popular, nos movimentos populares, na concepção pedagógica de formação e de constituição da Pedagogia do Oprimido foram alocadas desde as primeiras participações do Movimento Sem Terra – MST e também no Movimento Social. Segundo Gohn (2013),

Devemos destacar também que a área da educação, devido ao potencial dos processos educativos e pedagógicos para o desenvolvimento de formas de sociabilidade e constituição e ampliação de uma cultura política, passou a ser uma área estratégica também para os movimentos populares, a exemplo do MST. (2013, p.22)

Essa vertente transformadora como fundamento da Educação do Campo contrapõe-se com a Educação Rural alinhada com a perspectiva neoliberal assentada nos mecanismos internacionais. É fato que a luta dos movimentos coletivos, emerge dos ideais comuns pela igualdade, na perspectiva de que todos tenham direitos, para que suas especificidades sejam respeitadas, na comunhão da luta coletiva de um movimento que se fundamenta na educação popular, na

pedagogia socialista e na pedagogia do movimento, do Movimento Sem Terra - MST. Conforme aponta Santos (2013, p.41),

A perspectiva marxista de análise dos movimentos sociais teve como foco o movimento operário e a luta de classes, a qual buscou contribuir para a superação da sociedade capitalista, tendo como meta a transformação política e social. Os conceitos marxistas de mais-valia e modo de produção são usados pelos movimentos sociais de orientação marxista nas suas lutas até os dias atuais. Marx buscou responder às questões de envolvimento e mobilização dos indivíduos em ações coletivas por meio das contradições históricas das lutas de classe entre proletariado e capitalistas.

Referendar esses movimentos na concepção marxista se configura e se materializa um território de resistências diante das contradições postas aos sujeitos históricos que protagonizam, afirmam e reafirmam as necessidades urgentes de seus direitos sociais assentados nas ações coletivas de transformação política e humanas. E, por isso mesmo, se assenhorar dessas lutas políticas assentadas na coletividade é pensar na práxis num sentido transformador, que possa romper com a educação de mercado, com as lógicas liberais da educação enviesada no mecanismo de um projeto autoritário de educação alienante.

Considerações finais

A Educação do Campo emergiu da luta dos movimentos sociais, na busca por uma educação pensada para classe trabalhadora como mais um instrumento para o enfrentamento das injustiças sociais, permitindo aos estudantes do campo escolherem se querem permanecer no campo, vivendo de forma digna, com todos os seus direitos respeitados, ou ir para os grandes centros comerciais, podendo competir com equidade pelos espaços que desejar.

Após os estudos propostos pela disciplina Educação rural e Educação do Campo na América Latina, ficou evidente que a luta por uma Educação do Campo é uma pauta vívida, mesmo considerando a miscelânea cultural e as especificidades de cada um dos vinte países denominados latino-americanos, as similitudes históricas dos processos de colonização e exploração do povo camponês emergem em todos os textos. Em contrapartida, também foram apresentados avanços nas pautas camponesas como: valorização das línguas dos povos originários (Venezuela), leis específicas para essa modalidade educativa (Brasil, Chile, Colômbia), formação integral dos estudantes (Equador), dentre outros; esperando a todos os militantes da Educação do Campo.

Todavia, a luta coletiva continua objetivando desenvolver um projeto de educação que promova a permanência da população do campo, fortaleça a agricultura familiar na construção do desenvolvimento sustentável das cidades no âmbito da vida da população rural e a inserção das escolas do campo como instrumentos do constructo emancipatório e de preservação cultural e educacional, e, com isso, se consolidará nos países estudados elementos fundantes para a construção de um futuro humanista e democrático.

Referências

ANTOINE, Dominique; AMARAL, Wagner R. Política social e acesso ao ensino fundamental no Haiti em debate. In: **Contextos Educacionais: Formação, Linguagens e Desafios: XVIII SEDU-I Congresso internacional de educação, Londrina**. 2019. p. 1-16.

ARROYO, M. G. **Escola, cidadania e participação no campo**. Brasília: Em aberto, setembro, 1982.

ARROYO, M. Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

BOLETIM ANPEd, Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação. **11ª Reunião anual**. Em direção às novas diretrizes e bases da educação nacional. Niterói (RJ): ANPEd, v. 10, nº 2-3, abr.-set., 1988. 88p

BRASIL. **Lei Nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas no Império acerca das que são possuídas por títulos de sesmaria sem preenchimento das condições legais, bem como por simples título de posse mansa e pacífica: e determina que, medidas e demarcadas as primeiras, sejam elas cedidas a título oneroso, assim para empresas particulares, como para estabelecimentos de colônias de nacionais e de estrangeiros, autorizado o Governo a promover a colonização estrangeira na forma que se declara. Registrada á fl. 57 do livro 1º do Actos Legislativos. Secretaria d' Estado dos Negócios do Império em 2 de outubro de 1850. - Bernardo José de Castro. Disponível em http://portal.iterpa.pa.gov.br/wpcontent/uploads/2020/04/lei_n.o_601_de_18_de_setembro_de_1850.pdf Acesso em 11 de jan. 2025.

BARBOSA, L.P. Legados e rupturas da Revolução Soviética desde as lutas sociais na América Latina. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, vol. 13, n. 24, p. 107-138, 2017.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). **Luziânia, Goiás**, 2012. Disponível em http://web2.ufes.br/educacaodocampo/down/cdrom1/ii_03.html Acesso em 11 de jan. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade. **São Paulo: Expressão Popular**, p. 392, 2023.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. **Revista Trabalho Necessário**, v. 2, n. 2, p. 1-16, 2004.

CÚNEO, D. Aproximación a Simón Rodríguez. In: **Inventamos o Erramos**. Caracas: Biblioteca Básica de Autores Venezolanos, 2007.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo**. Editora Vozes Limitada, 2013.

BARBOSA, L.P. Legados e rupturas da Revolução Soviética desde as lutas sociais na América Latina. **Tensões Mundiais**, Fortaleza, vol. 13, n. 24, p. 107-138, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. – 65. Ed –Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra. 2018.

MST. **Manifesto das Educadoras e dos Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro**. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCADORES E EDUCADORAS DA REFORMA AGRÁRIA, 1. Brasília, 1997. Anais... Brasília, 1997

- MARTÍ, José. **Educação em Nossa América: Textos** selecionados. Organização e apresentação de D. R. Streck. Ijuí: Unijuí. 2007.
- NETO, Luiz Bezerra. **Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo** / Luiz Bezerra Neto. Uberlândia: Navegando Publicações, 2016.
- SANTOS, A. R. **Ocupar, resistir e produzir também na educação. O MST e a burocracia estatal: negação e consenso**. 2013. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2013.
- SITEAL. **Educação Básica**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em: <
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/eje/educacion_basica>. Acesso em: 26 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Argentina**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em
<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/argentina> Acesso em 26 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Bolívia**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2021. Disponível em
<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/bolivia> Acesso em 26 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Brasil**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em
<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/brasil> Acesso em: 26 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Chile**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em
<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/chile>. Acesso em 26 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Colômbia**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em
<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/colombia> . Acesso em 26 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Costa Rica**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em
https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/costa_rica. Acesso em 26 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Cuba**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em
<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/cuba> Acesso em 27 dez. 2024.
- SITEAL. **Perfil de Educação: Equador**. SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em
<https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/ecuador> Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: El Salvador.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/el_salvador. Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Guatemala.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/guatemala> Acesso em: 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Honduras.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/honduras> Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: México.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/mexico> Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Nicarágua.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/nicaragua> Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Panamá.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/panama> Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Paraguai.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/paraguay> Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Peru.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/peru> Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: República Dominicana.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/republica_dominicana . Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Uruguai.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/uruguay> Acesso em 27 dez. 2024.

SITEAL. **Perfil de Educação: Venezuela.** SITEAL-UNESCO, Buenos Aires, Argentina. 2022. Disponível em <https://siteal.iiep.unesco.org/pt/pais/venezuela> Acesso em 27 dez. 2024.

WANCHEL, Pierre. **Influências neoliberais nas políticas educacionais no Haiti: análise do Plano Operacional 2010/2015 e do Programa de Educação Universal Gratuita e Obrigatória (PSUGO)**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação na Universidade Federal de Uberlândia. Uberlândia, p.95. 2024

CAPÍTULO 7

Educação do Campo na Luta por Terra e Trabalho

Vandique Martiniano Campos Meira

Liliane Soares Santana

Arlete Ramos dos Santos

Introdução

O propósito deste artigo é refletir acerca da produção histórica do campo brasileiro, decorrente do modo de produção capitalista e da influência da educação rural, bem como do papel da Educação do Campo, na escola do campo, na luta pela permanência do camponês no campo, diante da realidade contraditória em conciliar o trabalho na sociedade capitalista com os estudos. Compreendemos que são duas as frentes de produção do espaço capitalista: o avanço da fronteira agrícola, por meio de grandes investimentos na agroindústria, e a expansão da urbanização do espaço urbano - tanto no campo quanto na cidade, impulsionadas por relações sociais contraditórias que colocam a classe trabalhadora na condição de oprimida e espoliada.

Ambos os processos acarretam em degradações ambientais e conflitos no campo, sobretudo com os povos originários, historicamente os mais afetados, o que contribui para a desigualdade social. Disso, urge perguntar: com a funcionalidade de subalternidade o campo no Brasil relegou os camponeses a qual condição social? E como a Educação do Campo pode fortalecer a imanência do ser camponês e sua luta por terra, trabalho e escola no campo?

A partir da compreensão da produção do espaço agrário brasileiro, de como o agronegócio foi implantado em detrimento dos povos do campo, das águas e das florestas, bem como dos camponeses para a luta pela permanência de suas comunidades e das escolas do/no campo, este artigo também analisa alguns dados de conflitos agrários provenientes de relatórios da Comissão Pastoral da Terra – CPT (2023) e dados do Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2024). Assim, também apresentaremos uma análise de alguns dados coletados do do Censo de 2022, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE e de resultados do censo escolar de 2011-2023, disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, realizado em parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) e a Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (Rede PECC MS).

Assim, se buscou compreender como a questão agrária no Brasil é tendenciosa aos interesses da classe social dominante. Essa classe, por sua vez, tem perpetuado uma relação de dependência dos países centrais do capitalismo, do Norte Global, com os periféricos e do Sul Global. Além disso, ela consegue promover uma educação rural como caminho de permanência do controle sobre os corpos e mentes, consolidando, portanto, a educação rural como um importante instrumento ideológico de domínio de classe para os povos camponeses.

A metodologia utilizada se pautou na pesquisa em bibliografias específicas, de caráter qualitativo e exploratório, a partir da abordagem do materialismo histórico-dialético. Segundo Gil (2023, p. 27), ao abordar sobre as pesquisas exploratórias, o autor afirmou que estas pesquisas “[...]têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema, com vistas a torná-lo mais explícito ou a construir hipóteses. Seu planejamento tende a ser flexível, pois interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou ao fenômeno estudado”.

Apropriação capitalista do espaço no Brasil: desigualdade social e degradação ambiental

A história humana se produz através da relação em que tece o social e o natural, mediado pelo trabalho, ou seja, pela relação sociedade – trabalho – natureza, a qual produz espaço geográfico, e tem a centralidade do trabalho como nexo, assim como compreenderam Marx e Engels (2007) na obra *A ideologia alemã*, na qual afirmaram que a essência da sociedade humana é compreendida a partir do desenvolvimento histórico das relações materiais entre humanidade e natureza.

Assim, a atividade geradora de necessidades, o trabalho socialmente necessário, se subordina à relação social econômica entre classes sociais, a qual é dividida em dominantes e dominadas, em virtude do advento da propriedade privada (Engels, 2019). Essa divisão é expressa nas distintas produções materiais encontrados no espaço ao longo do tempo histórico e, conforme analisado por Marx em sua grande obra *O Capital*, no qual o autor analisou a essencialidade do trabalho para transformação do mundo material, afirmando que o trabalho é,

antes de tudo, um processo entre o homem e a natureza, processo este em que o homem, por sua própria ação, medeia, regula e controla seu metabolismo com a natureza. Ele se confronta com a matéria natural como com uma potência natural [Naturmacht]. A fim de apropriar da matéria natural de uma forma útil para sua própria vida, ele põe em movimento as forças naturais pertencentes à sua corporeidade: seus braços e pernas, cabeça e mãos. Agindo sobre a natureza externa e modificando-a por meio desse movimento, ele modifica, ao mesmo tempo, sua própria natureza. (Marx, 2023, p. 255).

Assim, com base nisto, podemos compreender a realidade atual, em que a apropriação capitalista do espaço vem promovendo, por

causa da mercantilização da natureza, a problemática de degradação da natureza. Conforme analisado por Marx (2023), a separação entre homem e natureza no desenvolvimento do modo de produção capitalista acarretou em uma falha metabólica (Araújo, 2019). Segundo esta autora, Marx descreve

[...] a falha metabólica como sendo o resultado da ruptura na relação metabólica entre os seres humanos e a natureza, decorrente das relações de produção capitalista e da divisão entre campo e cidade. O autor explica que o advento da industrialização levou a população a se aglomerar em grandes centros urbanos, quebrando o metabolismo entre o homem e a terra. Essa quebra inibe o retorno dos componentes consumidos pelos seres humanos à terra, causando enorme desequilíbrio no processo de regulação natural da própria vida, com esgotamento do solo e dos próprios trabalhadores (Araújo, 2019, p. 113).

A partir da separação causada pela relação de exploração entre as classes sociais, o trabalho se tornou alienado – o homem alienado não reconhece mais o produto de seu trabalho e, alienado, não compreende as relações sociais de poder estabelecidos socialmente. Partindo dessa análise, chegamos ao entendimento da formação territorial do Brasil, em que a segregação de terras no período colonial causou a profunda desigualdade observada nos dias atuais. A relação centro-periferia da economia capitalista atual, na qual o país está inserido, é resultado da condição de enriquecimento dos Estados modernos europeus por meio do processo colonizador predatório e violento, estabelecido pelas Metrôpoles por meio do pacto colonial. Nesse sistema, ocorre a transferência de produtos de médio a altos valores agregados para territórios colonizados, o que condicionou a realidade de laços de interdependência entre os países centrais do capitalismo – localizados no Norte Global e os periféricos, situados no Sul Global. Os pensadores Marx e Engels (2007) compreenderam que há um poder que submete os indivíduos, explicando que

Na história que se deu até aqui é sem dúvida um fato empírico que os indivíduos singulares, com a expansão da atividade numa atividade histórico-mundial, tornaram-se cada vez mais submetidos a um poder que lhes é estranho (cuja opressão eles também representavam com o um ardil do assim chamado espírito universal etc.), um poder que se tornou cada vez maior e que se revela, em última instância, como mercado mundial (Marx; Engels, 2007, p. 40).

Então, podemos compreender que este mercado mundial realiza apropriação capitalista da natureza e que as relações sociais e as atividades econômicas executadas pela sociedade sobre os recursos naturais resultam em uma problemática social e ambiental. O uso desse espaço, em sua essência, acaba sendo contraditório e desigual, dividindo as classes sociais por meio de interesses antagônicos, expressos na relação Capital x Trabalho. Como analisou Rodrigues (1998, p. 08), a questão ambiental

[...] deve ser compreendida como um produto da intervenção da sociedade sobre a natureza. Diz respeito não apenas a problemas relacionados à natureza mas às problemáticas decorrentes da ação social. Corresponde à produção destrutiva que se caracteriza pelo incessante uso de recursos naturais sem possibilidade de reposição. [...] Os problemas ecológicos parecem, à primeira vista, referir-se apenas às relações homem-natureza e não as relações dos homens entre si. É preciso, assim, ter cuidado para não ocultar a existência e as contradições de classes sociais para compreender a problemática ambiental em sua complexidade, pois os problemas ambientais dizem respeito às formas como o homem em sociedade apropria-se da natureza.

Assim, podemos relacionar esse conceito da ruptura da relação metabólica entre a sociedade e a natureza com o autor Enrique Leff (2015), que elaborou o conceito do Saber Ambiental, no qual aponta que a problemática atual da devastação da natureza decorre das relações sociais capitalistas de produção sobre a natureza.

O autor afirma que cabe ao saber ambiental um maior desafio em estudar a problemática estabelecida nos países periféricos do capitalismo, partindo do sentido contrário ao estabelecido: ao invés de entender o meio ambiente para, em seguida, ir ou não aos problemas sociais, deve-se partir do entendimento dos processos sociais para se entender os problemas ambientais e produzir, dessa maneira, uma racionalidade ambiental, em que retome o elo sociedade – natureza, rompido pelo capitalismo. Não numa abordagem fragmentada, mas totalizadora, integrativa, que abranja os saberes e, sem exclusão de alguma, permita apontar caminhos para uma racionalidade econômica que atenda às novas demandas de entendimento suscitadas. Então, conforme compreendido pelo autor, a racionalidade ambiental

[...] se funda numa nova ética que se manifeste em comportamentos humanos em harmonia com a natureza; em princípios de uma vida democrática e em valores culturais que dão sentido à existência humana. Estes se traduzem num conjunto de práticas sociais que transformam as estruturas do poder associadas à ordem econômica estabelecidas, mobilizando um potencial ambiental para a construção de uma racionalidade social alternativa (Leff, 2015, p 85).

Visto isso, essa condição de desenvolvimento econômico capitalista educou toda a sociedade a compreender que os países com maior riqueza acumulada são superiores politicamente e que devem prosperar materialmente, impondo a ideia, por meio dos mecanismos de reprodução ideológica de classe social – o Estado, a família, a religião etc. – de que podem explorar como queiram os territórios dos países subjugados aos ditames imperialistas. Marx e Engels (2007, p. 47) explicaram essa questão da dominação ideológica, afirmando que “as ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante.”

Através do pacto colonial, ocorrido em todos os territórios nacionais da América Latina, projeto das coroas espanhola e portuguesa, produziu-se um espaço com funcionalidade de exploração de trabalho escravo e lugar socialmente produzido para fornecimento de matérias primas a fim de promover o enriquecimento das metrópoles, ou seja, dos países centrais do mundo capitalista.

A formação da propriedade fundiária no Brasil e a relação com a Educação Rural

Assim, compreendemos a educação rural como um projeto da classe social dominante, estabelecido por meio do Estado como um instrumento da subordinação de classe, de convencimento de que o mito “o campo como lugar de atraso” é real, ou seja, instrumento de educação alienante. Então, foi a partir da formação da propriedade fundiária – a maneira como a terra é dividida em propriedades, de acordo com o processo histórico de um país e com as leis de propriedade do Estado – que determinou-se a organização do território brasileiro.

A estrutura fundiária de um país é determinada pela quantidade, tamanho e distribuição social das propriedades rurais. Conforme analisado por Linhares e Silva (2021), os quais analisaram em sua obra acerca da questão agrária no Brasil, se compreende que, no Brasil “o capitalismo reforçou a tendência histórica da grande propriedade e da expropriação do trabalhador e de sua família, que desbravam e alargam a fronteira agrícola.” (p. 29).

O Brasil foi formado, territorialmente, no período colonial, através do planejamento da administração da Coroa Portuguesa, desde 1500. Inicialmente, com as Capitânicas Hereditárias e as Sesmarias (os quais deram origem ao latifúndio), a exploração litorânea pela monocultura da cana de açúcar foi o meio propulsor para que as classes sociais fossem formadas, tendo as famílias portuguesas como a classe dominante e detentora de extensas terras, e os degredados - os africanos na condição de escravizados e os povos

originários (nativos dessas terras antes mesmo de vir a se tornar colônia) - formaram a classe dominada.

Assim, podemos compreender, através do que foi abordado por Becker e Egler (2003, p 37), que “o período colonial foi caracterizado pela implantação de firmas mercantis europeias baseadas no trabalho escravo e na grande extensão territorial. Foi seguido por um longo período escravocrata nacional (1822-1890) sob a forma política de um Império.” Nesse sentido, a organização do território colonial em sesmarias e capitanias hereditárias fundamentou a legitimação do Estado na grande concentração de terras, condicionando posses às poucas famílias de origem portuguesa. Stédile (2011) também explicou que os

[...] capitalistas-colonizadores eram estimulados a investir seu capital no Brasil para a produção de alguma mercadoria para exportação, com a Coroa garantindo a posse de imensas extensões de terra para tal finalidade. O critério fundamental para a seleção dos eleitos pela “concessão de uso” das terras era – muito além do que simples favores a fidalgos próximos – a disponibilidade de capital e o compromisso de produzir na colônia mercadorias a serem exportadas para o mercado europeu (Stédile, 2011, p 22).

A relação sócio-política em torno da promulgação da Lei de Terras de 1850¹⁴ (*op cit*, 2011, p. 283-291), que normatizou a propriedade privada das terras e, assim, consolidou a propriedade privada no campo brasileiro, marca a primeira regulação da estrutura fundiária nacional. Essa legislação surgiu num contexto de reformas liberais na sociedade, tanto no Brasil quanto em outros países da América Latina (Linhares e Silva, 2021), coincidindo, sobretudo, com o processo de abolição da escravatura. Santos e Barbosa (2022, p. 03), contribuem para essa discussão ao afirmar que Lei de Terras

¹⁴ A Lei de Terras de 1850, também conhecida como Lei nº 601, foi a primeira iniciativa do Brasil para organizar a propriedade privada de terras. A lei foi assinada em 18 de setembro de 1850 e dispõe sobre terras devolutas, sesmarias e posses.

[..] foi criada em um período em que o país permanecia imerso no modelo escravocrata, portanto, demarcava, no âmbito legal, a exclusão do direito de posse da terra a todos aqueles que se encontravam em condição de escravos ou de camponeses e trabalhadores rurais sem terra. Na perspectiva da concentração fundiária, a Lei de Terras é o dispositivo legal que legitima a dialética da exclusão no campo brasileiro, bem como a lógica da não realização da Reforma Agrária.

Visto isso, podemos compreender que o campo brasileiro foi formado com a entrada dos portugueses, ou seja, estes invadiram as terras dos territórios indígenas e ocasionaram o genocídio e etnocídio¹⁵ desses povos. Por meio do trabalho escravo, formou um lugar em que predominou, por séculos, uma cultura escravocrata, patriarcal, racista, misógina, paternalista e patrimonialista. A Lei de Terras de 1850 implantava a modernidade capitalista no campo, oriunda da apropriação capitalista do espaço, como foi analisado por Araújo (2019), a qual gerou benefício somente para a classe social que se apropriou de grandes extensões de terras em detrimento dos povos camponeses, excluídos desses benefícios estabelecidos pelo Estado.

Os camponeses, encontrados na condição de expropriados, não tinham outro caminho senão sair de suas terras, vendendo-as, arrendando-as ou mesmo sendo expulsos, para irem “livremente” morar nas cidades – temos com isso o êxodo rural, fenômeno tipicamente característico da sociedade capitalista. Assim, conforme afirmado por Linhares e Silva, no Brasil, o “fechamento do acesso dos pobres à terra era a garantia fundamental da hegemonia plantacionista. A desigualdade da propriedade deveria ser a base para

¹⁵ Segundo Langoni (2022), apoiado em estudos históricos e etnográficos dos povos indígenas nas Américas, ao norte e ao sul do continente, o etnólogo francês Pierre Clastres “defende ser o etnocídio a ‘destruição sistemática dos modos de vida e pensamento’ de um povo, em contraste com a ação genocida que visa o assassinato de seus corpos.” (Langoni, 2022, págs. 01 e 02).

a pretensa igualdade política apregoada na Constituição da República” (2021, p. 119).

Mas não foi assim tão fácil destituir o camponês de suas terras, como até hoje querem educar os agentes que compõem a classe dominante. Nestas terras, ocorreram sangrentas lutas de resistência, como por exemplo, o Quilombo dos Palmares (liderado por Zumbi) e o Arraial de Canudos (liderado por Antônio Conselheiro). Como afirmaram Santos e Barbosa (2022, p. 03), “a concentração de terras é um histórico problema estrutural em toda América Latina e tem relação direta com os permanentes conflitos e desigualdades sociais no campo.”

Visto isso, compreendemos que a exclusão social das famílias camponesas é histórica e está intrinsecamente enraizada na formação territorial da propriedade fundiária, conforme dito por Silva (2018, p. 79). Foi produzida e fundamentada pelo tripé colonialismo – racismo – patriarcado, processo este de dominação colonial e de classes sociais, educado pelos organismos sociais de reprodução ideológica, a qual perdura e é reproduzido na sociedade contemporânea. Esse processo educativo é proveniente do período colonial, no qual a Igreja Católica, representada pelos jesuítas, também teve papel fundamental na sua constituição, repercutindo até a contemporaneidade. Assim, conforme analisado por Paula (2023, p. 06), essa

formação elitista e religiosa contribuiu para estruturar a configuração da sociedade brasileira. Como um dos aspectos mais fortes do Brasil, a colonização impôs não apenas um modelo de ensino, mas agiu intensivamente na formação social do país. A colonização trouxe aspectos negativos, como a valorização de uma concepção de homem universal, branco e cristão. Tais aspectos agiram tanto na distinção social dos grupos e servem para compreendermos o racismo e intolerância religiosa, por exemplo, como permite entendermos que, por anos, os saberes acadêmicos produzidos tinham como orientação esse modelo exposto desde a colonização. Assim, o ensino jesuítico agiu como grande contribuinte para fortalecer concepções eurocêtricas.

Assim, a exploração econômica colonial foi legitimada pelo processo educativo de subordinação e de subserviência, identificado como educação rural. No Brasil contemporâneo, especialmente durante o regime militar, políticas influenciaram sobremaneira vários setores da sociedade. A promulgação da Lei do Estatuto da Terra, em 1964¹⁶ (Brasil, 1964), durante o regime ditatorial militar, trouxe conceitos importantes para o ordenamento do território nacional. A lei estabeleceu a função social da terra, que deve cumprir requisitos como: beneficiar as famílias que trabalham e vivem na terra, manter a produtividade, conservar os recursos naturais, observar as disposições legais das relações de trabalho, dentre outros.

Assim como ocorreu em 1850, o mito propagado pelo Estado da “modernização” do campo, implantou, nos anos de 1970, o pacote tecnológico denominado de “Revolução Verde”, por meio do qual se introduziu a mecanização agrícola no campo, o uso dos defensivos agrícolas (agrotóxicos) e a produção de monoculturas para exportação. E, desta forma, não alterando a estrutura fundiária, privilegiou o agronegócio e manteve o Brasil subordinado e subserviente aos ditames capitalistas estruturados no mercado mundial pelos países centrais, organizando o campo brasileiro para perpetuação da condição de fornecedor de matérias-primas, de produtos agrícolas e de trabalho precarizado, mas especializado, como requerido pelo mercado.

Dessa maneira, podemos até aqui sintetizar que temos no Brasil o setor agrário dominado por instituições financeiras, os quais promovem o enriquecimento de grandes corporações e predomínio dos interesses da classe social dominante no campo, do agronegócio. A introdução do pacote tecnológico pela Revolução Verde, na década de 1970, reorganizou o campo funcionalmente como promotor de *commodities*, mas não de alimentos saudáveis para a população, tendo

¹⁶ Lei Nº 4.504, de 30 de novembro de 1964, o qual dispõe sobre o Estatuto da Terra em seu art. 1º “regula os direitos e obrigações concernentes aos bens imóveis rurais, para os fins de execução da Reforma Agrária e promoção da Política Agrícola.”

a agroexportação como promotor do “desenvolvimento” e difundido como essencial para a balança comercial. O projeto do agronegócio, historicamente, se encontra vinculado aos interesses dos organismos capitalistas estruturados internacionalmente e tem na educação um forte instrumento legitimador, transmissor e de fortalecimento ideológico, que ajuda na perpetuação de ideias e são mantenedores da estrutura desigual de classe social.

Com isso, podemos afirmar que a educação rural, promotora de uma educação alienante, foi instrumento imprescindível na história do Brasil (sobretudo a partir do período republicano, no qual ocorre a expansão urbana com maior intensidade) para especializar o trabalho da população residente no campo (população agrícola) a fim de servirem aos territórios do agronegócio, ou seja, ao capital. Diante de características reunidas por Ribeiro (2012), podemos então encontrar uma definição trazida por ela de que a educação rural

funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, com o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (Ribeiro, 2012, p. 297)

Dessa forma, esta educação alienante serve tão somente à classe detentora dos meios de produção - a burguesia - para se manter no poder e, com ela, difundir a sua ideologia, pois as ideias dominantes são as da classe que domina determinada época (Marx e Engels, 2007). E, como sempre, foi instituída pelos organismos oficiais do Estado, consorciado à essa classe social dominante e hegemônica do capitalismo, e aceito pela população sem questionamentos. Há, assim, um processo de subjetivação, como apontado por Paula (2023), sobre a educação herdada da colonização, que Barbosa (2022) também analisa, afirmando o caráter colonial pela qual subordina os

camponeses aos ditames do capital, educando-os à conformação, à educação rural, num processo de subjetivação colonial que é

[...] a consolidação simbólica da urbe como centro do desenvolvimento, do conhecimento, do culto, do progresso, colocando à margem, e em posição inferior, o espaço rural e, por conseguinte, suas populações, que passaram a ser consideradas expressão do arcaico, do atraso, do inculto. (Barbosa, 2022, p. 32)

Os autores Linhares e Silva (2021) analisaram como o Estado brasileiro se aliou aos setores dominantes da economia, da burguesia industrial com a latifundiária, e como delegaram ao campo a funcionalidade de ser fornecedor de matéria-prima e de trabalho. Dessa forma, reproduziram, aqui no Brasil, o processo de assalariamento, de subordinação e subjetivação colonial, ou seja, de conformação dos camponeses de que a cidade é lugar de concentração de serviços que não encontrarão no campo. Os camponeses, expulsos de suas terras, passando a morar na cidade, se tornaram o “exército de reserva”, ou seja, desempregados e alienados do processo produtivo, passaram a comprar o produto de seu suor nos mercados.

O agronegócio, como um representante do grande capital, detentor de poderes políticos e econômicos no campo, controla todo o processo de fluxo de acumulação financeira extraída das agroexportações. A indústria agroexportadora, a qual, por meio do latifúndio, historicamente territorializado nas terras latino americanas, encontrou limites de seus territórios (o que vem acarretando em crescimento no número de conflitos no campo), utiliza de mecanismos disponíveis do capitalismo informacional e financeiro, sobrepõe seus domínios e avança sobre os territórios, como os de unidades de conservação, de povos camponeses, de agricultores familiares, de quilombolas, dentre outros.

O avanço da fronteira agrícola e a expansão da urbanização não beneficia as populações locais, sobretudo as camponesas, conforme analisado por Lima *et al* (2023) ao observar a paisagem de dois

municípios, Mucugê e Ibicoara, localizados na Chapada Diamantina/BA, nos quais encontram-se o agronegócio territorializado, a produção agrícola para a exportação, com o uso intensivo de agrotóxicos e de pivôs centrais. As análises apontaram “que não há coerência entre o desenvolvimento econômico e o bem estar social no espaço estudado, provando mais uma vez que o modelo produtivo em que o agronegócio está inserido se faz de modo desigual.” (Lima *et al*, 2023, p 03). Ao não trazer benefícios para as comunidades locais, compreende-se que o capital usa o campo para, prioritariamente, extrair riquezas e auferir lucros, e o trabalho é visto como meio de geração e de acúmulo de riquezas para o agronegócio.

A Educação do Campo na emancipação camponesa frente aos saberes colonizadores

A família camponesa, a qual foi historicamente excluída do campo para habitar nas cidades, tem, então, nos movimentos sociais do campo, o protagonismo para sua organização, e é com estes sujeitos do campo, lutando por terra, trabalho e escola no campo, que surge a Educação do Campo. Nos embates de classes se contrapõe à educação rural, e, por isso, implica-se no compromisso com projeto de sociedade, nas concepções de política pública, de educação e de formação humana para além do capital. É um conceito em movimento, que não se desvincula da realidade material que a produziu, e, por estar em permanente construção, materializa e projeta consciência de mudança (Caldart, 2012).

O termo “Campo” (*op cit*, 2012, p. 261) significa o sentido do trabalho camponês e das lutas sociais de todos os povos do campo – quilombolas, agricultoras familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, assalariados rurais, caiçaras, povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Decreto nº 7.352/2010). Assim, a luta da e pela Educação do Campo, no campo e para o campo, se vincula a

categoria trabalho (políticas para o campo, agroecologia), se contrapondo ao capital, que encontra meio de disseminação ideológica pela educação rural (políticas neoliberais, agronegócio).

É com essa compreensão dialética da realidade que vai nos facultar a possibilidade de entendermos a colonialidade do ser, do poder e do saber, estabelecidas pelo centro do conhecimento do modo de produção capitalista, pelo eurocentrismo nas terras colonizadas. Tanto os produtos extraídos quanto as terras onde se produz, os povos subjugados também passaram a se encontrar dominados como mercadorias, com valor de troca no mercado mundial, controlados e dominados pela classe social dominante.

A resistência a essa estrutura econômica, social e ideológica, a qual formou os Estados modernos nacionais, estruturada desde os tempos coloniais, é expressa nos conflitos entre as populações camponesas e o Estado, aliado dos grandes latifundiários e das corporações. Assim, podemos apontar como causa, a produção capitalista de um campo funcional aos propósitos mercadológicos, acompanhado concomitantemente de uma produção de uma cidade também funcional aos agentes do modo de produção capitalista.

Como visto até aqui, podemos compreender que a apropriação capitalista do espaço está essencialmente relacionada ao projeto da classe dominante, tanto para a cidade quanto para o campo, e tem na propriedade privada seu princípio organizativo. Porém, o Estado, onde se encontra e legitima a superestrutura jurídica e política no capitalismo, beneficia, por meio de infraestruturas e de financiamentos, a lógica capitalista, que se (re)produz no campo.

A Educação do Campo, ao contrapor a este modelo essencialmente opressor, propõe uma nova sociedade, para além das relações sociais e econômicas capitalistas; compreende que é somente através da luta pela terra no campo e pelo direito a cidade que se contrapõem ao processo de mercantilização da sociedade, do trabalho e da natureza. É primordial o princípio basilar da Educação do Campo: imbuído da crítica radical, se opõe à mercantilização da educação, das lógicas neoliberais na educação e do autoritarismo nos

espaços educativos (expresso, por exemplo, na instrumentalização ideológica, estabelecido através do currículo implantado pelas políticas públicas). A Educação do Campo se pauta na perspectiva abordada por Mészáros (2011), por uma educação para além do capital, para além da realidade desigual e opressora.

Assim, como exemplo de um caminho viável de luta contra o agronegócio, encontramos no trabalho e na produção com a cultura agroecológica, ou seja, com a Agroecologia. A abordagem foi analisada por Mascarenhas, Santos e Freire (2022), e nos apresenta a Agroecologia como o cerne da Educação do Campo, na produção agrícola que cuida do campo, da natureza, e respeita os saberes ancestrais e a educação popular, valorizando a igualdade de gênero e buscando a dignidade humana, como tentativa de

[...] reverter essa agricultura mecanizada e que tem um perfil de degradação ambiental, surge na década de 1980, o movimento em favor da agroecologia. Essa forma de praticar a agricultura tradicional, valorizando os saberes da comunidade campestre, mantendo o homem do campo em seu habitat e valorizando sua cultura e modo de cultivar a terra, é uma forma de resistência contra o capital devastador. (*op cit*, 2022, p 98)

Destarte, a Educação do Campo se encontra organizada para criar e promover o desenvolvimento de práticas e de experiências emancipatórias para a classe trabalhadora, que visam “decolonizar” o pensamento (Santos; Barbosa, 2022) e produzir a desconstrução conceitual estabelecida historicamente pelo Estado, na qual conformou a população brasileira.

Situação atual da luta pela terra, trabalho e dignidade

Diante de toda abordagem realizada, podemos, a partir da análise de dados, compreender como se encontra esta realidade em que a Educação do Campo se insere, com vistas ao fundamento da

argumentação. Assim, ao pesquisarmos sobre dados concernentes à situação da realidade do campo no Brasil, observamos dados publicados pela Comissão Pastoral da Terra – CPT (2024) acerca dos conflitos agrários no campo, apresentados na Tabela 01.

Tabela 01 – Conflitos Agrários no Campo / Brasil (ano – nº de casos)

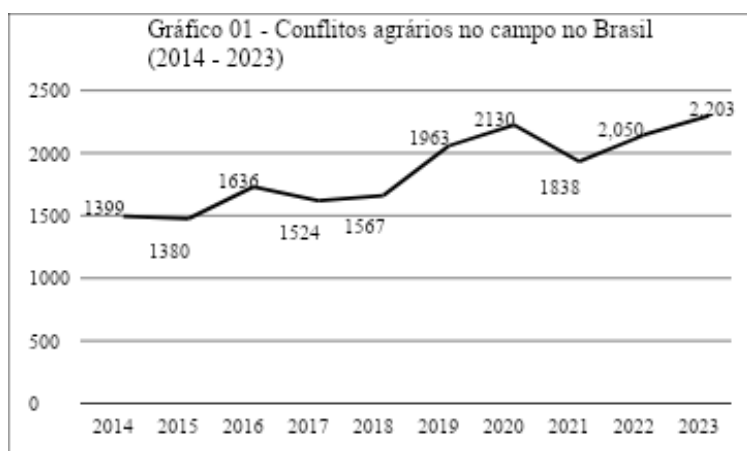
2023	2.203
2022	2.050
2021	1838
2020	2130
2019	1963
2018	1567
2017	1524
2016	1636
2015	1380
2014	1399

Fonte: Comissão Pastoral da Terra – CPT (2024). Organizada pelos autores.

O crescimento dos conflitos agrários vem aumentando na última década. Após reunirmos os dados, concernentes a conflitos no campo, num intervalo de dez anos, observamos que nos 4 anos referentes aos do governo Jair Bolsonaro (2019-2022) mais o primeiro ano do governo de Luís Inácio Lula da Silva (2023), foram contabilizados 10.184 casos. Assim, é compreendido um número muito maior nestes cinco anos de governos do que nos cinco anos anteriores, que se contabilizou 7.506 casos de conflitos agrários no campo (Gráfico 01), um aumento expressivo. Segundo o relatório da CPT (2024), foi registrado o número recorde de 2203 conflitos em 2023, no primeiro ano Lula, maior em 73 conflitos que no período de 1º ano de governo de Bolsonaro.

Isso reflete a consequência de políticas públicas de armamento da população, além de valorização do agro e do minério negócio, para os quais os governos Temer e Bolsonaro foram bastante permissivos

na liberação legal de venda de armas e de uso deliberado de agrotóxicos, além de instaurar uma cultura de perseguição aos povos do campo, das águas e das florestas. Alguns exemplos de violência no campo são casos de pistolagem, grilagem, invasão de terras, expulsão, destruição de pertences, trabalho análogo à escravidão, entre outros. Vale salientar que o uso indiscriminado de agrotóxicos tem levado a desequilíbrios ecológicos, ao aumento de doenças, como o câncer, e prejuízos para plantações e criações da agricultura camponesa.



Fonte: Comissão Pastoral da Terra – CPT (2024). Organizada pelos autores.

Ao analisarmos os dados, no ano de 2023, segundo o Conselho Indigenista Missionário – CIMI (2024), 208 indígenas foram assassinados no Brasil, o que representa 15,5% a mais do que em 2022, quando houve 180 assassinatos, o que representa cerca de 29,6% dos casos. Então, passados mais de 500 anos de história, os povos indígenas, seguidos por posseiros, sem-terra e quilombolas, ainda são os principais alvos do agro e do minério negócio, gerenciados pela classe social dominante detentora dos meios de produção, que agem por meio do grande capital, aliado aos interesses do Estado.

Esta realidade de avanço dos conflitos no campo, a qual vivenciam os povos do campo, das águas e das florestas, acontece

concomitante às correlações de forças políticas de conciliação de classe, que passam movimentos sociais e sindicatos no Brasil, de políticas do consenso (Santos, 2016), de arrefecimento da força de embate político. E, conforme apontado por Fernandes e Santos (2023, p 98), há uma compreensão de que “o panorama de conflitos que envolvem os movimentos sociais em suas atividades de lutas e ações reivindicatórias tem colaborado para o arrefecimento da atuação desses movimentos.”

Outra análise que podemos tecer, que corroboram os argumentos apresentados neste artigo, provém da apresentação de dados do Brasil, relacionados às populações urbana e rural e o fechamento de escolas do campo. A apresentação dos dados relatados a seguir evidencia uma disposição clara para o projeto de crescimento urbano no país.

A saída do homem do campo para a cidade é motivada por vários fatores, dentre eles, podemos considerar melhores oportunidades no mercado de trabalho, no entanto, esse fenômeno tem impactado de maneira negativa a vida do camponês, pois a dinâmica econômica, social e cultural da população urbana diverge da zona rural e isso acaba refletindo no fechamento das escolas do campo e na diminuição da população rural, bem como na desvalorização da cultura do homem camponês. A coleta dos dados foi realizada em parceria entre o Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade (GEPEDCECC) e a Rede Latino-americana de Pesquisa em Educação do Campo, Cidade e Movimentos Sociais (Rede PECC MS), coletados por censos demográficos do IBGE e de dados do censo escolar do INEP.

De acordo com os dados coletados pelos grupos, com base no censo demográfico do IBGE (2022), encontramos, no ano de 2022, uma população rural com uma porcentagem de 12,6% vivendo em área rural, enquanto que a população que passou a viver nas áreas urbanas aumentou para 87,4%. Concomitante a esse fenômeno, o Brasil possui dados alarmantes de fechamento de escolas localizadas em áreas

rurais, ou seja, as escolas do campo. Conforme apresentado na Tabela 02, entre os anos de 2011 e 2023 foram fechadas 24.373 escolas do campo (áreas rurais), por outro lado, no mesmo período, aumentaram 9.802 escolas na área urbana, o que evidencia a realidade geográfica do processo de urbanização no capitalismo.

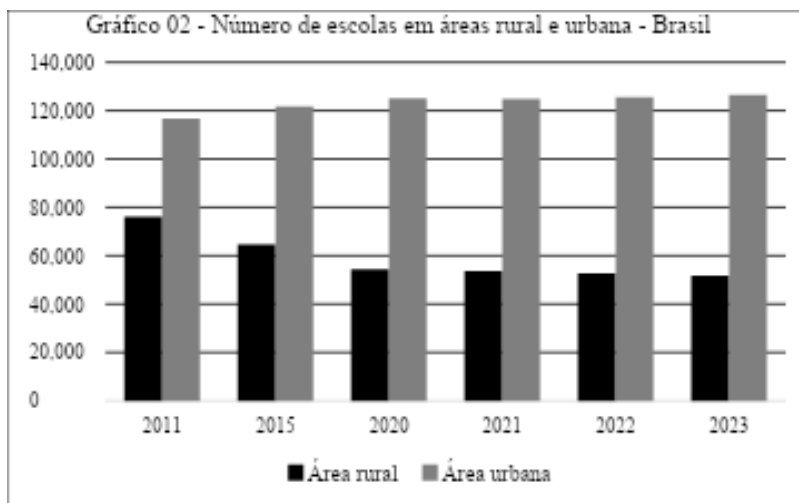
Tabela 02 - Número de escolas em áreas rural e urbana no Brasil

Escolas	2011	2015	2020	2021	2022	2023
Área rural	76.229	64.704	54.403	53.557	52.757	51.856
Área urbana	116.818	121.737	125.130	124.813	125.589	126.620

Fonte: INEP (2024). Organizado pelos autores

A partir da análise desses dados, podemos identificar uma redução considerável da população que vive na zona rural no Brasil, bem como um crescente fechamento das escolas do campo, observando ainda que houve um aumento significativo do número de escolas apenas em alguns países, conforme Gráfico 02. Assim, podemos afirmar que prevalece no Brasil uma lógica capitalista de fechamento de escolas do campo em detrimento que a educação ofertada na cidade é idealizada pela hegemonia como de mais qualidade em relação ao campo, inferiorizando, dessa forma, o meio rural como o lugar do atraso. Em razão disso, podemos justificar o aumento no número de escolas da cidade e a redução exacerbada no quantitativo de escolas do campo.

Diante disso, podemos constatar que, no Brasil, se percebe a presença de um ideal perverso do capital. Acabar com as escolas do campo é um projeto neoliberal e vale destacar que os movimentos contra hegemônicos ou sociais sempre necessitam de forças para lutar e garantir a educação nos espaços afetados, sobretudo nas comunidades mais remotas e pequenas.



Fonte: INEP (2024). Organizado pelos autores

O fechamento de escolas trata-se de uma problemática, principalmente no contexto das escolas do campo/rurais, onde existe a disputa de projetos antagônicos entre a classe trabalhadora e o agronegócio. O projeto dos trabalhadores é lutar por uma Educação que defenda os direitos e anseios dos camponeses, enquanto que o projeto do agronegócio é esvaziar o campo a partir da apropriação dos territórios, fechamento de escolas e expropriação dos povos que vivem e retiram seu sustento da terra por meio da subjetivação e educação coloniais, apontadas neste artigo e abordadas por Barbosa (2022) e por Paula (2023).

Luta camponesa por trabalho e pela permanência no campo

O camponês resiste a essa lógica avassaladora do capitalismo, pois a existência do homem que vive no campo é atravessada de modo indissociável da sua relação entre o trabalho e a natureza. O desenvolvimento da sua atividade laboral está para além da manutenção da sua subsistência: ela atravessa o seu modo de agir e de se relacionar com o meio ambiente e a sua comunidade.

O ritmo do trabalho no campo é moldado pelas condições climáticas, que torna as atividades laborais uma experiência de vida, onde a noção de temporalidade está totalmente desvinculada da ideia de tempo linear. Assim, quando o homem do campo se integra com a natureza, temos uma valorização da vida mais simples, onde o resultado do seu trabalho é visto de forma ampla. Isso contrasta severamente com o modelo de vida capitalista, onde o trabalho é realizado para tão somente o retorno financeiro e pelo desejo de consumo de mercadorias.

A disposição de recursos hídricos, de solo e de condições climáticas que favoreçam a produção agrícola são condicionantes ambientais, mas o determinante no sistema de produção do capital, sobretudo para a permanência do camponês no campo, é a disposição de trabalho. Segundo Gaudemar (1977), em sua análise sobre a mobilidade do trabalho, os trabalhadores, sejam eles camponeses ou operários, estão com seus corpos disponíveis para subsunção aos ditames do Capital, se assalariando ou recebendo por trabalho no curto ciclo temporário da produção nas monoculturas. Não seria a lógica do trabalhador que prevalece, “mas a do crescimento capitalista, que prevê a mobilidade do trabalho, [...] Um dia móveis, outro imóveis, mas sempre submetidos à regra de acumulação do capital.” (Gaudemar, 1977, p. 39).

O Estado, o Capital e o Mercado, ao invés de garantir a permanência do trabalhador em sua produção familiar, favorecem à crescente mobilidade do trabalho, tornando, assim, camponeses consumidores de mercadorias, vivendo no campo *fetichizados* pelos sonhos e produtos urbanos (Gaudemar, 1977; Conceição, 2007; Silva, 2003). Os trabalhadores são livres para escolher a sua forma de se empregar e trabalhar, porém, se submetem às condições únicas oferecidas. O trabalhador camponês, atualmente, se encontra em uma realidade contraditória: é, ao mesmo tempo, condição de permanência na terra, resistindo no campo, mas também condição da lógica de mercado, pelo qual realiza a produção do trabalho excedente, da mais-

valia, através da condição de venda de sua força de trabalho, no campo e/ou na cidade.

Visto isso, podemos então compreender que a permanência da escola do campo vai contrariamente à tendência do processo de urbanização de fechar as unidades escolares e de enfraquecer a convivência social da comunidade camponesa em que a escola está localizada. De maneira contraditória, o agronegócio requer camponeses dispostos a trabalhar, de jovens que executem trabalhos especializados, assim como para atender às demandas do mercado.

A luta e a resistência são insígnias que os movimentos sociais forjaram em sua história e que fez surgir a Educação do/no e para o Campo, que são fortalecidas através da permanência das famílias camponesas no campo, e, sobretudo, através das escolas do campo tem buscado, bem como através de sujeitos imbuídos desta luta - educar para a emancipação, pela participação coletiva, educar para a crítica e para a diversidade, resistindo às forças urbano-eurocêntricas.

Considerações finais

No Brasil, a redução da população camponesa residindo no campo vem acompanhado da redução das escolas do campo nas áreas rurais. Esse processo de desterritorialização é organizado por sujeitos econômicos detentores do poder político hegemônico, representados pelo Estado, pelo Capital e pelo Mercado, os quais controlam e promovem regulações de manutenção do processo produtivo, de acumulação intermitente de capital, extraindo mais-valia dos trabalhadores e, assim, causando os milhares de conflitos agrários no campo brasileiro.

O projeto engendrado pela Educação do Campo para as famílias camponesas é para a permanência no campo, compreendidas nesse processo contraditório, garantidor de sua sobrevivência: o de lutar em manter sua condição de detentores de terra no campo, mesmo se sujeitando ao processo de venda da sua força de trabalho. Em meio a uma conjuntura de incontrollabilidade do sistema sóciometabólico do

capital, a Educação do Campo é fundamental para as famílias camponesas, na luta pelo projeto social para além do capital.

Referências

ARAÚJO, Graciela dos Santos. O capitalismo e a apropriação da natureza: usos, consequências e resistências. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 23, n. 1, p. 112-123, 2019. Disponível em: <https://revistas.usp.br/geousp/article/view/115218>. Acesso em 9 jan. 2025.

BARBOSA, L. P. Integração pedagógica da educação camponesa na América Latina: Concepções, experiências e sujeitos no enfrentamento do ontocídio e do epistemicídio. **Abatirá - Revista de Ciências Humanas e Linguagens**, [S. l.], v. 3, n. 5, p. 30-53, 2022. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/abatira/article/view/1442>. Acesso em 10 jan. 2025.

BECKER, Berta K; EGLER, Cláudio A. G. **Brasil: uma nova potência regional na economia-mundo**. 4 ed. Rio de Janeiro Bertrand Brasil, 2003.

BRASIL. Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850. Dispõe sobre as terras devolutas no Império. **Coleção de Leis do Império do Brasil**, Rio de Janeiro, v. 1, p. 123-127, 1850. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/10601-1850.htm. Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL. **Lei nº 4.504, de 30 de novembro de 1964**. Dispõe sobre o Estatuto da Terra, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, [1964]. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14504.htm. Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL. **Decreto 7352 de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Presidência da República, [2010]. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 13 jan. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Educação e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. [Brasília] (19/09/2024). **Censo Escolar-Resultados**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt->

br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados Acesso em 13 jan. 2025

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-265.

CENSO Demográfico 2022: população residente, por domicílio. In: IBGE. Sidra: sistema IBGE de recuperação automática. Rio de Janeiro, [2023]. Tab. 9923. Disponível em <https://sidra.ibge.gov.br/tabela/9923> Acesso em 13 jan. 2025.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. Jovens Andarilhos no curto ciclo do capital. **Revista OKARA: Geografia em debate**. João Pessoa: vol 1, n 1, p. 1-152, 2007.

Conflitos no campo Brasil 2023. Centro de Documentação Dom Tomás Balduino. – Goiânia: CPT Nacional, 2024.

Conselho Indigenista Missionário. **Relatório Violência Contra os Povos Indígenas no Brasil – Dados de 2023** /. 21.ed. - Brasília: Conselho Indigenista Missionário, 2024.

ENGELS, Friedrich. **A origem da família, da propriedade privada e do Estado**. São Paulo: Boitempo, 2019.

FERNANDES, Rosilda; SANTOS, Arlete R. Movimentos Sociais do Campo: lutas, conflitos e resistência. In: SANTOS, Arlete Ramos dos. *et al* (orgs.). **A Educação do Campo como disputa no contexto do capital**. Curitiba: Appris, 2023, p. 85 – 100.

GAUDEMAR, Jean Paul de. **Mobilidade do trabalho e acumulação do capital**. Editorial Estampa: Lisboa, 1977.

GIL, Luís Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 7ed. São Paulo: Atlas, 2023.

LANGONI, Giovana Pereira. “Etnocídio - Pierre Clastres”. In: **Enciclopédia de Antropologia**. São Paulo: Universidade de São Paulo, Departamento de Antropologia, 2022. Disponível em <https://ea.fflch.usp.br/sites/ea.fflch.usp.br/files/inline-files/Etnoc%C3%ADdio%20-%20Pierre%20Clastres.pdf> Acesso em 9 jan. 2025.

LEFF, Enrique. **Saber Ambiental: sustentabilidade, racionalidade, complexidade, poder**. 11 ed. Petrópolis: Vozes, 2015.

LIMA, E. M.; ROCHA, A. A.; FIGUEREDO, D. A.; MEIRA, V. M. C.; VEIGA, A. C. Transformations of the Landscape and Territory of Chapada Diamantina Through the Insertion of the Central Pivot as Irrigation. **Revista de Gestão Social e Ambiental**, São Paulo (SP), v. 17, n. 10, p. e04120, 2023. DOI: 10.24857/rgsa.v17n10-004. Disponível em <https://rgsa.openaccesspublications.org/rgsa/article/view/4120> Acesso em 9 jan. 2025.

LINHARES, Maria Yedda; SILVA, Francisco Carlos Teixeira. **Terra Prometida: uma história da Questão Agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2021.

MASCARENHAS, Ana Débora C. do N.; SANTOS, Arlete R. dos; MARQUES, Tatyane G. Agroecologia como princípio da Educação do Campo. In: SANTOS, Arlete Ramos dos. *et al* (orgs.). **Educação do Campo: políticas, sujeitos e movimentos**. Curitiba: CRV, 2022, p. 97 – 111.

MARX, Karl. **O Capital**: crítica da economia política: livro I: o processo de produção do capital. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2023.

MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital: rumo a uma teoria de transição**. 1ed revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

PAULA, Elenice de. A colonização do saber: reflexões sobre a educação no Brasil Colonial. **Revista Educação em Páginas**, Vitória da Conquista, v. 02, e12663, 2023. Disponível em periodicos2.uesb.br/index.php/redupa/article/view/12663. Acesso em: 13 Jan. 2025.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In: CALDART, Roseli *et al.* (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 293-299.

RODRIGUES, Arlete Moysés. **Produção do e no espaço - problemática ambiental urbana**. Ed. Hucitec, 1998.

SANTOS, Arlete Ramos dos. **Aliança (neo)desenvolvimentista e decadência ideológica no campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso.** Curitiba: CRV, 2016.

SANTOS, A. R.; BARBOSA, L. P. Movimentos sociais do campo, *práxis* política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, 30(3), 2022. Disponível em <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974> Acesso em 14/12/2023

SILVA, Nelmires Ferreira da. **Adeus cascalho. Jovens Sergipanos na Odisséia do Trabalho Temporário.** (Dissertação de mestrado); Universidade Federal de Sergipe – Núcleo de Pós-Graduação em Geografia, São Cristóvão, 2003.

SILVA, M. O Movimento da Educação do Campo no Brasil e seu diálogo com a educação popular e a pedagogia decolonial. **Cadernos de pesquisa: pensamento educacional**, v. 13, n. 34, p. 77-94, 31 ago. 2018. Disponível em <https://seer.utp.br/index.php/a/article/view/1412/1199> Acesso em 09 de jan. 2025.

STÉDILE, João Pedro (org). **A questão agrária no Brasil: o debate tradicional – 1500 – 1960.** 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

CAPÍTULO 8

A Educação do/no Campo frente aos marcos legais: da luta camponesa a conquista de direitos

*Rebeca Bispo Oliveira
Liliane Soares Santana
Arlete Ramos dos Santos
Tatyanne Gomes Marques*

Introdução

Este artigo tem como objetivo realizar uma exposição acerca dos marcos legais que reconhecem a Educação do/no Campo e a consolidam. A proposta é apresentar um esquema cronológico das principais construções de políticas educacionais levantadas no bojo dos movimentos sociais do campo, fazendo um recorte para alguns marcos legais. E, mais que isso, realizar reflexões necessárias sobre as contradições existentes na edificação de políticas públicas frente às diversas desigualdades sociais instaladas na sociedade.

Os movimentos e organizações sociais, desde a década de 1990, vêm protagonizando lutas em torno de todo Brasil e erguendo o Movimento da Educação do/no Campo, vinculando diferentes bandeiras, principalmente pelo direito à terra e à educação. Movimentos como o do MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), Sindicatos Rurais e Coletivos de Educadores(as) enfrentam, há anos, as trincheiras das desigualdades em busca dos direitos sociais para os povos do campo e seus territórios.

É nesta linha que entendemos que os marcos legais que serão discutidos aqui não se dão de maneira fácil ou entregue pelo Estado ou demais poderes públicos, porém, são resultados de muitas lutas, essas organizadas para reivindicar as políticas públicas a fim de assegurar os direitos dos povos que vivem e trabalham no campo. Direitos esses vinculados a luta pela Reforma Agrária, mas também por formação a uma educação pública que valorize as lutas, a identidade do homem e da mulher do campo, sua cultura e os fazeres dos territórios camponeses, colocando-se na contramão do projeto de educação do capital e da elite agrária.

Nas palavras de Caldart (2002), reconhecemos que a Educação do Campo vai para além do debate educacional, busca incidir sobre a luta em prol da política de educação, por outro lado, articula um projeto de campo, com a construção de um projeto educativo que nasce de práticas desenvolvidas no campo e pelos seus sujeitos. É um movimento ligado às lutas sociais camponesas, que unifica trabalhadores(as) camponeses(as) em marcha na direção de seus direitos, cobrando a materialização deles através de políticas públicas via o Estado, que se afirma em contraposição aos ideais do agronegócio e do modelo de educação imposto pelo capital.

Segundo Mészáros (2008, p. 27), “é por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente”. O autor nos convida a pensar em uma educação que não seja apenas transmissão de conhecimento, mas que atue como caminho para os sujeitos compreendam o seu entorno de maneira consciente e, sobretudo, crítica.

Assim, ancoramos o presente trabalho na trajetória da Educação do/no Campo no contexto das políticas públicas, pontuando os conflitos e feitos das lutas camponesas nesse processo de construção. Nessa primeira parte, abordaremos esse contexto de forma detalhada. Já na segunda parte, vamos discutir sobre a extinção e reconstituição de algumas políticas públicas em determinados governos brasileiros. Para isso, recorreremos a um levantamento

documental para registro das legislações, bem como referenciais teóricos que debatem a temática. Para mais, procuramos dirigir nossas análises se aproximando do método Materialista Histórico-Dialético (MHD), uma vez que nos possibilita examinar as contradições implicadas no assunto em foco.

Marcos legais da Educação no/do Campo no Brasil

É inegável que, ao discutir a Educação do Campo frente aos marcos legais, já podemos observar que no decorrer de pouco tempo de existência contém uma gama de registros documentais em torno de diversas legislações que amparam as escolas do campo e seus sujeitos. Contudo, a nossa intenção aqui não é uma listagem completa de todas as legislações, mas apresentar normativas que emergiram principalmente no final da década 1990 para a construção do projeto de Educação do Campo no país e correlacionar como essas reforçam a atuação desse Movimento em torno das comunidades e escolas, além de sinalizar a sua gênese e os sujeitos que o constrói.

É possível um direito estabelecido em Constituição ser negligenciado ou até mesmo negado? O Art. 205 da Constituição de 1988 estabelece que a educação é um direito de todas as pessoas e estipulada como um dever do Estado. Mesmo sancionado em lei, por anos a educação aos povos do campo foi um direito refutado e negligenciado pelo Estado. E, quando o acesso desses direitos chega às comunidades camponesas, evidenciamos um projeto de educação submetido à lógica da elite agrária, construído sem a participação dos sujeitos coletivos de direitos e, por vezes, partido de um contexto para alimentar o mercado agrícola e os interesses do capital. Esse, por sua vez, defende uma educação rural sem uma mínima ligação com a identidade camponesa.

O projeto de educação defendido pelo capital não vislumbra uma educação pública de qualidade, com políticas públicas permanentes elaboradas pelos sujeitos camponeses e, menos ainda, que atendam as especificidades dos(as) trabalhadores(as) do campo.

Caldart (2023) nos convida a realizar uma reflexão imprescindível sobre os desafios atuais relacionados à crise global que vive a Educação do/no Campo. A autora destaca que a crise do capital se intensificou e suas atitudes neoliberais representam um risco para as escolas e profissionais da área da educação. As escolas tornaram-se palco para o movimento de negação do conhecimento e da emancipação humana, ao servirem aos objetivos educacionais da lógica capitalista. Um exemplo disso é a reforma do novo ensino médio e o fechamento de várias escolas do campo.

Face a esse cenário e tantas outras problemáticas enfrentadas por camponeses(as) no campo brasileiro, como por exemplo, o acesso e permanência na terra, na década de 1990, movimentos sociais e organizações populares do campo acarretaram levantes em protesto às condições e desigualdades sociais enfrentadas nos seus territórios. Enxergou-se a necessidade e urgência de erguer uma bandeira em busca de políticas públicas que respondesse a uma educação escolar vinculada aos anseios e dimensões de vida de quem vive nas áreas rurais no Brasil, não deixando de pautar e associar a luta por Reforma Agrária, edificando um caminho de denúncias e propostas educacionais emancipatórias para os sujeitos camponeses.

Partindo dessas necessidades e dos conflitos surtidos do meio da década de 1990, como por exemplo, o massacre de Corumbiara, em 1995, em Rondônia, e o de Eldorado dos Carajás, em 1996, no Pará, causando o assassinato de vários companheiros(as) do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Os(as) autores(as) Oliveira e Campos (2012) e Santos (2012) salientam que os movimentos e organizações sociais impulsionaram, nesse período, mobilizações em denúncia ao ocorrido e para apresentar as suas pautas que por anos foram ignoradas pelo Estado. Nesse percurso, espaços políticos foram montados pelos trabalhadores(as) camponeses(as) e suas organizações, com o intuito de debater as questões envoltas à Educação Básica do Campo, momento em que começa se afirmar a luta por uma Educação do/no Campo no país.

Como marco histórico dessa época, podemos citar a execução do I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, e a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, eventos vitais para elaboração do ideário político-pedagógico do Movimento da Educação do Campo, como a constituição da Articulação por uma Educação do Campo composta com movimentos sociais do campo, educadores(as), instituições ligadas a discussão e dispostas a fortalecer e erguer parcerias para com o Movimento.

Logo, nas discussões do I ENERA, feito na Universidade de Brasília (UnB), foi possível conquistar o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Ele foi elencado pela urgência de uma educação específica para os(as) assentados(as) da Reforma Agrária, com objetivo de fortalecer todas as dimensões dos espaços de vida dos(as) camponeses(as) assentados(as), então é originado em 1998, pela portaria do extinto Ministério Extraordinário da Política Fundiária (MEPF) e, atualmente, encontra-se sendo executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA).

Com a existência do PRONERA, propaga-se a alfabetização e a escolarização de jovens e adultos assentados(as) e a formação de educadores(as) a fim de atuar nas escolas dos assentamentos, além da promoção de cursos técnicos profissionalizantes e superiores. Ele se tornou uma importante ferramenta de formação escolar de trabalhadores(as) camponeses(as), como também o meio para muitos(as) chegarem ao ensino superior, por vezes sendo o(a) primeiro(a) da família a ingressar em uma Universidade, e sendo ela pública.

O PRONERA popularizou o acesso à educação. O quadro abaixo, com os dados do relatório da II Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária, nos revela o avanço e resultados do PRONERA na trajetória de 1998 a 2011, confirmando a relevância dele para as mudanças ocorridas no cenário educacional do campo brasileiro.

Tabela 1- Quantitativo de cursos ofertados pelo PRONERA do período de 1998 a 2011

NÍVEL/MODALIDADE	QUANTIDADE DE CURSOS
ENSINO FUNDAMENTAL - EJA	167
ENSINO MÉDIO	99
ENSINO SUPERIOR	54

Fonte: Elaboração das autoras a partir dos dados do IPEA, 2015.

Com base no relatório do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (2015), percebemos que, ao longo de 13 anos, o Programa ofertou mais de 300 cursos em parceria com 82 instituições brasileiras de ensino, sendo beneficiados(as) 164.894 educandos(as), ação que se alavancou mediante a mobilização popular e a parceria com diversas instituições. Melo (2018) ressalta que, para tal execução, é importante notar que o tripé movimentos sociais, instituições de ensino e INCRA foi fundamental para o desenvolvimento do Programa, enfatizando o protagonismo do MST, que, mesmo antes da década de 1990, já vinha atuando na formação e alfabetização dos(as) trabalhadores(as) nas áreas de reforma agrária, além de denunciar o modelo de educação posto para as comunidades camponesas. Apesar do ápice do PRONERA, só após 12 anos de atuação o Programa foi consolidado como política pública, por meio do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010, ou seja, observamos um reconhecimento e valorização tardio e que, conseqüentemente, influencia na existência e ações realizadas pela Programa.

O PRONERA só foi a primeira ponta de outras pautas. Outros marcos foram tensionados pelas lutas históricas dos povos do campo para que o Estado assumisse a efetivação de políticas públicas concretas, dentre eles, desejamos sinalizar a implementação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas escolas do campo, instituída na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002. Um documento substancial para indicar aos educadores(as) do campo as

dimensões que circulam um território camponês, as controvérsias entre a educação rural e a Educação do/no Campo, ele fundamenta os deveres do Estado para com o direito à educação e se coloca como um disposto legal para responder às particularidades das escolas do/no campo, seus sujeitos e contextos que estão inseridos.

Depois de dois anos das Diretrizes, outras ações foram também implementadas com a criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), em 2004, que, em 2011, foi renomeada a SECADI, com o acréscimo da palavra “Inclusão”, pelo fato da união da Secretaria de Educação Especial (SEESP) com a SECAD. Em 2004, em resposta às mobilizações dos movimentos sociais, o Ministério da Educação (MEC) decide inserir as demandas dos coletivos do campo nas políticas nacionais de educação e incorpora, na estrutura da Secretaria, a Coordenação Geral da Educação do Campo. A partir disso, cria-se uma linha de diálogos entre os movimentos sociais e instâncias governamentais para a elaboração de políticas públicas. Como fruto dessas articulações, cria-se o Programa Projovem Campo – Saberes da Terra, com o objetivo de aumentar a escolarização de jovens e adultos agricultores(as) familiares com o Ensino Fundamental incompleto, ofertando junto a escolarização, uma qualificação social e profissional (Brasil, 2005, 2012).

Já em 2006, a SECAD através do Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, aprova a aplicação dos dias letivos para a Pedagogia da Alternância, o qual reconhece a efetividade da Pedagogia da Alternância para educação escolar dos sujeitos camponeses e a relação estabelecida entre escola-comunidade-família via mediações pedagógicas da Alternâncias nas instituições familiares agrícolas (Brasil, 2006). Essa foi uma conquista crucial para os Centros Educativos Familiares de Formação por Alternância (CEFFAs), que, desde 1969, em terras brasileiras, já vinham materializando uma educação com base nos princípios que hoje carregam a Educação do/no Campo, mostrando a possibilidade de uma escola e um modelo de educação vinculado à vida no campo, com apropriação dos

conhecimentos científicos, e hoje, a Pedagogia da Alternância se expande da Educação Básica ao Ensino Superior.

Em 2007, mediante as ações do grupo de trabalho, delegado em 2005 pela SECAD, elaborou-se o documento de subsídios a uma política de formação de educadores(as) do campo, o que resultou na criação do Programa de Apoio às Licenciaturas em Educação do/no Campo (PROCAMPO). A chegada do PROCAMPO não apenas possibilitou a implementação das Licenciaturas em Educação do Campo e seu financiamento, mas ampliou a formação de educadores(as) para atuarem nas escolas do campo em diversas áreas nos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio, educadores(as) cientes e preparados(as) para a compreensão do movimento de uma escola do campo.

E assim, durante os anos de 2008 e 2009, segundo dados do Relatório de Gestão da SECADI, de 2011, foram selecionadas 28 instituições públicas de ensino superior para a oferta da Licenciatura em Educação do Campo por meio de editais, porém vale ressaltar que, mesmo antes do PROCAMPO ser oficialmente estabelecido, Molina e Sá (2012) reportam que ele foi efetivado a partir de experiências pioneiras de quatro Universidades: Universidade Federal de Minas de Gerais (UFMG), Universidade de Brasília (UnB) em parceria com o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), Universidade Federal da Bahia (UFBA) e Universidade Federal de Sergipe (UFS).

No ano de 2008 também foi oficializada Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabelece as Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Seu contexto aponta bases legais para as condutas das escolas do campo, frisando o respeito à diversidade dos povos do campo, das florestas e das águas, e orientando o atendimento às escolas camponesas.

Com a continuação das mobilizações e pressões dos movimentos sociais, sindicatos e organizações populares ao Estado, por políticas públicas efetivas e permanentes, articulações a mais se organizam,

como por exemplo, a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), em 2010. Através do FONEC, continua o fomento a implementação de ações de universalização, acesso e permanência ao ensino com qualidade e diversidade e para avanços educacionais nos territórios camponeses (FONEC, 2010). Assim com três anos do Fórum, em 2013, pela Portaria nº 86, de 01 de fevereiro de 2013, a instância federal institui o Programa Nacional da Educação do Campo (PRONACAMPO) e estipula suas diretrizes gerais.

Com o PRONACAMPO efetivado, ações foram direcionadas para a concretização da política de Educação do Campo, direcionando um apoio técnico e financeiro a esfera federal, estadual e municipal a fim de gerar melhorias em diversas estruturas das redes públicas de ensino, além de dar subsídios para a formação inicial e continuada de educadores(as), disponibilizar materiais didáticos específicos as escolas do campo em todas etapas e modalidades e procurar maximizar o acesso e a qualificação da oferta da Educação Básica e Superior aos povos do campo (Brasil, 2013).

Nesse pequeno percurso de marcos legais, podemos visualizar que debater sobre a construção de tais normativas no Brasil é entender que, no campo brasileiro, a disputa por políticas públicas vive em constante conflitos e germina de certos momentos históricos que se ancoram nos enfrentamentos contra o projeto do agronegócio e os ataques por várias vias pelo capital, que, por vezes, não provocam somente a negação de direitos, mas a morte de trabalhadores(as) do campo e a apropriação de seus territórios.

Contemplamos que as políticas públicas de Educação do/no Campo originam-se em pleno período de conflitos nos territórios camponeses no país, principalmente pela luta por terra, contudo os ataques impulsionaram os movimentos sociais a avançarem, não só pela conquista da terra, mas, por diversos direitos sociais, como a educação, em busca de uma melhor condição de vida no campo.

Analizamos, no decorrer desta primeira parte, a atuação e conquista dos povos do campo e seus coletivos na esfera das políticas públicas. Entretanto, os anos que se sucedem não foram marcados

apenas por avanços e articulações entre as camadas populares e governamentais. É notável que vivemos em um país em que as próprias políticas sofrem a estrutura sobre a qual é carregado, e o que antes era um direito, torna-se inexistente ou sofre alguns desmonte, especialmente quando tratamos da educação. Por isso, no próximo ponto, desejamos trazer alguns retrocessos que limitaram certas políticas públicas, impactando diretamente na educação e formação dos povos camponeses, trazendo um breve recorte a partir do ano de 2016, e retratando também reconquistas após mudanças de governos federais no Brasil.

Retrocessos e reconquistas: marcos do governo Temer ao governo Lula

O ano de 2016 foi um período de algumas tensões, principalmente pelo golpe parlamentar-jurídico-midiático, que ocasionou o impeachment da presidenta Dilma Rousseff e a ascensão de Michel Temer à presidência do Brasil. Fazendo uso do trecho do prólogo escrito por Alirio Cardoso na obra *O Golpe*, de 2016, e o *Futuro da Democracia no Brasil*:

Era 31 de agosto de 2016. A data e seus significados certamente terão seu lugar na História e na memória coletiva do país. Naquele dia, o Senado Federal aprovava o impeachment de Dilma Rousseff, a partir de argumentos jurídicos constrangedoramente precários, arranjos conspiratórios, traições de última hora e acusações genéricas, tudo transmitido em tempo real, como um melancólico reality show. (Cardoso, 2021, p. 13).

A citação acima sugere que o impeachment da Ex. Presidenta Dilma Rousseff não foi ocasionado por um processo legítimo provocado por crime fiscal ou abuso de poder, mas, fez parte de sucessivas acusações orquestradas por fatores políticos de interesses divergentes e influência da grande mídia. Com a mudança de

governo, uma série de medidas começaram a ser implantadas pelo governo Temer, entre elas ganha destaque a tentativa de desmonte da educação pública.

Assim que Michel Temer assumiu o poder, Projetos de Lei foram redesenhados e provocaram sérios impactos na educação. As reformas propostas pelo então presidente, que agora detinha o poder político, defendiam os interesses da elite brasileira. O projeto neoliberal vem atuando no sentido de criar e intensificar os projetos para privatização da educação pública. Para isso, a lógica empresarial do capital desenvolve a padronização do ensino através da implantação da BNCC (Base Nacional Comum Curricular), controle da gestão escolar e criação de testes em larga escala, precarização do trabalho docente, entre outros. Freitas (2018, p.125) diz: “Não parece ético que a educação seja colocada a serviço dos interesses de um setor da sociedade fortemente determinado a controlar os conteúdos, métodos e finalidades da educação, ou seja, o empresariado e suas fundações”. Todos esses pontos retiram a educação como um direito social para transformá-la em mercadoria.

A inserção das escolas e do ensino público na lógica do mercado capitalista reflete uma visão da necropolítica que coloca o lucro acima de qualquer coisa. Essa abordagem negligencia a função essencial da escola, que é contribuir para a formação emancipadora dos(as) estudantes. E, na contramão deste ideal, promove um ambiente de concorrência desenfreada, onde o que prevalece é a defesa do individualismo e da meritocracia.

Os projetos neoliberais que foram embutidos via Escola Sem Partido representam outro golpe direcionado à classe trabalhadora. A Reforma da Previdência direcionada aos profissionais da educação, foram medidas que levaram à precarização das políticas de formação de educadores(as). Além disso, os cortes orçamentários das Instituições de Ensino Superior prejudicaram o financiamento de programas educacionais.

O livro Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira, organizado por Gaudêncio Frigotto (2017), nos

proporciona uma análise detalhada sobre o movimento Escola Sem Partido e de como ele emergiu, em 2004, e alcança seu auge em 2016, na sociedade brasileira. O movimento ganhou força durante o governo de Michel Temer. O Ex. presidente promoveu o que podemos chamar de projeto de desmonte orçamentário da educação. As mudanças para as políticas educacionais propostas por Temer impactaram profundamente a oferta e a qualidade do ensino público no país, bem como a disseminação do controle ideológico restritivo, com vigilância constante e denúncias contra as práticas pedagógicas dos profissionais de educação, que são acusados de serem “doutrinadores de esquerda”.

Em um dos capítulos do livro intitulado "Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve", Eveline Algebaile destaca que a ideia de neutralidade construída em torno da Escola Sem Partido é um mero disfarce para disseminar os interesses de controle ideológico da extrema direita do Brasil. Fazendo uso das palavras de Algebaile:

Portanto, se queremos uma escola capaz de acionar em nós nossas melhores potências, aquilo pelo qual devemos lutar está inevitavelmente nucleado na garantia de um espaço escolar entendido como espaço de elaboração coletiva, um espaço em que a autonomia não seja entendida como prerrogativa individual, mas como construção colegiada e solidária. E se há algo que não ajuda nesse processo é plantar a suspeição no chão da escola, judicializando suas relações e práticas, e impondo, deste modo, que ela viva sob a intervenção de quem dela não participa. (Algebaile, 2017, p. 73).

A autora nos chama atenção para a importância da mobilização da sociedade em defesa de uma educação crítica, que realmente possa fomentar a autonomia dos sujeitos envolvidos com a educação e sem restrição ao debate de ideais dentro do espaço escolar.

Infelizmente, os ataques à educação não ficaram por aí. Com o desenrolar de novas eleições federais, os ataques se tornaram mais feroz e a classe trabalhadora foi atingida severamente. As minorias de

direitos do país, como a população do campo, depois da eleição de 2018, com Jair Bolsonaro na presidência, viram os desafios para a Educação do/no Campo alavancarem, e as políticas públicas alcançadas no percorrer da trajetória que salientamos no presente trabalho tornam-se ponto de mira para extinção e desmontes por parte do governo.

Em 2019, o Decreto nº 9.465/2019 altera a estrutura do Ministério da Educação (MEC) e declara a extinção da SECADI, medida que começou a ser deflagrada durante o governo Temer, representa um retrocesso que eliminou uma política pública essencial para sujeitos que, historicamente, foram invisibilizados, silenciados e impedidos, por séculos, de acessar o processo educacional que levasse em consideração suas especificidades e direitos no país.

A extinção da SECADI não revela apenas a negação de direitos, mas comprova a ascendência da política neoliberal e da extrema direita que age desconsiderando todo o caminhar dos movimentos sociais e seus sujeitos, ademais, anulando as conquistas políticas via SECADI e inibindo mais projetos e programas pela Secretaria, destinados a beneficiar os sujeitos do campo e as dimensões que cercam o território camponês.

No ano de 2020, o FONEC anuncia alguns retrocessos e como as atividades sob a direção de Bolsonaro causaram esvaziamento de políticas públicas na Reforma Agrária. Como exemplo, citamos o lançamento do Decreto nº 10.252/2020, o qual altera a estrutura regimental do INCRA, impossibilitando a execução do PRONERA e debilitando as políticas de Reforma Agrária, o que, consequentemente, enfraqueceu os projetos de assentamentos e titulações, ainda mais que as políticas agrárias passaram a serem subordinadas a formulação do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA), modificando a competência do INCRA, além de eliminar Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do PRONERA.

No decorrer dos anos citados, presenciemos políticas públicas sofrerem cortes de recurso financeiro, a educação ser subordinada aos

vieses do capital, golpes nas conquistas dos movimentos sociais do campo e a perda de sucessivos direitos para a classe trabalhadora. Todavia, a organização coletiva não retrocedeu da luta: buscaram via eleições e mobilizações a garantia e restauração das políticas públicas atacadas durante os governos conservadores.

No primeiro mandato do Presidente Lula, o Ministério da Educação (MEC) é reestruturado mediante o Decreto nº 11.342/2023. Através deste decreto, é aprovada a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do MEC, que vão remanejar os cargos e as funções de confiança. Com isso, celebra-se a recomposição da SECADI e de todos os programas e ações coordenados por ela.

Outro fator importante a ser destacado é que os movimentos sociais protagonizam encontros e eventos para diálogos com a esfera federal, elencando propostas e documentos demandando a ampliação do orçamento do PRONERA e reestruturação do Programa no INCRA. Um dos avanços foi a atualização do valor máximo financiável por estudante/ano no Programa, legitimado através da Instrução Normativa nº 133, assinada pelo presidente do INCRA. Essa ação foi fundamental para o desenvolvimento das atividades do PRONERA e para assegurar a alfabetização e formação na Educação Básica e do Ensino Superior de assentados(as) da Reforma Agrária, entretanto, compreendemos que tem muito ainda a ser estabelecido e reestruturado, em vista do desmonte sofrido durante os governos anteriores.

Buscou-se, nesta segunda parte do trabalho, elaborar um fragmento que retomasse os marcos legais salientados na primeira parte e frisar, brevemente, como elementos deles foram tocados em determinados governos, observando declínio e recomposição de tais legislações. Contudo, vale lembrar que outras conquistas não citadas também já foram implementadas no atual governo, entretanto, ainda é evidente a alta do projeto neoliberal no país, como por exemplo, aprovação e implementação do Novo Ensino Médio, que foi aprovado

por meio de uma medida provisória, como caráter de urgência e sem o debate com a sociedade.

O projeto foi revogado e passou por alguns ajustes após mobilização popular. Recentemente, a Câmara dos Deputados concluiu a votação do Projeto de Lei nº 5230/2023, que altera o Novo Ensino Médio, e desconsiderou a opinião popular ao aprovar o relatório proposto pelo deputado Mendonça Filho. Agora, o texto segue para sanção do presidente Lula. Essas medidas afetam todo o processo educacional e ataca as instituições públicas e todos os sujeitos que as constroem, levando a precarização da educação.

Portanto, ainda existe um longo caminho de luta e mobilizações para transformar e melhorar a realidade educacional e promover avanços e mais conquistas em torno da Educação. Para isso acontecer, precisamos, enquanto sociedade, entender que a educação de um país deve ser conduzida no sentido de emancipar os sujeitos, de modo que eles compreendam a realidade em que estão inseridos. No entanto, para essa tomada de consciência ocorrer e a sociedade realmente se emancipar, o ser humano deve superar as formas de controle social impostas pelo capital.

Considerações finais

Refletindo dialeticamente, é preciso verificar as faces que encobrem os marcos legais, entendê-los para poder utilizá-los a fim de serem efetivados e utilizados a favor da classe trabalhadora, no caso da nossa discussão, da educação dessa classe. A compreensão dos mesmos nos possibilita perceber que toda conquista não foi dada e não será. Cada marco legal é resultado de uma luta e disputa de projetos de sociedade.

A Educação do/no Campo frente aos marcos legais é uma trilha que se deu carregada de conflitos, organizações e mobilizações, por isso, é importante recordar a trajetória de cada um e buscar demonstrar que cada implementação não é ação pura do Estado, mas reivindicações dos sujeitos camponeses e suas organizações na direção

de sanar as lacunas e problemas existentes no campo educacional nas áreas camponesas e que a luta por educação não se faz separada da luta por terra, mas se encontra atravessada de outras questões sociais de direitos.

Referências

ALGEBAILLE, Eveline. Escola sem Partido: o que é, como age, para que serve. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

BRASIL. **Constituição (1988)**. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 11.342**, de 1º de janeiro de 2023. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 1 jan. 2023. Disponível em <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2023/decreto-11342-1-janeiro-2023-793629-publicacaooriginal-166755-pe.html> Acesso em: 30 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 5 nov. 2010. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file> Acesso em: 29 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 9.465**, de 2 de janeiro de 2019. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Ministério da Educação, remaneja cargos em comissão e funções de confiança e transforma cargos em comissão do Grupo Direção e Assessoramento Superiores - DAS e Funções Comissionadas do Poder Executivo - FCPE. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 2 jan. 2019. Disponível em <https://www.conjur.com.br/dl/decreto-9465-janeiro-2019-ensino-militar.pdf> Acesso em 30 jun. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 10.252**, de 20 de fevereiro de 2020. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das

Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Diário Oficial da União, Brasília, Seção 1, 21 fev. 2020 Disponível em <https://legis.sigepe.gov.br/legis/detalhar/19575>. Acesso em 30 jun. 2024.

BRASIL. Instrução Normativa nº 133, de 11 de outubro de 2023. Estabelece as normas regulando o valor máximo financiável por estudante/ano no Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial da União**, Brasília, Seção 1, 16 out. 2023. Disponível em <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/instrucao-normativa-n-133-de-11-de-outubro-de-2023-516437458> Acesso em 30 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília: CNE/MEC, 2008. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=11841-rceb002-08-pdf&category_slug=outubro-2012-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: CNE/MEC, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: CNE/MEC, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf Acesso em 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação do Campo-PRONACAMPO**: documento orientador. Brasília: SECADI, 2013. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13214-documento-orientador-do-pronacampo-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão da SECAD - 2004**. Brasília: SECAD, 2005. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=18641-secadi-relatorio-gestao-mec-2004-pdf&Itemid=30192 Acesso em 29 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Relatório de Gestão do Exercício de 2011**. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16429-secadi-relatorio-gestao-exercicio-2011&Itemid=30192 Acesso em 29 jun. 2024.

BRASIL. **PL 5230/2023**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e define diretrizes para a política nacional de ensino médio. Brasília, DF: Câmara dos Deputados, 2023. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2399598> Acesso em: 22 jul. 2024.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIO-LI, OSFS, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. São Paulo: Expressão Popular, 2023.

CARDOSO, Alirio. Prólogo: o golpe e as histórias conectadas. In: SANTOS, Lyndon de Araújo; BACCEGA, Marcus Vinícius de Abreu; MATEUS, Yuri Givago Alhadeff Sampaio (Orgs.). **O golpe de 2016 e o futuro da Democracia no Brasil** [recurso eletrônico]. — São Luís: EDUFMA, 2021. Disponível em https://www.edufma.ufma.br/wp-content/uploads/woocommerce_uploads/2021/04/O-Golpe-de-2016-e-o-Futuro-da-Democracia-no-Brasil.pdf Acesso em 22 jul. 2024.

FONEC- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Carta Compromisso pela criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**: Brasília, 18 de agosto de 2010. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos *et al.* (Orgs.). Dossiê Educação do Campo: documentos de 1998-2018. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2020.

FONEC- FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. **Em defesa do PRONERA e do direito à Educação do Campo**. Brasília: FONEC, 2020. Disponível em <https://contrafrasil.org.br/system/uploads/ck/files/FONEC-NOTA-EM-DEFESA-DOPRONERA.pdf> Acesso em 30 jun. 2024.

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). **Escola “sem” partido**: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

IPEA- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA APLICADA. **II PNERA**: Relatório da II Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária. Brasília, DF: IPEA, 2015. Disponível em https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/relatoriopesquisa/150618_relatorio_ii_pesquisa%20nacional.pdf Acesso em 29 jun. 2024.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 anos do programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) e a importância do tripé movimentos sociais - instituições de ensino - INCRA. In: GUEDES, Camila *et al.* (Orgs.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. 1. ed. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018.

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

MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira de; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SANTOS, Clarice Aparecida. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CAPÍTULO 9

Uma viagem em busca Estado do Conhecimento sobre o fechamento de Escolas do Campo

*Jaqueline Braga Moraes Cajaíba
Arlete Ramos dos Santos*

Introdução

Para início de viagem, afirmamos que a Educação do Campo é um projeto de sociedade que reivindica o direito à terra e, concomitantemente, luta por uma educação do e no campo¹⁷ que respeite e valorize as especificidades dos camponeses. Cabe mencionar que o território do campo é palco de disputa e exploração, bem como a educação destinada para essa população, desde o processo de colonização do Brasil, vem marcada pelo abandono, desigualdade e violação de direitos.

A relação direito-não-direito à terra acompanha o direito-não-direito à educação em nossa história desde a colonização. Os povos indígenas, os trabalhadores, os negros escravizados e até libertos assim como os camponeses foram decretados como sem direito a terra porque foram decretados sem saberes, sem valores de trabalho, de

¹⁷.Caldart (2002, p. 18) conceitua a diferença de educação do e no campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

produtividade, sem educação, iletrados, analfabetos, logo, incapazes de tornar as terras produtivas (Arroyo, 2020, p.15).

É pertinente mencionar que essa realidade não está posta e aceita genuinamente, afinal existe resistência e luta. Segundo Caldart (2023, p. 374), é fundamental a luta para realizar o direito humano à educação como parte de um projeto de formação consciente e coletivo, “sem perder, ou deixar que nos roubem, é a direção do passo que implica enxergar o todo de nosso projeto de construção”. Sem perder de vista que este projeto é palco de disputas e contradições.

Diante desta conjuntura, os movimentos de Educação do Campo representam um projeto social que têm denunciado a expropriação da terra e a negação do direito à educação de qualidade, que se mantém contrário e combatente do modelo hegemônico porque entende que a perspectiva liberal¹⁸ é pautada na negação da diversidade e na legitimação de uma educação a serviço do capital, de modo a conceber o campo como espaço apenas de lucro, uma ideologia dominante que insiste em tentar invisibilizar o campo para conseguir expropriar os povos e explorar as riquezas da terra.

Diante dessa conjuntura, o fechamento de escolas do campo é uma realidade no cenário da educação brasileira. Por isso, são legítimas as produções que se debruçam a pesquisar esta temática. É necessário afirmar que pesquisar o fechamento de escolas do campo implica reconhecer o panorama educacional do país, marcado por

¹⁸. Por conseguinte, numa cidadania liberal defendida pelo sistema capitalista, cujo pressuposto é o individualismo, todos são conclamados a competirem entre si. Sendo assim, essa cidadania só é adquirida pelos vencedores, mas mesmo assim, o Estado Liberal afirma que “todos são iguais”. E o problema é que a grande maioria acredita nessa afirmação construída no imaginário coletivo por meio das políticas ditas “públicas”. Apesar de a Educação do Campo ter um viés crítico e emancipatório na sua concepção teórica, quando ela se transforma em política pública e é apropriada pelo Estado Liberal, muitos sujeitos coletivos, inclusive, os movimentos sociais do campo, que ainda não detêm uma leitura crítica, passam a defendê-la sob a ótica do Estado burguês, com base no eclipse ideológico propugnado pela ofuscadora matriz conjuntural que sustenta os compromissos elementares do (neo) desenvolvimentismo. A tentativa de transformar a educação neoliberal em uma nova proposta de cunho caritativo, apenas a submete à lógica irreformável do capital (Santos, 2017, p. 79).

injustiças e disparidades a que, historicamente, a população do campo foi negligenciada, e, portanto, as pesquisas também denunciam a negação de direitos.

Nessa direção, o presente é um recorte da dissertação de mestrado e apresenta a revisão de literatura do tipo estado do conhecimento. O objetivo essencial foi mapear e discutir produções acadêmicas que versavam sobre a temática de fechamento de escolas do campo a fim de conhecer de que maneira as facetas do fenômeno em questão são analisadas e compreendidas por outros espaços de investigação.

Cabe ressaltar que o estado do conhecimento é definido por Vasconcelos, Silva e Souza (2020) como levantamentos sobre algum conhecimento, produzido durante um determinado período e área de abrangência. Dessa forma, possibilita rever caminhos percorridos, portanto, possíveis de serem, mais uma vez, visitados por novas pesquisas, de modo a favorecer a sistematização, a organização e o acesso às produções científicas, bem como à democratização do conhecimento.

Destarte, o Estado do conhecimento é significativo no processo de elaboração teórica de uma área de conhecimento, pois identifica os aportes teóricos, além de apontar para as restrições e limitações do campo de pesquisa, evidenciando as suas lacunas e novas experiências investigadas que apontem alternativas e soluções para os problemas da prática, reconhecendo as contribuições da pesquisa na elaboração de outras proposições na área estudada.

Para conhecer o Estado do conhecimento sobre o fechamento de escolas do campo, foram realizadas buscas no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes, na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações - BDTD e no banco de teses dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGED/Uesb). O recorte temporal considerou pesquisas feitas entre os anos de 2018 a 2022.

Fechamento de escolas do campo: a travessia pelo estado do conhecimento

O fechamento de escolas do campo faz parte da lógica de interesses do sistema capitalista que regula o Estado, bem como as políticas públicas em educação. Em face do cenário atual, tal fenômeno se integra à lógica do sistema capitalista e neoliberal que se consolida mediante ações intencionais, mobilizadas pelo Estado, e se configura enquanto negação de direito. Essa realidade, que é concreta, se forja dentro do contexto social construído ao longo da história. Afinal, a escola do campo foi um direito conquistado com muitas lutas e movimentos.

Para Cajaíba (2024), ao longo da história, existe uma luta protagonizada pelos movimentos sociais da Educação do Campo, que denuncia o fechamento de escolas do campo e defende o direito à terra, o respeito às diferenças e a garantia de um projeto educacional que considere, valorize e contemple a diversidade sociocultural do camponês. E as escolas do campo se constituem como garantia de direito e, conseqüentemente, a materialização da Educação do Campo.

Nessa direção, ressalta-se que a discussão sobre fechamento de escolas do campo tem mobilizado e motivado estudos diversos que buscam compreender as nuances, motivações e forças envolvidas nesse processo. Por isso, o presente estudo intencionou mapear produções de Estados e programas diferentes a fim de sistematizar os conhecimentos produzidos, resultados e apontamentos. Conforme Morosini e Fernandes (2014, p. 155), o estado de conhecimento pode ser definido como “identificação, registro, categorização que levem à reflexão e síntese sobre a produção científica de uma determinada área, em um determinado espaço de tempo, congregando periódicos, teses, dissertações e livros sobre uma temática específica.”

Logo, o estado do conhecimento é uma estratégia metodológica na busca por conhecer e mapear o que foi produzido sobre determinado fenômeno, atentando aos resultados, reflexões,

inferências, limitações e discussões das produções. Além de verificar as restrições e limitações do campo de pesquisa a fim de evidenciar as suas lacunas e novas experiências investigadas que apontem alternativas e soluções para os problemas da prática, reconhecendo as contribuições da pesquisa na elaboração de outras proposições na área estudada.

Feita as considerações acerca do significado e importância do Estado do conhecimento para o desenvolvimento de pesquisas, são descritos os caminhos e estratégias utilizadas para chegar até o destino. O primeiro mapeamento foi realizado no Banco de Teses e Dissertações da Capes, utilizando apenas o descritor *fechamento de escolas do campo*, e foram encontradas 436.949 produções.

Diante do número significativo de produções, foram necessárias outras buscas, adotando critérios para refinar os resultados. Por esse motivo, na segunda busca, usamos os descritores *fechamento de escolas* e o *booleano AND*, expressão em inglês que auxilia a filtrar e limitar os resultados, seguido do descritor *campo*. Como resultado, foram localizadas 21.136 produções. Seguiu-se ao mapeamento, empregando os descritores *aspadados fechamento de escolas*, seguido do *booleano AND* e do descritor “campo”, e foram localizadas 27 produções. Feita a identificação e leitura do resumo e do título, observamos que algumas pesquisas se distanciaram da temática e não atendiam o objetivo do estudo. Seguimos a pesquisa, agora apenas com os descritores *fechamento de escolas do campo* com *aspas*, refinando os resultados para apenas dissertações produzidas entre 2018 e 2022, e foram identificadas um total de 7 pesquisas.

Quadro 1: Resultado do mapeamento na Capes – 2022

Descritores	Números de produções localizadas	Tipo
Fechamento de escolas do campo	436.949	94.868 dissertações 342.081 Teses
Fechamento de escolas AND do campo	21.136	17.160 dissertações 3.976 teses
“Fechamento de escolas” AND “do campo”	27	22 dissertações 5 teses
“Fechamento de escolas do campo”	7	7 dissertações

Fonte: Produzido pela autora com base no Catálogo de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- Capes (2022).

Na busca na BDTD, empregando os descritores *fechamento de escolas do campo*, obtivemos um resultado de 153 produções. No segundo momento, ao filtrarmos a busca limitando às produções defendidas entre 2018 a 2022, localizamos 10 produções. Após a leitura dos títulos e resumos, foi verificado que dos 10 textos, apenas 4 tratavam diretamente do fechamento de escolas do campo.

Quadro 2: Resultado da busca na BDTD – 2022

Descritores	Número de produções	Tipos de documentos	Filtro
Fechamento de escolas do campo	153	35 teses 118 dissertações	Sem filtro
“Fechamento de escolas do campo”	10	8 dissertações 2 teses	Com filtro de tempo

Fonte: Elaborado pela autora com base nos dados da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações -BDTD (2022).

Por sua vez, no banco de teses e dissertações do PPGED/Uesb, foram localizadas 2 pesquisas. Ambas tratavam do tema em debate já no título do texto. É importante mencionar que, durante o estudo, um

dado chama a atenção: algumas produções se repetem em mais de um banco de dados, a saber: a produção de Elis Santos Correia (2018) foi localizada em duas bases: Capes e BDTD, e os trabalhos de Rosilda Fernandes (2020) e Sandra Silva (2021) foram localizados na Capes e no banco de teses e dissertações do PPGED/Uesb. É possível inferir que caminhos diferentes podem nos levar aos mesmos lugares. Não existe uma só estrada, não existe um só percurso nem uma só verdade. Podemos fazer itinerários diferentes e chegar aos mesmos lugares.

Após a leitura dos resumos encontrados na última busca, foi realizada uma pré-seleção de textos das três bases de dados. Dos 19 estudos escolhidos (7 da Capes, 10 do BDTD e 2 do PPGED), apenas 7 produções permaneceram no processo de análise, uma vez que, nessa etapa, diante do volume de produções, foi necessário utilizar alguns critérios para escolher apenas as que seriam sistematizadas. Desse modo, foi realizada a leitura mais apurada de 7 produções, tendo sido elencadas como características comuns serem estudos do tipo dissertações, fazerem a utilização da perspectiva do Materialismo Histórico Dialético e terem sido defendidas entre os anos de 2018 a 2022. É possível afirmar que todas as pesquisas listadas têm relação com o objeto de estudo, o que foi verificado tanto no título quanto nas palavras-chave e no resumo, bem como no desenvolvimento das pesquisas. No Quadro 3, apresentamos as pesquisas selecionadas com identificação do autor, ano de publicação, instituição e título da pesquisa.

Quadro 3: Pesquisas selecionadas para análise - 2018- 2022

Autor /Ano/Instituição	Título
Elis Santos Correia - 2018 - Universidade Federal de Sergipe - USF	O Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe: territórios em disputa (2007-2015)
Silmar Oliveira dos Santos - 2019 - Universidade Federal de Rondônia - Unir	Questão agrária e o Fechamento de Escolas do Campo em Rolim de Moura - RO

Josiane Nascimento da Silva - 2019 - Universidade Federal do Pará- UFPA Campus Universitário de Castanhal	Entre números e narrativas, um estudo sobre o fechamento de escolas em localidades rurais na Amazônia paraense.
Adma Hermenegildo Rocha - 2020 - Universidade do Estado da Bahia- Uneb	Da garantia do direito à educação ao Fechamento das Escolas do Campo: uma negligência com os povos do campo no Semiárido Brasileiro
Rosilda Costa Fernandes - 2021 - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Uesb	Ações dos Movimentos Sociais contra o Fechamento de Escolas do Campo: lutas e enfrentamentos
Vanessa Costa dos Santos - 2019- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Uesb	As Diretrizes Neoliberais e suas Implicações sobre a Política de Fechamento de Escolas do Campo em Vitória da Conquista - Bahia
Sandra Mara do Carmo Silva -2021- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- Uesb	Fechamento de Escolas do Campo em municípios da Bahia: estudo de caso dos Territórios de Identidade do Sudoeste Baiano, do Médio Sudoeste e do Médio Rio de Contas

Fonte: Produzido pela autora com base na Capes, BDTD e banco de teses e dissertação do PPGED (2022).

Resultados e discussões: o que revelam as pesquisas acerca do fechamento de escolas do campo no Brasil

Após fazer essa travessia, encontramos muitos conhecimentos, percepções e indagações de pesquisadores diversos. É importante registrar que foi constatada a existência de um largo acervo de pesquisas que versam sobre a temática analisada, localizados por diversos estados do país. Por isso, uma das dificuldades na realização desse estudo foi justamente selecionar um número reduzido de trabalhos para produzir a análise.

Começaremos com a discussão da pesquisa de Sandra Mara do Carmo Silva (2021), que buscou conhecer quais as consequências do fechamento de escolas do campo para as comunidades dos Territórios de Identidade da área de abrangência da Universidade Estadual do

Sudoeste da Bahia (Uesb) -Território de Identidade do Sudoeste Baiano, Território de Identidade Médio Sudoeste da Bahia e Território de Identidade Médio Rio de Contas. Outrossim, faz uma relevante leitura e discussão da Educação do Campo e dos marcos legais, desde a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, até a Lei 12.960/2014.

Silva (2021) realizou uma pesquisa no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e obteve dados que indicam um crescimento acentuado no número de escolas fechadas nos municípios pesquisados. A autora analisa que os resultados contradizem aquilo que garantem as leis. Em suas conclusões a autora aponta que o fechamento de escolas no campo é um fenômeno multifacetado que envolve nucleação de escolas, municipalização, crescimento da monocultura, expansão do agronegócio¹⁹ e, em contrapartida, gera dificuldades para os pequenos agricultores e repercute na ausência e/ou ineficácia de políticas públicas para o campo.

Ainda segundo Silva (2021), no desenvolvimento da pesquisa foi constatado que, apesar da existência da Lei 12.960, sancionada em 27 de março de 2014 – que dificulta o fechamento de escola do campo, ao instituir a obrigatoriedade da execução de um diagnóstico da comunidade para analisar o impacto que o fechamento pode acarretar a comunidade – e, embora esta lei seja um avanço, as necessidades das comunidades não são consideradas ao se fechar uma escola. Quanto ao diagnóstico do fenômeno, em geral, tem considerado apenas o quantitativo de alunos em detrimento do respeito e valorização da identidade e cultura dos sujeitos.

¹⁹ O agronegócio, modelo agrícola hegemônico hoje no Brasil, tem como base técnico-científica a chamada Revolução Verde, que se disseminou amplamente no país a partir da segunda metade do século XX, transformando radicalmente as paisagens. O avanço do agronegócio no Brasil se fez com a substituição de ecossistemas naturais por monocultivos e com a expulsão de populações tradicionais dos territórios, causando grande destruição de agroecossistemas diversificados, construídos ao longo de séculos por essas populações (Monteiro, 2012, p.69).

Silva (2021) infere ainda que o fechamento de escolas do campo tem provocado grandes prejuízos às crianças e aos adolescentes, que, ao serem transferidos de forma compulsória para outra localidade, seja intracampo ou para a cidade, distanciam-se de seu universo cultural e ambiental. Isso gera no estudante um sentimento de não pertencimento ao novo espaço, interferindo na construção e reconhecimento da identidade camponesa.

Seguimos para reflexão sobre o estudo desenvolvido por Rosilda Costa Fernandes (2021), que tem contribuições pertinentes para discutir e compreender o processo de fechamento de escolas do campo e o papel dos movimentos sociais nesse cenário. A saber, a autora evidencia uma crise dos movimentos sociais e a necessidade de retomada das lutas. No que tange ao fechamento das escolas do campo, do seu *lôcus* de pesquisa, os movimentos sociais não fizeram grandes enfrentamentos com ações de visibilidade. Para Fernandes (2021), os movimentos sociais estão fragilizados, consequência da realidade política e do contexto neoliberal, bem como das manobras para inibir a participação das organizações sociais do país.

Fernandes (2021) realiza sua pesquisa na perspectiva do Materialismo Histórico Dialético. Destarte, discorre sobre as categorias e traz para a reflexão a categoria da contradição. “Tanto o fechamento de escolas quanto às ações dos movimentos sociais está inserido em um contexto mais amplo de contradição e da luta de classes presente na sociedade capitalista” (Fernandes, 2021, p.29). E constata que a contradição se constitui na luta dos contrários e reafirma que a Educação do Campo deve atender aos interesses dos povos do campo à medida que busca superar as relações capitalistas, resistindo aos princípios do agronegócio.

A autora ressalta ainda a importância e a necessidade dos movimentos sociais no enfrentamento ao fechamento de escolas do campo, visto que [...] “a história do Brasil sempre foi marcada por lutas e revoltas populares que são as raízes dos movimentos sociais no país, os quais se formaram em contextos de exclusão, desigualdades e exploração da classe trabalhadora” (Fernandes, 2021, p. 40). Além

disso, reafirma que as conquistas alcançadas no Brasil pela classe trabalhadora foram frutos de lutas que precisam ser intensificadas.

A próxima dissertação que apresentamos é a de Vanessa Costa dos Santos (2019,) cujo estudo versou sobre a problemática do fechamento de escolas do campo no município de Vitória da Conquista-Bahia e as influências das políticas neoliberais nesse fenômeno. Ela assinala a existência de movimentos e organizações populares que resistem ao processo de expansão do agronegócio e das políticas neoliberais no campo, que tem se fortalecido, também, por meio do processo de fechamento de escolas do campo.

Para Santos (2019), as ações do neoliberalismo estão dentro do conjunto de estratégias para a perpetuação e predomínio do capitalismo no Brasil, que se concretizam com a expansão do agronegócio centralizado no monocultivo e, concomitantemente, na exploração do trabalhador do campo, favorecendo o esvaziamento das áreas rurais.

Para garantir a lucratividade, as grandes empresas do agronegócio no Brasil articulam-se por meio das políticas neoliberais, que lhes oferecem condições essenciais para a concretização da obtenção do lucro (terra, água, mão-de-obra barata, infraestrutura, etc.), viabilizando fatores essenciais à manutenção do poder burguês (Santos, 2019, p. 103).

A referida autora analisa as atas do Conselho Municipal de Educação, que registraram o processo de fechamento de escolas do campo em Vitória da Conquista e identifica distintos motivos que justificavam as ações, dentre os quais elencamos: número reduzido de alunos; escola com infraestruturas precárias; desinteresse de professores de irem para o campo; impossibilidade de contratação de mais professores por meio de seleção e compromisso de melhoria da qualidade de ensino por intermédio da nucleação e utilização do transporte escolar.

De acordo com Santos (2019), a Lei 12.960/2014 pode ser apontada como uma conquista da classe trabalhadora do campo e para

as lideranças sociais – essa lei que é fruto de embates e de reivindicações que mobilizaram o governo à aprovação. Para Santos (2019), a realidade é contraditória, uma vez que o fechamento de escolas do campo ainda existe, por isso, ainda temos um longo caminho a percorrer entre a teoria e a prática. E conclui afirmando que o município de Vitória da Conquista segue reproduzindo a lógica de fechamento de escolas do campo que vem acontecendo ao nível nacional, ignorando inúmeras legislações que asseguram o direito à Educação do Campo.

Ainda viajando pelo território da Bahia, chegamos à pesquisa de Adma Hermenegildo Rocha (2020), cujo objetivo foi identificar os motivos que acarretam a extinção das escolas do campo nos municípios pertencentes ao Território do Sertão do São Francisco, entre o período de 2014 a 2018. A autora confere um toque de leveza e investe na estética poética da escrita ao iniciar os capítulos com poesias e fotografias da região. Conforme a autora, a proposta é “(...) disseminar uma nova visão do Semiárido Brasileiro e do campo, superando cenas/imagens de chão rachado e vegetação seca, dando visibilidade às belezas naturais presentes nesses espaços pouco retratados e vistas” (Rocha, 2020, p. 37).

Ao longo da pesquisa, a autora convoca os leitores e leitoras a refletirem sobre o campo, sua constituição social e histórica, incitando a necessidade de valorização desse espaço, além de declarar que é urgente a desmistificação das visões estereotipadas do campo que, intencionalmente, foram perpetuadas ao longo dos anos. A autora discute ainda a ausência do Estado nas comunidades do campo, que sempre usou e continua usando a ótica da invisibilidade quando o assunto consiste em garantir direitos básicos à população camponesa e, nesse caso, principalmente a Educação, o que se configura como um dos motivos para o fechamento de escolas do campo.

Cabe mencionarmos que, tanto os estudos de Silva (2021), Fernandes (2021), Santos (2019), quanto o de Rocha (2020), apontam o avanço do agronegócio como uma força presente nos espaços do campo como produtor de tecnologia para acelerar a produção e gerar

lucros e, com isso, enfraquecendo os pequenos produtores e gerando uma situação econômica e de produção desigual. Rocha (2020) faz, inclusive, uma convocatória:

Logo, o que se torna urgente no campo além da mudança de concepção do mesmo, são os modos de produção desenvolvidos nesse lugar, onde se privilegia o agronegócio, e exclui a agricultura familiar desse mercado “esmagador”, que, cada vez, mais busca lucros em um menor tempo possível e, para isso, agride o meio ambiente com o uso de agrotóxicos e práticas de produção inadequadas, o que contribui tanto, para a erosão dos solos, assim como para o aumento da escassez de chuvas, o que eleva os índices de seca na região, que, por sua vez, colaboram para o êxodo rural (Rocha, 2020. p. 57).

Em suma, Rocha (2020) defende a importância e a urgência da participação da comunidade na luta constante pelo direito à educação e no enfrentamento ao fechamento das escolas do campo. Lutas essas que, segundo a autora, devem ser amparadas nos marcos legais que preveem o direito à educação próxima da residência. Ressalta ainda que a população precisa conhecer seus direitos e organizar movimentos coletivos para discussão da problemática, levando ao conhecimento da sociedade a problemática da extinção das escolas do campo e as consequências dessa ação para as comunidades.

Seguimos a viagem, agora, para conhecer o trabalho de Elis Santos Correia (2018), que objetivou compreender por que vem ocorrendo o Fechamento das Escolas do Campo em Sergipe. A autora levanta a hipótese da existência de uma disputa desigual, marcada por contradições: de um lado, a ideia do campo como território apenas de produção econômica, e do outro, a luta dos movimentos sociais pela construção de um novo território, um espaço voltado à produção da vida e às mobilizações de enfrentamento aos modelos que geram desigualdades entre as classes sociais.

A dissertação de Correia (2018) identificou três justificativas para os fechamentos de escolas do campo, a saber: esvaziamento do

campo e turmas com poucos alunos; melhoria do ensino, atrelada ao fim do multisseriado, e gestão financeira municipal, ou seja, estratégia para redução de gastos. O estudo constatou ainda que, em geral, o fechamento de escolas do campo acontece sem o devido debate público, em espaços para que a comunidade seja informada ou consultada acerca das possíveis consequências dessas ações para as comunidades.

A autora conclui em seu estudo que a Educação do Campo é um território em disputa. Desse modo, o fechamento de escolas representa um movimento que entende o campo como espaço de produção econômica, contrária, portanto, a toda história de luta e reivindicação que reconhece o campo como um espaço de vida, de histórias, que resiste historicamente à exploração e à dominação. Consoante aos estudos já analisados, a pesquisadora também aponta as contradições presentes no curso histórico da Educação do Campo e declara que o fechamento de escolas do campo se configura como uma negação de direito, amparado nas investidas do modelo neoliberal para o esvaziamento do campo.

Após viajar pelos “estados” do Nordeste do Brasil, seguimos rumo a Rondônia para conhecer e analisar a pesquisa realizada por Silmar Oliveira dos Santos (2019), que busca entender como se deu o processo de fechamento de escolas do campo no município de Rolim de Moura e qual a relação desse processo com os interesses do capitalismo em sua fase imperialista. O autor menciona o debate acerca das influências exercidas pelo Banco Mundial, nos rumos da educação brasileira e, concomitantemente, na Educação do Campo. A saber:

A educação é posta como um investimento para formar o jovem camponês para que o mesmo não continue no campo, é incentivada uma formação não específica ao campo, de forma que esse jovem não intente ser camponês, e dessa forma o êxodo rural é fortalecido, pois para o Banco Mundial enquanto principal agente do imperialismo o esvaziamento

do campo é fundamental para a manutenção da estrutura fundiária altamente concentrada (Santos, 2019, p. 44).

Santos (2019) constata no fechamento de escolas do campo tendências do imperialismo e o Banco Mundial aparece como principal agência desse modelo que exerce grande manipulação, interferindo diretamente nas políticas educacionais dos países semicoloniais e que, intencionalmente, busca dificultar o avanço da luta no campo, à medida que favorece o agronegócio e colabora para a invisibilização e esvaziamento do campo. Sobre o imperialismo, Santos (2019, p.63) aponta que “o imperialismo propicia a dominação de uma classe sobre a outra no interior de cada Estado, mas, além disso, possibilita a dominação e o controle de um grupo de nações desenvolvidas sobre outras não desenvolvidas”.

A pesquisa de Santos (2019) discute como as políticas públicas educacionais contribuíram para o processo de fechamento de escolas do campo a partir da década de 1990, considerando como pano de fundo a estrutura fundiária brasileira, concentrada e excludente, que mantém a subordinação da terra aos interesses capitalistas, marcada pela correlação de forças existentes entre a questão agrária brasileira e a Educação do Campo.

Ao analisar os marcos legais da Educação do Campo, Santos (2019) adverte que a instauração da política de nucleação de escolas se refletiu no fechamento de escolas do campo, o que mobilizou a Campanha Nacional que questionava o fechamento e reivindicava a construção de escolas no campo nomeada “Fechar Escola é Crime”. Esse movimento deu espaço para a aprovação da Lei de nº 12.960, de 27 de março de 2014, que modificou o artigo 28 da LDB nº 9394/1996.

O autor assevera que a Educação do Campo no Brasil, ao longo da história, não foi entendida como prioridade para o Estado com vistas à formação humana. Contrariamente, são desenvolvidos projetos, programas descontínuos e emergenciais, com vistas a satisfazer os interesses econômicos. Vale destacar que com organização e luta de movimentos em favor da Educação do Campo,

foram alcançados programas, projetos, políticas e leis que, mesmo estando submetidas aos interesses do Estado, representam a resistência às determinações do interesse do sistema capitalista.

Santos (2019) elenca entre os motivos para o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura, o êxodo rural-impulsionado pela falta de condições para a permanência no campo - e a municipalização. Segundo o autor, “situação que ganhou forças a partir de 1990 por via de determinações dos organismos internacionais, sobretudo do Banco Mundial” (Santos, 2019. p. 168). Além dos motivos listados, o autor aponta ainda outras consequências do fechamento de escolas do campo:

Em síntese, o fechamento das escolas do campo multisseriadas e posterior polarização teve como principais consequências a ênfase do investimento no transporte escolar, situações de risco para a vida dos alunos nos trajetos de ônibus onde enfrentam diariamente estradas e linhas vicinais precárias e também no perigo das vias mais movimentadas sem ponto de espera, cansaço dessas crianças que acordam mais cedo e chegam mais tarde em casa, e o enfraquecimento da participação da comunidade devido à distância das escolas polos, contexto que interfere na qualidade da educação ofertada para esse alunos. (Santos, 2019, p. 186)

Em resumo, para Santos (2019), o processo de fechamento de escolas do campo na cidade pesquisada está em consonância com os interesses dos projetos de organismos internacionais e faz parte da lógica capitalista, por isso são intensos os investimentos em ações que geram o esvaziamento do campo, de modo a potencializar e expandir o agronegócio. Avançamos na travessia e localizamos a pesquisa de Josiane Nascimento Silva (2019), realizada no estado do Pará, que objetivava encontrar uma explicação para o grande quantitativo de escolas fechadas na Amazônia paraense, cenário onde se alarmam graves índices de exclusão social, consoante aos registros destacados pela autora dos indicadores do Censo Escolar da Educação Básica.

Silva (2019) apresenta a problemática do expressivo número de escolas do campo fechadas no Pará e destaca as intervenções do Fórum Paraense de Educação do Campo (FPEC), advindo do Movimento Paraense de Educação, com a criação da campanha *Nenhuma escola a menos*, e o serviço do *Disk denúncia* contra o fechamento de escolas do campo. Segundo a pesquisadora, esse é um instrumento que atua junto ao Ministério Público do Estado do Pará (MP/PA) e fornece informações coletadas por meio de denúncias acerca de prováveis irregularidades cometidas pelos governos que culminam com o fechamento de escolas entendidas como investidas das políticas neoliberais na esfera da educação.

O estudo de Silva (2019) assinala as atuações protagonizadas pelo FPEC, tais como os seminários estaduais realizados nos anos de 2018 e 2019 nas dependências do campus da Universidade Federal do Pará (UFPA), em Castanhal. São movimentos importantes para denunciar e tentar barrar o fechamento de escolas do campo. As discussões levantadas nos seminários exteriorizam causas e consequências relacionadas ao fechamento das escolas descritas assim:

Inferimos ainda que, nas localidades onde há presença de movimentos sociais organizados, ações governamentais de fechamento de escolas tendem a ser intimidadas, haja vistas, o conhecimento e a utilização das ferramentas legalmente constituídas pelos sujeitos locais, justificando-se assim a existência e o fortalecimento das estratégias contra o fechamento de escolas, tais como o Disk Denúncia. (Silva, 2019, p. 97)

Segundo a autora, a denúncia pública dos movimentos se fundamenta no quantitativo de escolas fechadas nos últimos anos, apesar da existência de metas de universalização da Educação Básica previstas no Plano Nacional de Educação e dos altos índices de analfabetismo. De lado oposto, os representantes de governos apresentam como justificativas para o fechamento de escolas a

escassez de demandas, reflexo da migração das famílias camponesas para os centros urbanos, a falta de recursos disponíveis em decorrência do modelo de financiamento da Educação Pública no Brasil e ainda as questões técnicas relacionadas às informações de alimentação do Sistema Censo Escolar.

A pesquisa desenvolvida chega à conclusão que, mesmo diante das diversas ações realizadas pelo FPEC, não existiu ainda penalização de gestores públicos por não cumprirem a lei 12.960/14, entendendo que “as ações de combate ao fechamento de escolas no campo no Pará precisam assumir outras dimensões” (Silva, 2019, p. 114). A autora destaca ainda o tecnicismo impregnado nas instituições governamentais, a reprodução de concepções que supervalorizam o urbano, a ausência e/ou desarticulação dos movimentos sociais e de políticas intersetoriais, dentre outros fatores que servem de pano de fundo para o fechamento de escolas do campo.

À vista do que foi dissertado até aqui, é notória a semelhança com nosso objeto de estudo, mas encontramos diferenças acentuadas entre os estudos, como delimitações dos espaços de investigação e sujeitos envolvidos, bem como a direção dos objetivos e a maneira de estruturar os estudos. O objeto investigado é, portanto, inédito, visto que não foram localizadas pesquisas com a mesma problemática, objetivos e *lôcus* de pesquisa. O que se revela indispensável para a continuação e valorização científica da pesquisa, afinal, se todos os fenômenos estudados seguissem a mesma direção, não justificaria a necessidade e a importância de novos estudos.

No geral, as pesquisas mapeadas buscaram conhecer os motivos que acarretaram o fechamento das escolas do campo. Dessa maneira, identificaram as investidas neoliberais e a expansão do agronegócio no campo, de modo a implicar no fechamento de escolas do campo. Foi localizado um quantitativo expressivo de pesquisas realizadas em todo o país, com discussões fecundas e resultados importantes para se compreender a atual conjuntura da Educação do Campo. Ademais, a utilização do Materialismo Histórico Dialético foi predominante entre as pesquisas.

Outro aspecto se refere ao fato de todos os estudos assinalarem as lutas protagonizadas por homens e mulheres de movimentos sociais que, ao longo da história, reivindicaram o direito à educação pública de qualidade para a população camponesa. As pesquisas ainda demarcaram a diferença entre Educação do Campo²⁰ e Educação Rural, não apenas na nomenclatura, mas, sobretudo, elucidando o antagonismo que os dois projetos representam. As pesquisas convergem ainda no sentido de apontar que a Lei 12.960/2014 é um marco importante, contudo não tem sido respeitada, e escolas do campo continuam sendo fechadas.

As pesquisas apontam que a Educação Rural representa um modelo de educação vinculado a um projeto de sociedade, pensado e gerido no prisma hegemônico para educar a classe trabalhadora, com objetivo de suprir os interesses econômicos implementados no Brasil. Destarte, a Educação do Campo nasceu das lutas erguidas pelos movimentos sociais populares do campo, com destaque para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), reivindicando o direito à terra, à educação de qualidade feita por e para os sujeitos do campo.

Considerações Finais

A construção do estado do conhecimento possibilitou conhecer diferentes estudos e sistematizar produções de 6 programas de Pós-Graduação diferentes, pertencentes a 4 estados do Brasil. Dessa maneira, foi possível observar que todas as pesquisas mencionam e destacam que as investidas neoliberais e a expansão do agronegócio no campo implicam e corroboram para o fechamento de escolas do campo.

²⁰Para melhor compreensão da diferença entre Educação do Campo e Educação Rural, sugerimos a leitura de: Souza, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. (2016). In: Souza, Elizeu Clementino de; Chaves, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). (2016). Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade. vol. 01. Tubarão: Copiart. p. 133- 158.

Durante a viagem e mapeamento de produções por estados diferentes, foram observados outros dados convergentes entre as pesquisas que tratam do fechamento de escolas do campo. Entre eles, é indispensável destacarmos a nucleação das escolas, as ideias negativas sobre a multisseriação, a promoção de recursos federais destinados para operacionalizar o transporte escolar, práticas intencionais promovidas pelo Estado que caminham em consonância com os ideais vigentes nas sociedades capitalistas.

A guisa de conclusão, é preciso reafirmar que a educação pública destinada às populações que vivem no campo é um direito que precisa ser assegurado mediante políticas públicas para todas as pessoas, e a escola do campo está garantida perante lei. Portanto, o fechamento de escolas do campo se configura enquanto violação de direitos que precisa ser denunciado. Além disso, é urgente a mobilização coletiva dos movimentos sociais, universidades e toda a sociedade civil no sentido de lutar pelo acesso, permanência e qualidade da educação ofertada aos camponeses.

Referências

ARROYO, Miguel Gonzalez, Memórias de Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice. Aparecida. et al. (org.). **Dossiê Educação do Campo: documentos 1998-2018**. Brasília: Ed. UnB, 2020. p. 15, 259, 263. Disponível em https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Dossie_Educacao_do_Campo_Ebook-1.pdf. Acesso em 15 de janeiro de 2025.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm Acesso em 06 de fevereiro de 2025.

BRASIL, Ministério da Educação. **Resolução do CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. DF. Brasília, 2002. Disponível em http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192. Acesso em 06 de fevereiro de 2025.

BRASIL, **Lei 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/112960.htm. Acesso em 06 de outubro de 2024.

CAJAIBA, Jaqueline Braga Moraes. **Fechamento de escolas do campo no Vale do Jiquiriçá: uma lógica de negação e direitos dos campesinato**. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2024. Disponível em <http://www2.uesb.br/ppg/ppged/wp-content/uploads/2024/04/Disserta%C3%A7%C3%A3o-JAQUELINE-BRAGA-MORAIS-CAJAIBA.pdf> Acesso em: 26 de janeiro de 2025

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: **Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**.

V. 4. Brasília, 2002, p. 25-36. Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacao-do-campo-identidade-e-politicas-publicas.pdf> Acesso em 10 de janeiro de 2024.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre as tarefas educativas da escola e a atualidade**. 1ª ed. São Paulo. Expressão Popular. 2023.

CORREIA, Elis Santos. **O fechamento das escolas do campo em Sergipe : territórios em disputa (2007-2015)**. 2018. 210 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, SE, 2018. Disponível em https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFS-2_b533e339508052d7d43e674ced2e3dc4 acesso em 12 de novembro de 2022.

FERNANDES, Rosilda Costa. **Ações dos Movimentos Sociais contra o fechamento de escolas do campo: lutas e enfrentamentos**. 2021 144 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11250354 Acesso em 11 de novembro de 2022

MONTEIRO, Denis. **Agroecossistemas**. in: CALDART, Roseli. Salette et al (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo, 2ª edição: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 67-73.

MOROSINI, Marília Costa; FERNANDES, Cleoni. Estado do conhecimento: conceitos, finalidades e interlocuções. **Educação Por Escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, p. 154-164, jul.- dez. 2014. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/porescrito/article/view/18875>. Acesso em 26 de junho de 2024.

ROCHA, Adma Hermenegildo. **Da garantia do direito à educação ao fechamento das escolas do campo: uma negligência com os povos do campo no semiárido brasileiro**. 2020 207 f. Dissertação (Mestrado em Educação, Cultura e Territórios Semiáridos Instituição de Ensino) Universidade do Estado da Bahia, Juazeiro Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8828470 acesso em 11 de novembro de 2023.

SANTOS, Arlete. Ramos. Educação do Campo e Agronegócio: Território de Disputa. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, 2017, p. 71-90. Disponível em <https://revistas.marilia.unesp.br/index.php/educacaoemrevista/article/view/7415/4686> Acesso em: 18 de abril de 2023.

SANTOS, Silmar Oliveira dos. **Questão agrária e o fechamento de escolas do campo em Rolim de Moura – RO**. 2019 201 f. Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal de Rondônia, Porto Velho. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=8603750 acesso em 08 de novembro de 2023.

SANTOS, Vanessa Costa dos. **As Diretrizes Neoliberais e suas Implicações sobre a Política de Fechamento de Escolas do Campo em Vitória da Conquista – Bahia**. 2019. 266 f. Dissertação (Mestrado em Ensino) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista- BA. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=7668453 Acesso em 27 de junho de 2024.

SILVA, Josiane Nascimento da. **Entre números e narrativas: um estudo sobre o fechamento de escolas em localidades rurais na Amazônia paraense**. 2019. 124 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Antrópicos na Amazônia) Campus Universitário de Castanhal, Universidade Federal do Pará, Castanhal, 2019. Disponível em <http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12522> Acesso em: 16 de junho de 2024.

SILVA, Sandra Mara Carmo **Fechamento de escolas do campo em municípios da Bahia": estudo de caso dos territórios de identidade do Sudoeste Baiano, do Médio Sudoeste e do Médio Rio de Contas**. Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Programa de Pós-graduação em Educação. Dissertação de Mestrado, 238 p. 2021. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=11246876 acesso em 20 de janeiro de 2024.

SOUZA, Maria Antônia de. A Educação do Campo no Brasil. (2016). In: Souza, Elizeu Clementino de; Chaves, Vera Lúcia Jacob. (orgs.). (2016). **Documentação, Memória e História da Educação no Brasil: diálogos sobre políticas de educação e diversidade**. vol. 01. Tubarão: Copiart. p. 133- 158.

VASCONCELLOS, Vera Maria. Ramos de, NASCIMENTO DA SILVA, Anne Patrícia Pimentel Nascimento, DE SOUZA, Roberta. O Estado da Arte ou o Estado do Conhecimento. **Educação**, [S. l.], v. 43, n. 3, p. e37452, 2020. DOI: 10.15448/1981-2582.2020.3.37452. Disponível em <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/faced/article/view/37452> Acesso em: 27 jun. 2024.

CAPÍTULO 10

A Educação do Campo como espaço de resistência: análise das práticas pedagógicas na Bahia

Juliana Chervinski

Bruna Rafaela dos Santos

Valentina Paz Tobar Tobar

Diana Ferreira Campos Schroeder

Introdução

A educação do campo refere-se a um modelo educacional voltado para as necessidades das comunidades do campo. Esse modelo considera profundamente as diversas realidades, culturas, saberes e modos de vida das comunidades do campo para garantir o direito à educação de qualidade (Araújo e Bergamasco, 2018). Com a educação do campo, busca-se alcançar aquelas pessoas pertencentes às comunidades tradicionais, tais como camponesas, quilombolas, indígenas, ribeirinhas, etc., que residem em lugares distantes dos centros urbanos, os quais vivem das atividades agrícolas, artesanais, manufatureiras, pecuárias, entre outros.

Do mesmo modo, entende-se a educação do campo como uma proposta pedagógica que vai além do ensino tradicional, pois se propõe a manter e fortalecer a cultura e a identidade das comunidades, ao mesmo tempo que outorga ferramentas necessárias para enfrentar os desafios contemporâneos (Martins, 2008). Para tanto, as legislações educacionais devem considerar as especificidades da

Educação no Campo, garantindo que a base curricular seja não apenas diversificada, mas também contextualizada, de modo a refletir a história local e regional, assim como as contribuições de diferentes grupos étnicos. Essa abordagem é essencial para a promoção de uma educação inclusiva e democrática, que respeite as particularidades culturais e sociais dos sujeitos que habitam o campo. Nesse contexto, o ensino de História assume um papel central, contribuindo significativamente para a formação crítica e cidadã dos estudantes ao integrar diferentes perspectivas e experiências sobre o passado e o presente.

No Brasil, a educação do campo começa a emergir com as demandas manifestadas nos setores rurais, em que a educação foi um dos fatores que incentivaram a luta dessas populações, pois precisavam de uma educação que atendesse às suas especificidades culturais, sociais e econômicas (Conte e Souza, 2022). O processo de construção da educação do campo foi impulsionado por diferentes fatores históricos, sociais, culturais, políticos e econômicos, dos quais pode-se destacar os movimentos sociais no campo, que ajudaram a reivindicar a educação para a realidade rural; desigualdades sociais, que revelavam uma oferta educacional precária e fragmentada; e a instauração de políticas públicas e reformas educacionais que levaram a reconhecer à educação do campo como um direito universal (De Souza, 2012).

Nos últimos anos, a educação do campo vem se concretizando no estado da Bahia, com iniciativas que buscam ampliar e qualificar a oferta educacional no estado, abordando uma metodologia que considera e respeita o contexto em que vivem as comunidades locais, como forma de enfrentar problemas estruturais, incluindo a precariedade das condições de ensino e a falta de recursos educacionais. Segundo dados do IBGE (2024), atualmente, o estado da Bahia contempla uma ampla rede de ensino que abrange uma grande diversidade de comunidades. Porém, ainda existem complicações e desafios quando se consideram as particularidades educacionais de

cada comunidade, como as diferenças culturais e sociais no processo educacional (Pinheiro e Cardoso, 2023).

Segundo Paulo Freire (2011), é preciso repensarmos as práticas educativas que há na contemporaneidade e desconstruir a ideia de que a educação se resume na mera transmissão do conhecimento, pois, na realidade, deveria ir mais além do que isso, como é o caso da educação do campo. Com o pensamento de Freire, compreende-se que abordar a educação do campo desde a promoção de um diálogo crítico, com uma ampla gama de práticas pedagógicas, pode ser uma oportunidade na formação de indivíduos críticos para a construção de uma sociedade mais justa.

A educação do campo permite garantir um trabalho educativo de respeito e a valorização do contexto que há por trás do aluno do campo, assim, ao integrar as experiências dessas comunidades ao processo de ensino, se produz um espaço onde converge o conhecimento junto com a realidade dessas populações. Ao respeitar a relação com a terra, a tradição das comunidades, os saberes ancestrais ou as práticas agrícolas, permite-se obter um aprendizado mais significativo e transformador durante o processo de ensino (Do Nascimento, Dos Santos e Mascarenhas, 2024).

Além disso, a educação do campo é considerada como um recurso relevante, capaz de potencializar o desenvolvimento das comunidades envolvidas, ao mesmo tempo em que respeita e valoriza as particularidades e o saber acumulado dessas comunidades, reconhecendo o que elas têm a oferecer e promovendo a inclusão de seus conhecimentos e práticas no processo de educativo (Sant Ana, 2024).

Por meio de uma revisão sistemática, o presente trabalho tem como justificativa entender como funciona a educação do campo, especialmente no estado da Bahia, como uma forma de resistência para as comunidades rurais. Tais investigações devem identificar estratégias e propostas pedagógicas que busquem superar as problemáticas estruturais que afetam a educação rural, como a falta de recursos, a precariedade das condições de ensino e a desconsideração

das especificidades locais e regionais no currículo escolar. Por isso, este trabalho tem como objetivo principal analisar o papel da educação do campo como um espaço de resistência, explorando as abordagens educacionais, históricas, sociopolíticas e culturais da educação do campo no estado da Bahia. Para tanto, os objetivos específicos são: analisar as concepções teóricas e políticas públicas que estruturam a educação do campo na Bahia; examinar o papel dos movimentos sociais na promoção da educação do campo como espaço de resistência e transformação social; investigar como a educação do campo atua como uma prática de resistência contra-hegemônica.

Fundamentação teórica

A revisão sistemática é um método de pesquisa que se destaca pela sua abordagem rigorosa e organizada, voltada para a análise e síntese de informações já publicadas sobre um tema específico. Esse tipo de revisão adota critérios bem definidos e métodos replicáveis, o que possibilita uma visão mais ampla e confiável sobre a literatura disponível (Botelho; Cunha; Macedo, 2011). Diferente de revisões tradicionais, que podem ser mais narrativas e subjetivas, a revisão sistemática visa minimizar vieses e garantir uma análise robusta, útil para fundamentar decisões e estudos futuros.

Como afirma Amaral *et al.* (2022), a revisão sistemática não apenas reúne o conhecimento existente, mas também identifica lacunas no campo de pesquisa, promovendo reflexões sobre questões que ainda carecem de investigação. Essa metodologia, portanto, torna-se essencial em áreas como a educação, onde as evidências são frequentemente diversificadas e dispersas.

O processo de condução de uma revisão sistemática segue etapas claras: desde a definição da questão de pesquisa, passando pela construção de estratégias de busca, até a triagem e análise dos estudos. Cada uma dessas fases é conduzida com o objetivo de reunir dados que sejam não apenas relevantes, mas também capazes de oferecer uma compreensão mais profunda do tema investigado (Botelho;

Cunha; Macedo, 2011; Peres; Moreira, 2018). Dessa forma, esse método contribui para consolidar o estado da arte e embasar intervenções que considerem as evidências mais atuais.

A metodologia da revisão sistemática pode ser um importante instrumento para identificar e mapear práticas pedagógicas que estejam alinhadas aos princípios da educação crítica e emancipadora de Paulo Freire. Obras como *Pedagogia do Oprimido* (Freire, 1970) e *Pedagogia da Autonomia* (Freire, 2011) oferecem um marco teórico que valoriza a educação como um processo dialógico e transformador, no qual o educador e o educando constroem juntos o conhecimento. Nesse sentido, a revisão sistemática, ao organizar e analisar as evidências de diversas práticas educacionais, pode ser vista como uma ferramenta que identifica as abordagens pedagógicas que promovem a autonomia, o respeito aos saberes locais e a conscientização crítica das comunidades rurais.

Freire (1970) destaca que a educação deve ser centrada na realidade do aluno, um princípio que se aplica diretamente à educação do campo, onde as práticas pedagógicas precisam refletir as condições sociais, culturais e econômicas das comunidades. A revisão sistemática, ao revisar e agrupar os estudos existentes sobre educação no campo, pode destacar as práticas que fazem essa conexão e que são eficazes para promover a resistência contra-hegemônica e o empoderamento das comunidades rurais.

Além disso, o artigo *Práticas Pedagógicas e Educação do Campo: Paulo Freire* (Souza et al, 2021) traz à tona como as práticas pedagógicas que envolvem a educação do campo podem ser entendidas como uma forma de resistência contra as imposições do modelo educacional hegemônico. O texto reforça a relevância de se pensar a educação do campo não apenas como uma metodologia de ensino, mas como uma ferramenta de transformação social, alinhada à proposta de Freire (2011), que defende a autonomia do sujeito como central no processo de aprendizagem. Esse artigo, portanto, traz contribuições valiosas

para compreender a educação do campo enquanto um espaço de resistência e empoderamento das comunidades rurais.

A análise das práticas pedagógicas, dentro de uma revisão sistemática, também possibilita identificar como as metodologias aplicadas em diferentes contextos podem ser adaptadas ou aprimoradas, em consonância com a proposta de Freire de uma educação libertadora. Assim, a revisão sistemática não apenas sintetiza o estado da arte da educação do campo, mas também serve como uma ferramenta crítica para garantir que as práticas educacionais estejam em sintonia com os objetivos emancipatórios da educação, tal como defendido por Freire em *Pedagogia da Autonomia* (2011), onde enfatiza a importância de um ensino que liberte e empodere os sujeitos sociais.

Metodologia

Esta é uma pesquisa qualitativa (Gil, 2002), cujo objetivo é analisar o papel da educação do campo como um espaço de resistência, explorando as abordagens educacionais, históricas, sociopolíticas e culturais da educação do campo no estado da Bahia. A análise foi realizada com base em estudos que exploram conceitos, práticas pedagógicas, percepções ou experiências relacionadas à educação no campo e sua influência na resistência contra-hegemônica.

A coleta de dados foi realizada entre novembro e dezembro de 2024, utilizando as bases de dados Scielo, Google Acadêmico, Periódicos CAPES, e a literatura cinzenta disponível na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD). A estratégia de busca utilizou termos como: “Educação do campo”, “Paulo Freire”, “Bahia” e “Resistência contra-hegemônica”, combinados com operadores booleanos (AND, OR). Exemplos de buscas realizadas incluem: ("Educação do Campo" AND "Bahia") e ("Pedagogia Crítica" AND "Paulo Freire").

Foram incluídos estudos que abordassem o tema da educação do campo na Bahia, publicados entre 2000 e 2024; apresentassem análises teóricas ou empíricas sobre práticas pedagógicas, políticas

públicas, formação de professores ou movimentos sociais. E foram excluídos estudos fora do contexto educacional ou que não tratassem diretamente da Bahia; publicados em idiomas diferentes de português, inglês ou espanhol.

Os estudos selecionados passaram por triagem, onde foi feita a leitura dos títulos e resumos para identificação de estudos relevantes e a análise completa para confirmar a elegibilidade. Os resultados foram distribuídos em três categorias:

- I. Concepções da Educação do Campo: análise de políticas públicas; formação de professores e práticas pedagógicas; principais desafios;
- II. Movimentos Sociais e Resistência: Estudos que destacam o papel de movimentos como o MST na luta por uma educação rural de qualidade;
- III. A Resistência Hegemônica na Educação no Campo e Quilombola: desafios e conquistas

Os dados foram sintetizados de forma descritiva, com cada categoria temática representando um eixo analítico da revisão. Essa abordagem permitiu uma visão abrangente das dinâmicas e desafios enfrentados pela educação no campo na Bahia.

Resultados e discussão

I. Concepções da Educação do Campo:

A educação no campo, historicamente, tem sido caracterizada por condições de precariedade, resultado de descasos institucionais, especialmente pela ausência de políticas públicas eficazes voltadas para as populações rurais. Esse quadro de exclusão e negligência reflete-se em diversos aspectos da vida social e econômica dessas comunidades, como a inexistência de estradas adequadas para o escoamento da produção, a precariedade no atendimento à saúde, a escassez de assistência técnica e o limitado acesso à educação básica e superior de qualidade, entre outros.

Os sujeitos dessa realidade – crianças, adolescentes e jovens – enfrentam um cenário de desorientação frente aos desafios e incertezas da contemporaneidade, cujos efeitos se agravam com o processo de alienação cultural e o pensamento imposto pelas experiências vivenciadas pelos habitantes de áreas urbanas. Nesse contexto, as famílias no campo têm buscado resistir à expropriação da terra e às dificuldades impostas pela falta de infraestrutura e serviços públicos, ao tentarem garantir sua sobrevivência e permanência nas áreas rurais. Contudo, a ausência de condições dignas de vida, a falta de escolas e a carência de recursos educacionais dificultam a escolha entre permanecer ou migrar para os centros urbanos em busca de melhores oportunidades.

Molina e Antunes-Rocha (2014) argumentam que a educação rural, em suas vertentes mais conservadoras, ignora as realidades culturais e sociais dos sujeitos do campo, originando-se de um pensamento latifundista e empresarial que visa o controle político sobre as terras e seus trabalhadores. Essa educação, muitas vezes, não leva em consideração a vivência dos indivíduos com a terra, com os ciclos naturais e as práticas culturais locais, como a agricultura, a pesca e o manejo sustentável dos recursos naturais. Ao invés disso, propaga valores e princípios distantes das realidades e necessidades da vida rural, desconectando os estudantes do seu próprio contexto sociocultural. Portanto, é urgente repensar as práticas pedagógicas na educação do campo, de modo a integrar o conhecimento formal com os saberes tradicionais, garantindo uma formação mais ampla, crítica e respeitosa com a cultura e a identidade dos povos rurais.

Furtado (2006) destaca que, no Brasil, o conceito de "rural" em oposição ao "urbano" atingiu sua expressão máxima até a década de 1970, quando essa distinção simbolizava a diferença entre o "atraso" e o "moderno". Estar na área urbana significava estar em contato com o que havia de mais avançado, especialmente no que se referia à indústria, aos progressos das ciências e das tecnologias, além dos bens e serviços oferecidos pelas cidades. Contudo, a definição do que constitui o "moderno" permanece uma questão complexa, sendo

fundamental refletir sobre como esses elementos industriais e tecnológicos, promovidos pelo contexto urbano, se relacionam com as realidades do campo.

Análise de políticas públicas

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), Lei 9.394/96, em seu Artigo 28, reconhece as características singulares da educação no campo, estabelecendo diretrizes para adaptações curriculares, metodológicas e organizacionais. Porém, esta é a única menção direta à educação rural em todo o texto da lei, o que limita sua aplicação prática e gera debates sobre as estratégias necessárias para uma implementação efetiva. Embora a LDB determine a necessidade de adaptações curriculares para atender à população rural, ainda persiste um conjunto significativo de desafios nas escolas do campo. A falta de recursos, infraestrutura precária, dificuldades de acesso e transporte, além do desinteresse de professores e alunos pela educação rural, são problemas recorrentes que dificultam a melhoria das condições educacionais.

É imperativo que as políticas públicas voltadas à educação no campo sejam aprimoradas para garantir condições adequadas de aprendizagem e respeitar as especificidades desse contexto. Isso envolve a valorização da formação profissional dos docentes que atuam nessas regiões, o incentivo à participação ativa das comunidades rurais nas decisões educacionais e o fornecimento de recursos financeiros adequados para atender às necessidades locais.

A construção e reforma das escolas, a disponibilização de transporte escolar adequado e o fornecimento de materiais didáticos e tecnológicos apropriados são aspectos essenciais para o fortalecimento da infraestrutura educacional no campo. Além disso, a implementação de programas de alimentação escolar de qualidade e a garantia de acesso a serviços de saúde são fundamentais para garantir que os alunos possam aproveitar plenamente as oportunidades educacionais, contribuindo também para a redução das desigualdades entre as áreas urbanas e rurais.

Outro ponto crucial é a valorização das práticas locais, como a agricultura familiar e as técnicas sustentáveis, dentro do currículo escolar. Esse processo não apenas reforça a identidade e a cultura das comunidades rurais, mas também oferece uma educação mais relevante e conectada com a realidade dos estudantes. Além disso, é imprescindível promover a inclusão digital nas escolas do campo, garantindo o acesso à internet e às tecnologias educacionais, o que ampliará as possibilidades de aprendizado e pesquisa, além de reduzir a exclusão digital.

Por fim, a construção de políticas públicas efetivas e duradouras depende de um esforço conjunto entre governos, escolas, professores, comunidades rurais e organizações não governamentais. Somente por meio de um trabalho colaborativo será possível garantir uma educação inclusiva, equitativa e de qualidade para todos os estudantes, independentemente de sua localização geográfica.

Formação de Professores e Práticas Pedagógicas

Ao analisar pesquisas que tratam das especificidades da formação docente no campo e práticas pedagógicas alinhadas aos saberes locais, iniciamos com Pereira (2007), que destaca a educação como um instrumento relevante na sociedade brasileira, embora, ao longo da história, muitas vezes tenha se desenvolvido sob concepções que priorizam caminhos cartesianos, pragmáticos e reprodutivistas. A educação no Brasil acompanhou a trajetória histórica do país, trazendo avanços, mas também aprofundando desigualdades sociais no campo, especialmente no acesso à terra e às condições de sobrevivência.

A concepção de educação é multifacetada, sendo entendida de formas diferentes conforme as abordagens teóricas e práticas adotadas. Monteiro (2001) ressalta a importância de refletir sobre as práticas pedagógicas, enfatizando que a atuação do professor não se limita à razão técnica, mas envolve também os sentimentos, a subjetividade e a intuição. Essa visão aponta para uma compreensão holística da educação, que deve considerar não apenas os aspectos técnicos do ensino, mas também as dimensões afetivas e sociais que permeiam o processo educativo.

Bell Hooks (2013) propõe uma abordagem pedagógica que visa transgredir os padrões tradicionais de ensino, defendendo que a educação deve ser um processo de libertação. Para Hooks, o papel da educação é capacitar os alunos a questionarem as estruturas de poder e transformarem a realidade social em que estão inseridos. Essa abordagem integra a promoção da igualdade, da justiça social e o respeito à diversidade, sugerindo que o ensino não seja visto como unidirecional, mas como um espaço de emancipação e transformação social. Paulo Freire (1996) também defende uma educação centrada na autonomia e na emancipação dos sujeitos, com ênfase na participação ativa dos alunos, no diálogo e na construção coletiva do conhecimento.

Essas abordagens oferecem benefícios e desafios. A ênfase na reflexão crítica e na autonomia dos alunos, defendida por Freire e Hooks, pode contribuir para a formação de cidadãos críticos, mas enfrenta desafios, como a resistência das estruturas escolares tradicionais e a necessidade de uma formação docente contínua. Abordagens mais centradas na transmissão de conteúdos e na valorização da autoridade do professor, como defendidas por Monteiro, podem proporcionar uma base sólida de conhecimentos e habilidades, mas limitam a participação ativa dos alunos e o desenvolvimento de sua autonomia.

A educação tem um impacto profundo nas visões de mundo, valores e comportamentos dos indivíduos. Uma educação que valoriza a reflexão crítica, a autonomia e o respeito à diversidade tem o potencial de construir uma sociedade mais justa e democrática, onde os indivíduos são capazes de pensar independentemente e agir de forma ética. Para que isso se concretize, é necessário investir na formação contínua dos educadores, na reformulação dos currículos escolares e na criação de espaços educativos que promovam a participação e o diálogo como princípios fundamentais da prática pedagógica.

Marcelo Magalhães (2014) observa que os professores frequentemente enfrentam a sobrecarga de um currículo extenso, o que dificulta a abordagem significativa de todos os temas propostos.

A democratização do conhecimento vai além do simples acesso, implicando também na sua produção, superando a visão hierarquizada do conhecimento própria da modernidade capitalista (Caldart, 2010, p. 112). Nesse contexto, os professores que atuam no campo devem ser capacitados para lidar com a diversidade cultural e integrar os conteúdos curriculares à realidade cotidiana dos alunos.

Nas escolas do campo, a comunidade local frequentemente participa da gestão escolar, o que implica a necessidade de os professores trabalharem em estreita parceria com os moradores, incluindo pais e agricultores. A formação dos professores deve incluir vivências práticas e experiências diretas no campo, permitindo que eles desenvolvam práticas pedagógicas que sejam tanto teóricas quanto profundamente conectadas às realidades locais.

Esses desafios exigem um esforço coletivo envolvendo acadêmicos, gestores e educadores para implementar estratégias de formação docente eficazes e específicas para o contexto rural. Somente por meio de um trabalho conjunto será possível garantir uma educação de qualidade que atenda às necessidades das escolas rurais.

Principais desafios

Por último, faz-se necessário discutir a importância histórica da educação no campo, destacando seus principais desafios, começando por Lourenço Filho (1953), que evidencia que a preocupação com a escola rural remonta à época em que se discutia a implantação da escola pública no Brasil. Durante um período de transformações nas cidades, de mudanças no modelo agrário exportador, da introdução da indústria na economia e de reorganização política, um conjunto de educadores e políticos assumiu o desafio de alertar a sociedade sobre a ausência do Estado na garantia dos direitos das populações rurais, especialmente no que se refere à educação. Naquele contexto, Lourenço Filho (1953) observa que surgiram duas posições principais no debate sobre a educação rural: uma defendendo uma escola diferenciada, com currículos e

objetivos distintos da escola urbana, e outra que, liderada por figuras como Fernando de Azevedo e Almeida Júnior, propunha uma escola no campo semelhante à da cidade. A primeira posição via a "falta de amor pela terra" como resultado da "ignorância" e defendia a valorização dos modos de vida simples do campo, em oposição à vida urbana.

Werle (2007) observa que os intelectuais alinhados com Sud Mennucci acreditavam que a escola rural "envenenava" os filhos dos lavradores, alimentando neles uma falsa visão da cidade. Por outro lado, o grupo liderado por Fernando de Azevedo e outros defendia uma educação no campo mais próxima da educação urbana.

Menezes Neto (1997) salienta que projetos político-pedagógicos voltados para as classes populares devem ser diferenciados dos projetos capitalistas voltados para o campo, representados pelo agronegócio. Molina e Antunes-Rocha (2014) reforçam essa perspectiva ao afirmar que a educação do campo está indissociavelmente ligada à luta pela terra e pela reforma agrária, defendendo a democratização do acesso à terra e ao conhecimento. A educação do campo, nesse sentido, é intrinsecamente vinculada à luta histórica por uma vida digna, por relações de gênero mais igualitárias e pela distribuição justa da riqueza produzida pela sociedade.

Se a configuração atual da aliança de classes que sustenta o agronegócio não for alterada, com sua produção agrícola baseada em vastas extensões de terra, alta tecnologia e uso intensivo de agrotóxicos, é possível que as escolas do campo desapareçam, junto com a própria figura do camponês, que será despojada de seu território. Molina e Antunes-Rocha (2014) afirmam que, nesse modelo, o campo será caracterizado como "espaços vazios", sem sujeitos sociais, como definido na sociologia.

De acordo com dados do INEP, mais de 32 mil escolas rurais foram fechadas nos últimos dez anos, reduzindo o número de escolas rurais de 102 mil, em 2002, para 70 mil, em 2013. O fechamento dessas escolas está diretamente relacionado ao destino do campo e ao debate central sobre a falta de trabalho rural, decorrente da intensa

incorporação de novas tecnologias e da crescente automatização da produção. Enfrentar o desafio do fechamento das escolas no campo exige, portanto, a superação do modelo de desenvolvimento hegemônico do capital. Não há solução possível sem que haja uma luta pela transformação desse modelo (Molina; Antunes-Rocha, 2014).

A formação de educadores do campo não pode ser compreendida a partir de uma perspectiva tradicional, pois exige que esses profissionais reorganizem suas práticas pedagógicas de modo a fomentar rupturas com o estabelecido. Isso implica questionar o que é visto como natural ou legal, instigar a curiosidade, investigar e problematizar a realidade, além de propor e realizar, juntamente com os alunos, intervenções significativas nessa realidade. O educador do campo deve ter plena consciência de seu papel na construção de alternativas para a organização do trabalho escolar, com o objetivo de promover transformações nas lógicas tradicionais de funcionamento das escolas. Essa atuação deve ser entendida como uma prática social, alinhada às necessidades e especificidades do contexto rural.

A educação do campo é um tema de grande relevância no cenário educacional brasileiro, sendo amplamente debatido e estudado por diversos pesquisadores ao longo da história. Essa área de pesquisa é enriquecida por uma vasta produção acadêmica que busca compreender as dinâmicas complexas que envolvem a educação em ambientes rurais. Neste estudo, investigaremos as características historiográficas das produções e publicações que abordam a educação no campo, baseando nossa análise em três referenciais teóricos fundamentais.

É necessário, inicialmente, situar historicamente a educação do campo no Brasil, que, ao longo de sua trajetória, foi marcada por desafios estruturais e profundas desigualdades socioeconômicas. No entanto, ao longo das décadas, o país tem observado uma evolução nesse contexto, com a implementação de políticas públicas e a atuação de movimentos sociais desempenhando papéis essenciais na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa nas áreas rurais.

II. Movimentos Sociais e Resistência: Estudos que destacam o papel de movimentos como o MST na luta por uma educação rural de qualidade;

O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) é um dos movimentos sociais mais influentes no contexto da educação do campo no Brasil. Além de sua luta pela reforma agrária e pelo acesso à terra, o MST busca proporcionar uma educação de qualidade para as famílias rurais, promovendo transformações significativas na realidade educacional do campo. O movimento tem sido fundamental na criação de escolas nos assentamentos e acampamentos, com destaque para o registro de 100 mil crianças e adolescentes estudando em escolas conquistadas nas áreas de assentamento e acampamento, além de iniciativas de alfabetização de jovens e adultos e a formação de técnicos e educadores (Caldart, 2001, p. 207-208).

A formação de professores é um elemento crucial para a melhoria da educação nas áreas rurais. No contexto do MST, o foco está na formação de educadores que compreendam as especificidades das comunidades rurais e suas dinâmicas, possibilitando a adaptação dos métodos pedagógicos para atender às demandas dessas populações. A capacitação de educadores, portanto, vai além de cursos técnicos, incluindo a vivência no campo e o entendimento das necessidades locais. A educação do campo, nesse contexto, não se limita ao ensino convencional, mas busca construir uma educação que respeite as identidades culturais locais, ao mesmo tempo em que promove a autonomia e resistência contra-hegemônica. Esse processo é central para a formação dos sem-terra, permitindo que eles não apenas adquiram conhecimento, mas também se tornem agentes de transformação social em suas comunidades.

O ensino de história, por exemplo, deve valorizar a conexão com a terra e a agricultura, ressaltando o papel fundamental do trabalho rural no desenvolvimento da sociedade. A história do campo não se limita à produção agrícola, mas também envolve a memória e as identidades das comunidades rurais, bem como as lutas dos

trabalhadores por melhores condições de trabalho e por acesso à terra. Fernandes & Molina (2017) afirmam que a educação do campo deve ser vista como um meio para desconstruir o imaginário coletivo que coloca o campo como um espaço atrasado e pouco desenvolvido, promovendo, assim, uma visão mais justa e igualitária da realidade rural. Para esses autores, a educação do campo deve fomentar a reflexão sobre as particularidades do campo e, ao mesmo tempo, proporcionar a formação de uma consciência crítica que desafie as desigualdades históricas (Fernandes & Molina, 2017, p. 212).

A formação docente para as escolas do campo deve, portanto, ser direcionada às necessidades e especificidades do contexto rural. A capacitação de professores precisa envolver não apenas uma formação técnica sólida, mas também a compreensão das dinâmicas sociais, culturais e econômicas das comunidades rurais. Os educadores devem ser preparados para integrar os saberes locais ao currículo escolar e promover práticas pedagógicas que sejam significativas e contextualizadas. Isso implica também uma aproximação com as comunidades locais, uma vez que nas escolas do campo, a participação da comunidade na gestão escolar é essencial para que a educação atenda realmente às suas necessidades.

O campo da educação rural no Brasil tem sido marcado por desafios, como a falta de recursos e infraestrutura escolar. No entanto, políticas públicas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) têm sido importantes para reduzir essas desigualdades. O PRONERA, por exemplo, busca garantir o acesso à educação em áreas rurais, promovendo a formação continuada de professores e a criação de escolas em áreas de assentamento e acampamento. Essas políticas públicas representam um avanço significativo na busca por uma educação mais justa e igualitária para as comunidades rurais, refletindo a luta do MST por uma educação que seja inclusiva e de qualidade.

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que vai além da simples formação técnica. Ela deve envolver todos os aspectos da vida no

campo, desde a produção agropecuária até os saberes tradicionais das comunidades, buscando uma integração entre os diferentes saberes e a valorização da cultura local. O campo, mais do que um espaço físico, representa um território de identidade e pertencimento, no qual a educação deve estar profundamente conectada com as experiências de vida dos sujeitos que nele habitam.

III. A Resistência Hegemônica na Educação no Campo e Quilombola: Desafios e Conquistas

A resistência hegemônica, conceito central na teoria marxista e nos estudos de Gramsci, refere-se aos processos de contestação e subversão das formas dominantes de poder, cultura e ideologia que buscam legitimar e naturalizar desigualdades sociais. No contexto da educação, a resistência hegemônica pode ser observada em várias formas de luta contra a imposição de modelos educacionais que não consideram as especificidades culturais, históricas e sociais das populações. A educação no campo e quilombola no Brasil são exemplos paradigmáticos dessa resistência, pois envolvem a construção de alternativas pedagógicas que desafiam a uniformização e a homogeneização imposta pelo sistema educacional mainstream²¹.

A resistência hegemônica, conceito central nas reflexões de Antonio Gramsci, refere-se ao processo pelo qual os grupos sociais subalternos e marginalizados desafiam as formas de poder e dominação que buscam naturalizar as desigualdades estruturais em uma sociedade. Gramsci (1978), ao abordar o conceito de hegemonia, destaca a importância da ideologia dominante, que se sustenta não

²¹ O termo "sistema educacional mainstream" refere-se ao modelo educacional predominante, voltado para a maioria da população e geralmente associado a instituições que seguem um currículo padronizado e valores comuns, muitas vezes focado na formação para o mercado de trabalho. Esse modelo tende a desconsiderar as especificidades culturais e sociais de grupos marginalizados, como populações rurais, indígenas e quilombolas, impondo uma educação homogênea que não leva em conta as realidades locais dessas comunidades.

apenas por meio da coerção, mas também por meio do consentimento das massas, que internalizam e reproduzem as ideias e valores que legitimam a ordem social existente. A resistência hegemônica, nesse contexto, emerge como uma forma de contestação e subversão dos mecanismos que buscam manter a ordem estabelecida, sendo uma luta por transformações no campo das ideias e das práticas sociais.

No contexto educacional, a resistência hegemônica se reflete nas lutas por uma educação que contraponha os valores e práticas dominantes, frequentemente voltados para a reprodução das desigualdades sociais, culturais e econômicas. A educação tradicional, marcada pela homogeneização e centralização do conhecimento, tende a marginalizar as culturas e os saberes das comunidades subalternas, impondo um modelo que privilegia a visão de mundo das elites urbanas. Nesse sentido, a educação se configura como um campo de disputa ideológica, onde as resistências se expressam tanto nas práticas pedagógicas quanto nas políticas educacionais que buscam promover a equidade e a valorização das identidades culturais e locais.

A resistência hegemônica na educação, conforme sugere Freire (1996), envolve a luta pela construção de uma pedagogia que não seja alienante, mas sim crítica e transformadora. O autor argumenta que, na maioria das vezes, a educação tradicional opera como um mecanismo de dominação, ao invés de um instrumento de libertação. A educação bancária, conceito desenvolvido por Freire, descreve um modelo educacional em que o conhecimento é transmitido de forma unidirecional, sem considerar as realidades, histórias e contextos dos educandos.

Para Freire, a resistência a essa forma de educação deve passar pela construção de uma pedagogia dialógica, na qual os estudantes não sejam vistos como receptáculos passivos, mas como sujeitos ativos e críticos no processo de construção do conhecimento.

Essa perspectiva de resistência, portanto, exige uma desconstrução das práticas pedagógicas hegemônicas, que moldam os sujeitos conforme um padrão único e excludente, e a construção de

alternativas pedagógicas que considerem a diversidade de realidades sociais, culturais e históricas. A educação popular, por exemplo, busca romper com as estruturas tradicionais de poder que permeiam as relações educacionais, promovendo um ensino que valorize as experiências e os saberes dos educandos, especialmente aqueles provenientes de grupos marginalizados.

O conceito de hegemonia, central na obra de Gramsci (1978), pode ser aplicado diretamente à análise do sistema educacional e de suas formas de resistência. Gramsci entende a hegemonia como uma forma de poder que não se sustenta apenas na coerção, mas na capacidade de uma classe dominante de conquistar o consentimento das classes subalternas, impondo suas ideologias como verdades universais. Nesse sentido, a resistência hegemônica na educação se dá pela contestação das ideias e práticas que sustentam o status quo. A escola tradicional, enquanto instituição formadora de sujeitos, é uma das principais arenas onde essa disputa ideológica se trava.

A resistência hegemônica, no contexto educacional, também pode ser observada nas lutas por uma educação que valorize as culturas e saberes locais, desafiando o currículo oficial que frequentemente marginaliza as tradições culturais e identitárias de populações historicamente subalternizadas. Em sociedades como a brasileira, a educação no campo e quilombola, por exemplo, se configuram como formas de resistência hegemônica, pois buscam garantir o direito dessas comunidades a um ensino que respeite suas culturas e realidades. A luta pela educação do campo e pela educação quilombola envolve, assim, um movimento de contestação ao currículo centralizador e homogeneizador, buscando construir alternativas pedagógicas que incluam e valorizem as identidades locais.

A resistência hegemônica, no campo educacional, também pode ser observada nas práticas de ensino que buscam questionar e subverter as normas estabelecidas. Uma dessas práticas é a pedagogia crítica, que se opõe ao modelo tradicional e bancário de ensino. A pedagogia crítica, conforme sugerido por autores como Giroux (2011),

é uma prática educacional que visa ao desenvolvimento de uma consciência crítica nos alunos, permitindo-lhes compreender as relações de poder que permeiam a sociedade e atuar para transformá-las. Nesse sentido, a educação crítica se torna uma ferramenta de resistência à hegemonia, pois permite que os estudantes desenvolvam uma compreensão crítica de sua realidade e, a partir disso, se tornem agentes de transformação.

Além disso, as políticas públicas também desempenham um papel importante na resistência hegemônica. No Brasil, iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)²² e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola²³ têm sido fundamentais para promover a inclusão das populações rurais e quilombolas no sistema educacional, reconhecendo a importância de uma educação que respeite suas especificidades culturais e sociais. Essas políticas são, portanto,

²² **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)** é uma iniciativa do governo brasileiro criada em 1998, com o objetivo de promover o acesso à educação de qualidade para as populações envolvidas em processos de reforma agrária, por meio de adaptações às realidades existentes nas comunidades rurais. O programa é resultado de um esforço conjunto entre o **Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA)** e o **Ministério da Educação (MEC)**, e busca responder às necessidades educacionais de grupos rurais historicamente marginalizados, como trabalhadores da terra, assentados e suas famílias, valorizando a cultura local, buscando integrar saberes e práticas que são essenciais para o desenvolvimento da agricultura familiar e outras atividades econômicas rurais. O programa promove a construção de escolas em áreas rurais, assegurando que os assentados e suas famílias tenham acesso à educação sem a necessidade de deslocamento para centros urbanos distantes.

²³ As **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**, instituídas pelo Ministério da Educação (MEC) em 2004, constituem uma política educacional de grande relevância para o reconhecimento e a valorização das especificidades culturais, sociais e históricas das comunidades quilombolas no Brasil. As Diretrizes buscam integrar saberes tradicionais e acadêmicos, valorizando a cultura e identidade dessas comunidades. Propõem um currículo adaptado às realidades locais, promovendo inclusão e respeito à diversidade. Defendem a formação de professores alinhada às especificidades quilombolas e a melhoria da infraestrutura escolar. Também destacam a importância do ensino voltado à cidadania e aos direitos territoriais. Contudo, enfrentam desafios como a falta de recursos, formação docente e resistência à mudança pedagógica.

formas concretas de resistência ao modelo educacional hegemônico, pois buscam garantir que as comunidades historicamente marginalizadas tenham acesso a uma educação de qualidade que valorize suas identidades e saberes.

A resistência hegemônica na educação é um processo contínuo e multifacetado, que envolve a contestação das formas de poder que buscam manter a desigualdade e a marginalização no campo educacional. Essa resistência se dá por meio da construção de alternativas pedagógicas que desafiem as práticas dominantes, promovendo uma educação que seja inclusiva, crítica e transformadora. O trabalho de Gramsci, Freire, Giroux e outros autores permite compreender a educação como um campo de luta, onde as diferentes formas de saber e de ser devem ser reconhecidas e valorizadas. No contexto brasileiro, a luta pela educação do campo e quilombola exemplifica a resistência hegemônica, pois busca garantir que as populações rurais e negras tenham acesso a um ensino que respeite suas culturas, histórias e realidades, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

A educação no campo, historicamente marcada pela precariedade e pelo desinteresse do Estado, tem se constituído como um campo de resistência contra a hegemonia educacional que privilegia a urbanização e a modernização, frequentemente ignorando as especificidades das comunidades rurais. Para Silva (2003), a educação do campo no Brasil sempre foi subestimada pela sociedade e pelo poder público, sendo associada a um modelo educacional voltado para a integração ao mercado de trabalho urbano e à sociedade industrial. Este modelo, ao longo de décadas, contribuiu para a marginalização das comunidades rurais, criando um ciclo de exclusão que perpetuava as desigualdades sociais. A resistência a esse modelo educacional não se dá apenas na contestação das condições materiais de ensino, mas na criação de uma educação que respeite as práticas e saberes tradicionais do campo, contribuindo para a preservação das culturas e identidades rurais.

Em paralelo, a educação quilombola também se insere nesse movimento de resistência, ao buscar romper com as formas de ensino que desconsideram a herança africana, as tradições e os modos de vida das comunidades quilombolas. A luta pela educação quilombola é uma luta pela afirmação da identidade negra e pela valorização da cultura afro-brasileira, que foram historicamente subjugadas e marginalizadas. A educação quilombola é uma prática pedagógica que parte do princípio de que a educação deve ser voltada para as especificidades de cada comunidade, reconhecendo suas histórias, suas lutas e suas formas de organização social. Segundo Guimarães (2007), a educação quilombola deve ser entendida como um processo de libertação e afirmação de um projeto de sociedade que valorize a diversidade cultural e promova a igualdade racial.

Ambas as formas de resistência – no campo e quilombola – podem ser compreendidas como uma resposta à hegemonia educacional que historicamente impôs uma educação homogênea, voltada para os valores e necessidades das elites urbanas. A implementação de políticas públicas voltadas para a educação do campo e quilombola, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola, representam avanços nesse processo de resistência, pois buscam garantir que essas populações tenham acesso a uma educação que respeite suas especificidades e seja promotora da justiça social.

Entretanto, apesar dos avanços, a resistência hegemônica na educação do campo e quilombola enfrenta inúmeros desafios. A falta de infraestrutura nas escolas rurais e quilombolas, a escassez de professores capacitados e a resistência de setores conservadores da sociedade representam obstáculos significativos. Além disso, a implementação de uma educação que respeite as particularidades culturais dessas comunidades enfrenta um cenário de desigualdade regional e falta de recursos, o que limita as possibilidades de concretização de um modelo educacional verdadeiramente inclusivo e transformador.

Nesse sentido, a resistência hegemônica, ao desafiar a educação tradicional e ao propor uma educação que valorize as identidades culturais e os saberes locais, contribui para um processo mais amplo de reconfiguração das relações de poder no Brasil. Como argumenta Althusser (1980), as instituições educacionais não são apenas reprodutoras das ideologias dominantes, mas também espaços de luta onde diferentes formas de resistência podem surgir. A educação do campo e quilombola, ao desafiar o currículo e os métodos tradicionais, constitui uma forma de resistência à imposição de uma única visão de mundo e à marginalização das culturas periféricas.

A resistência hegemônica na educação do campo e quilombola, portanto, não se dá apenas no plano das práticas pedagógicas, mas também no campo das ideias, sendo um processo contínuo de reivindicação por uma educação mais justa, equitativa e inclusiva. Ela envolve não apenas a construção de alternativas pedagógicas, mas também a afirmação de identidades culturais e o fortalecimento de práticas sociais que buscam uma sociedade mais plural e democrática. Como observa Santos (2002), a resistência não é um movimento isolado, mas parte de um processo coletivo de construção de alternativas que possam, efetivamente, transformar as estruturas de poder e as relações sociais dominantes.

Em síntese, a educação do campo e quilombola representam formas de resistência hegemônica contra um modelo educacional excludente e homogeneizador. A busca por uma educação que respeite as especificidades dessas comunidades é um processo contínuo que envolve a afirmação de suas identidades, a valorização de seus saberes e a luta pela justiça social. O reconhecimento da importância dessas lutas e a implementação de políticas públicas que atendam às necessidades dessas populações são fundamentais para a construção de uma educação verdadeiramente democrática e inclusiva no Brasil.

Considerações finais

O presente trabalho buscou analisar o papel da educação do campo como um espaço de resistência, explorando as abordagens educacionais, históricas, sociopolíticas e culturais da educação do campo no estado da Bahia.

Por meio da revisão sistemática, foi possível observar que apesar da implementação de políticas públicas, ainda existem desafios a serem enfrentados na educação do campo, desafios voltados à falta de infraestrutura e recursos, à dificuldade de acesso e transporte, à formação continua dos educadores do campo, à reformulação dos currículos escolares, e à necessidade de criar espaços educativos que promovam a participação, o diálogo e a diversidade cultural.

Embora esses desafios dificultam a escolha entre permanecer ou migrar em busca de melhores oportunidades educacionais e também limitam o desenvolvimento educacional, é importante ressaltar a resistência e resiliência dessas comunidades que impulsiona uma transformação, promovendo a valorização dos conhecimentos tradicionais e o fortalecimento de práticas pedagógicas que se entrelaçam com a realidade dessas comunidades.

Por isso, a educação do campo deve ser compreendida não apenas como um método de ensino, mas sim como uma ferramenta de resistência e transformação, que permite integrar os saberes tradicionais com os saberes acadêmicos. Assim, é possível fomentar uma educação que contribua na construção de uma sociedade mais justa e equitativa.

Referências

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Editora Graal, 1980.

ARAÚJO, R. N.; BERGAMASCO, W. A. Educação do campo: concepção, fundamentos e desafios. **INTERFACES DA EDUCAÇÃO**, [S. l.], v. 9, n. 26, p. 225-245, 2018.

BRASIL *et al.* **Lei de diretrizes e bases da educação nacional**. Conselho de Reitores das Universidades Brasileiras, 1997.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: História**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA): um estudo sobre suas ações e impactos**. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola**. Brasília, 2004.

CERRI, L. F. **Ensino de história e consciência histórica: Implicações Didáticas de uma Discussão Contemporânea**. 1ª edição. Editora FGV, Rio de Janeiro, 2011.

CONTE, I. I.; SOUZA, E. Educação do campo no Brasil: da lona preta à academia. **Educação UFSM**, v. 47, 2022.

DO NASCIMENTO MASCARENHAS, A. D. C.; DOS SANTOS, A. R.; MASCARENHAS, P. S. M. Educação quilombola: saberes ancestrais e identidade cultural. **Especiaria: Cadernos de Ciências Humanas**, v. 21, 2024.

FERNANDES, F. **A questão da terra no Brasil**. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1964.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia**. Editora Cortez, 1996.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. – São Paulo: Atlas, 2002.

GIROUX, H. **Teoria crítica e educação: uma introdução à pedagogia**. São Paulo: Cortez, 2011.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1978.

GUIMARÃES, J. C. **A Educação Quilombola: práticas e desafios**. São Paulo: Cortez, 2007.

HOOKS, B. **Ensinando a Transgredir**: Tornando-se uma Professora Feminista. Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir**: A educação como prática da liberdade. Tradução de Marcelo Brandão - São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse Censo Escolar de 2023**. Rio de Janeiro: IBGE, 2024.

INCRA. Relatório Anual de Atividades do PRONERA. Brasília, 2020.

MAGALHÃES, M. **Ensino de história: usos do passado, memória e mídia**. – Rio de Janeiro : Editora FGV, 2014.

MARTINS, F. J. Educação do Campo: processo de ocupação social e escolar. **In**: Proceedings of the 2nd II Congresso Internacional de Pedagogia Social. 2008.

MOLINA, M. C.; ANTUNES-ROCHA, Maria I. Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores: reflexões sobre o Pronera e o Procampo. **Reflexão e Ação**, v. 22, n. 2, p. 220-253, 2014.

MOLINA, J. DE S. A educação quilombola e as políticas públicas de inclusão escolar no Brasil. Campinas: **Autores Associados**, 2016.

MONTEIRO, A. M. Professores entre Saberes e Práticas. **Educação & Sociedade**, XXII, nº 74, abr, 2001.

MONTEIRO, J. C. P. **Terras devolutas, grilagem e lutas camponesas no Ceará (1930-1964)**.Fortaleza: Editora da UFC, 2014.

MONTEIRO, R. A. C.; GONZÁLEZ, M. L.; GARCIA, A. B. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: o porquê e seu contexto histórico. **Revista Eletrônica de Educação**, v. 5, n. 2, p. 82-95, 2011.

PINHEIRO, C. R. **Os desafios da educação do campo**. Orientador: CARDOSO. R. 2022. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Pedagogia) - Centro Universitário do Planalto Central Aparecido dos Santos, 2022.

SANTANA, H. A. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024.

SANTOS, B. DE S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política.** São Paulo: Cortez, 2002.

SILVA, M. T. **Educação no Campo: desafios e perspectivas.** São Paulo: Editora UNESP, 2003.

SOUZA, E. S. A. DE; BARBOSA, G. G.; SOUZA, M. C. DE; SANTOS, S. M. DOS. Práticas Pedagógicas E Educação Do Campo: Paulo Freire . Revista **Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, [S. l.], v. 7, n. 12, p. 1722-1730, 2021.

SOUZA, J. **Educação e identidade quilombola: a construção do currículo intercultural no Brasil.** São Paulo: Cortez, 2017.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, p. 745-763, 2012.

CAPÍTULO 11

A formação de educadores do campo: um caminho a ser percorrido pelo fazer docente, passos e descompassos

Gleydson Santos Freitas

Poliana Muritiba Boccanera Ferreira

Introdução

De acordo com a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), realizada pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2015, 29,37 milhões de brasileiros vivem na área rural. O número representa 15,28% da população total do país, que é de 195,24 milhões de pessoas. Sendo assim, a educação precisa estar ligada ao lugar que possui o contexto, valorizando o que esse lugar possui, mostrando vantagens de se viver no campo, dessa forma, cabe ao educador ser o principal instrumento para essa mediação de identidade, valorização e conhecimentos construídos pela comunidade.

Diante desse contexto, sabe-se que a realidade do campo é marcada por pobreza, falta de saneamento básico, de água, de políticas públicas, e por gritantes desigualdades de direitos e de oportunidades. Portanto, essa cruel realidade que o campo vem enfrentando está

contribuindo cada vez mais para o êxodo do meio rural, além de contribuir também para a diminuição da autoestima do homem, da mulher e até mesmo da criança do campo.

Este estudo tem como plano de fundo discorrer como a literatura revela a formação de educadores do campo, traçando um caminho a ser percorrido pelo fazer docente, passos e descompassos no tocante à educação do campo e no campo.

Diversos estudos apontam que, ao longo de nossa história, a educação do campo sempre foi tratada com políticas compensatórias e práticas pedagógicas dissociadas do contexto e da cultura campestre. Nesse ínterim, existem muitas diferenças das Escolas do Campo para as escolas urbanas, porém, trata-se de diferenças positivas, ela traz a cultura de um povo, modo de viver e sobreviver com costumes e práticas diferentes. Quando temos uma escola inserida na realidade do campo, não cabe um currículo urbano, essa prática enfraquece a identidade e causa desigualdade.

Apesar da proclamação da República Brasileira, em 15 de novembro no ano de 1889, a educação não era vista como prioridade, o tema educação ainda era realidade distante principalmente para aqueles brasileiros e brasileiras que não tinham posses. Nesse período, ficou evidente que a elite brasileira negou-se a oferecer à população um ensino público e acessível a todos, tendo em vista que no Brasil Colonial já haviam escolas para aqueles que tinham posses, porém, para as classes menos favorecidas, como classes trabalhadoras, escravos, povos indígenas e até mesmo para as mulheres, esses direitos eram esquecidos.

Em 1923, aconteceu o I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, onde a educação deveria não somente contribuir para o desenvolvimento agrícola, como também para manter o homem no campo e transformá-los em cidadãos prósperos. Essa realidade veio a mudar, mesmo que de forma tímida, a partir de 1930, com o surgimento do movimento da Escola Nova, quando a urbanização e as grandes indústrias começaram a chamar o povo para os grandes

centros, onde havia a necessidade de educação para que essas pessoas pudessem ser inseridas nessa nova mudança.

Na década de 1940, foi criada a chamada Comissão Brasileira-Americana de Educação das Populações Rurais e Associação de Crédito e Assistência Rural, que logo depois viria a se tornar a EMATER (Empresa de Assistência Técnica de Extensão Rural). Já em 1942, veio a surgir a Lei Orgânica da Educação Nacional, lei voltada para a formação das elites, que, por sua vez, conduziam o país, com isso, as pessoas do campo foram, mais uma vez, esquecidas.

Já na década de 50, o movimento para os grandes centros começou a ser estimulado, apesar disso, as pessoas precisavam se formar/capacitar para prestar os serviços. Com isso, houve uma grande demanda da saída da população do campo para ocuparem esses espaços nos grandes centros, porém, na década de 60, houve a necessidade de diminuir essa saída em massa do povo do campo para os grandes centros.

Com a criação da primeira Lei de Diretrizes (LDB) e Bases em 1961, onde foram determinadas modificações importantes para a educação, cabe salientar que a educação do campo ainda não entrou em pauta nessa criação, ou seja, a educação foi tratada como se as escolas do Brasil fossem todas iguais, independentemente de onde essas fossem localizadas, seja na área rural ou na área urbana, seja em grandes centros ou em localidades muito pequenas.

Inconformados com isso, uma série de educadores organizados no Centro Popular de Cultura e no Movimento de Educação de Base, desenvolviam, ao mesmo tempo, grupos de alfabetização de adultos movimentos muito atuantes, onde foram plantadas as primeiras sementes para o que viria a ser a educação do campo propriamente dita.

Em 1971, foi sancionada a segunda LDB, onde vários programas foram criados. Nessa segunda lei, ao contrário da primeira, já aparece a Educação Rural, mesmo que dentro do viés produtivista. Dentre os programas criados nesta época, vale destacar o PRONASEC, o EDURURAL e o MOBRAL, o mais conhecido de todos, e que, por sua

vez, não atendia apenas a população rural como também a população urbana, um grande programa de alfabetização que foi inspirado no método de alfabetização de Paulo Freire, porém, por se tratar de um período de ditadura militar, ele fazia questão de tirar o caráter popular de conscientização das pessoas e impor o modelo condizente com o regime da época.

Na década de 1980, precisamente no ano de 1987, nasce o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), que, por sua vez, desempenha um papel importante para a existência e resistência das escolas do campo. Na década de 1980, um momento muito importante na questão educacional foi a famosa Constituição de 1988, em que, pela primeira vez, se estabeleceu que a educação seria um direito de todos e um dever do estado. Começaram a haver debates democráticos e a preocupação com a educação de uma forma mais justa e democrática, mesmo não falando abertamente e de forma direta no assunto.

O Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra, percebendo a importância em ter escolas em seus assentamentos e acampamentos, começaram a refletir uma educação voltada para as necessidades do homem do campo e a implantar as primeiras escolas do campo. Assim, surge um importante engajamento nas lutas por escolas do campo, mesmo que de forma autônoma, com um ensino básico voltado para a alfabetização.

Posteriormente, em 1996, com a repercussão do chamado Massacre do Eldorado dos Carajás, a luta do MST ganha notoriedade e cresce com a Marcha Nacional em Brasília, com o tema sendo veiculado em todo território nacional e até mesmo na imprensa estrangeira. Cresce a pressão sobre o governo do então presidente, Fernando Henrique Cardoso, que se vê obrigado a atender alguns pontos relacionados aos movimentos do campo, como por exemplo, a criação de um Ministério voltado exclusivamente para a questão da Reforma Agrária, bem como uma série de assentamentos no Brasil.

Em 1996, foi criada a terceira LDB, Lei 9.394/96, e só a partir daí é possível enxergar alguma evolução, da educação do campo, como

por exemplo, a possibilidade de grupos não seriados nas escolas ou atividades pedagógicas pela alternância regular, além de recomendar que as propostas pedagógicas das escolas contemplem as necessidades e interesses dos estudantes do campo etc. Estabeleceu também as diretrizes e bases da educação nacional

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (Brasil, 1996, Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014).

Esse parágrafo da lei nos faz entender que a educação aplicada deveria se ajustar à vida rural, com um calendário diferente, com um período de férias diferente, os 200 dias letivos distribuídos de forma a se adaptar a necessidade da vida no campo e com a formação específica dos professores para atuarem nessas escolas. Apesar da lei garantir esses direitos, há uma diferença imensa entre o seu cumprimento e sua realidade na prática.

Com as lutas do MST, no ano de 1997 foi realizado o I ENERA (Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária), onde foram abordadas discussões sobre a formação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária). Em 1998, aconteceu a I Conferência Nacional por Educação Básica do Campo. Posteriormente, com a evolução, o PRONERA passou a abranger

outras áreas, como cursos de Ensino Médio, formação de jovens e adultos, cursos de graduação em agronomia, pedagogia, história, direito, jornalismo, dentre outras mais, onde o povo do campo seria beneficiado.

Entre os dias 21 a 25 de setembro do ano de 2015, aconteceu o II Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras do Campo na Reforma Agrária (ENERA), na cidade de Luziânia, no Estado de Goiás, que teve como pauta principal ir contra o fechamento das escolas do campo, que, nesse período, em menos de 10 anos, desde o primeiro encontro, em 2006, e o segundo em 2015, já haviam sido fechadas mais de 40 mil escolas do campo em todo o Brasil.

Com isso, é notável perceber que, para o estado, é mais viável e mais barato manter uma escola grande na zona urbana e gastar apenas com o transporte escolar dos educandos do campo. Isso vai totalmente na contramão no que diz respeito à constituição, que diz que educação é um direito de todos e um dever do Estado. Ainda nos tempos atuais, as lutas para a qualidade e principalmente para a sobrevivência das poucas escolas do campo, ainda é uma luta árdua e contínua, pois, é preciso resgatar e pagar uma dívida histórica que a sociedade brasileira tem com o homem do campo, dívida essa que passa historicamente pela desvalorização com o trabalho de quem cuida da terra e trabalha para movimentar e evoluir esse país.

Atualmente o que vemos é o crescimento do fechamento das escolas do Campo, não se tendo como critério claro os motivos para o crescimento desse acontecimento, ou em que medida se pode ou não fechar uma Escola do Campo, muito menos políticas públicas voltadas para evitar esse retrocesso, após tantas lutas para permanência da mesma. Segundo dados do Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000 - 2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios urbanos. Assim como afirma Erivan Hilário, do Setor de Educação do MST

O fechamento das escolas do Campo nos remete a olhar com profundidade que o que está em jogo é algo maior, relacionado às disputas de projetos de campo. Os governos

têm demonstrado cada vez mais a clara opção pela agricultura de negócio – o agronegócio – que tem em sua lógica de fundamentos pensar num campo sem gente e, por conseguinte, um campo sem cultura e sem escola”. Afirma Erivan Hilário, do Setor de Educação do MST. (<https://www.geledes.org.br>)

Na contramão de tudo isso, segundo a Constituição da República Federativa Brasileira de 1988, a Lei de Diretrizes e bases da Educação Nacional e políticas públicas como PRONERA – Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e PRONACAMPO – Programa Nacional de Educação do Campo, são contra a essa política de fechamento de escolas.

A Educação do Campo no contexto do campo

Quando falamos de educação contextualizada, falamos em priorizar as vivências do sujeito, suas problemáticas e suas potencialidades e realizar uma reflexão permanente do local onde vivem. Contextualizar educação do Campo é defender um currículo totalmente voltado para sua realidade, compreendendo seu próprio ambiente, no qual o sujeito se reconheça dentro dessa proposta curricular, tornando assim a educação mais atrativa, compreensiva, onde o indivíduo sinta-se valorizado.

Segundo Arroyo (2004, p.12.), é necessário “um olhar que projeta o campo como espaço de democratização da sociedade brasileira e de inclusão social, e que proteja seus sujeitos como sujeitos de história e de direitos [...]”. Nesta perspectiva, um sujeito que se sinta parte do processo educativo será um sujeito com maior probabilidade de aprender e, ao mesmo tempo, ensinar, de acordo as suas vivências.

O currículo nessa perspectiva de educação contextualizada será um instrumento que considera a realidade socioambiental, política, cultural e diversa do Semiárido –

espaço repleto de complexas relações, permeado por exclusões e lutas que ressignifique a própria prática educativa, porque promove a participação do professor e da professora, dos/as educandos/as e da comunidade, na sua construção e na sua realização. Um currículo que contemple uma educação vinculada, política e pedagogicamente, com a história, a cultura e as causas sociais e humanas do sujeito do campo, e não apenas um apêndice da escola pensando na cidade e localizada “no” campo. (Caldart, 2004).

Sendo assim, o currículo para uma educação contextualizada deve ser totalmente voltado para a realidade e necessidades locais, com uma didática aplicada para atender as necessidades da realidade de cada região e experiências dos educandos, respeitando as suas dificuldades e, ao mesmo tempo, valorizando tudo aquilo que o educando traga de bagagem para o contexto educativo. Saviani (1980, p. 52) afirma que promover o homem é torná-lo consciente de sua realidade para que assim ele possa “intervir nela transformando-a no sentido da ampliação da liberdade, comunicação e colaboração entre os homens”.

Com isso, se faz cada vez mais importante uma contextualização da educação para que esses sujeitos possam futuramente interferir de forma positiva em políticas públicas, onde seres humanos possam situar-se dentro de um contexto econômico, social e político. Com isso, não é possível desvincular a realidade de uma comunidade da Educação Contextualizada, originando assim, uma educação de qualidade, relacionada ao direito de aprender.

Assim sendo, torna-se cada vez mais necessário que os educadores, em especial os do campo, busquem e participem de cursos voltados a formações continuadas para que possam construir saberes contextualizados, ao contrário do que se pensava a tempos atrás, onde se imaginava que apenas a formação inicial seria suficiente para a educação, investir em educação continuada é de suma e indispensável importância. Isso porque, a educação evolui a cada momento, com isso, cabe ao educador buscar constantemente novos conhecimentos, para que estes, por sua vez, possam tornar sua

didática cada vez mais interessante e, com isso, tornar mais prazerosa a sua maneira de ensinar. É importante salientar que o bom educador deve ser um eterno pesquisador em busca de cada vez mais de conhecimento e atualização. Assim como afirma Freire, “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Partindo do contexto histórico do processo de educação do campo, que se caracteriza por lutas antigas de sujeitos que habitam nas comunidades rurais em diversas partes do nosso país e que buscam através dessas lutas os seus direitos a uma educação de qualidade, igualitária e totalmente voltada a sua identidade social, cultural e vivências. Não há como falar de Educação do Campo contextualizada sem abordar as lutas históricas dos movimentos sociais que envolveram o homem do campo para que a educação do campo acontecesse

A partir da década de 60 os movimentos sociais e sindicais começaram a lutar de forma mais incisiva contra a lógica excludente historicamente inexistente no Brasil com uma educação com direito de poucos [...]. o campo tornou-se importante referência de diferente lutas e iniciativas de educação popular [...], nas quais os movimentos sociais e sindicais organizados buscavam estimular e recriar uma compreensão de classe organizada, assim como desenvolver o sentimento de pertencimento desses povos e seus territórios [...]. (Oliveira, 196, p.17).

A origem da Educação do Campo surgiu da necessidade dos movimentos sociais pela terra e a construção da sua identidade se faz através da diversidade cultural de seus sujeitos, pois ela só ocorrerá se forem respeitadas as suas múltiplas formas de olhares e a maneira em que as vivenciam, tendo em vista que, historicamente, esses sujeitos sempre foram vistos como ignorantes e de fácil subordinação.

A educação do Campo trabalha com sujeitos que atribuem significados diferentes ao mundo, portanto, ela enfrenta o grande desafio de aprimorar esses saberes. Segundo Caldart (2012), a

Educação do Campo trabalha com a prática. Quando falamos de elemento central, referindo-se à Educação do Campo, estamos falando de classes sociais. O paradigma da questão agrária não deve ser a prioridade; a Educação do Campo precisa ter como objetivo atender aos setores camponeses ou a qualquer outro projeto de sociedade, buscando superar o capitalismo e a desigualdade social (Caldart, 2012, p. 262).

O objetivo da Educação do Campo é desenvolver ou trabalhar com uma pedagogia que dê prioridade aos sujeitos do campo, que são: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias. Podemos concluir que a Educação do Campo prioriza as necessidades dos moradores do campo, respeitando a sua importância para a vida e a história do país.

A Educação do Campo nasceu como crítica à realidade educacional da população que vive do trabalho do campo e tomando posição no confronto de projetos de educação: contra uma visão instrumentalizadora da educação, colocada a serviço das demandas de um determinado modelo de desenvolvimento do campo (que sempre dominou a chamada “educação rural”), a afirmação da educação como formação humana, unilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, de longo prazo (Caldart, 2008b, p. 25-26).

Essa ideia caracteriza a Educação do Campo como um espaço de vida e não como referência ao produtivismo, onde o principal objetivo é obter lucratividade, sem qualquer preocupação com o nível de aprendizado, como acontece no caso da Educação Rural. A Educação libertadora está sendo buscada como estratégia de resistência dos camponeses para manter seu modo de vida, seus saberes, sua existência social, a partir do trabalho na terra (Molina; Fernandes, 2005).

Paulo Freire, um dos maiores intelectuais do pensamento brasileiro, através das suas teorias e práticas, defende que a educação transforma a sociedade. A vulnerabilidade social e os oprimidos traziam para Freire reflexões e motivos para produção de suas escritas, desse modo, suas obras tinham um compromisso com os camponeses. Uma sociedade desigual, de onde Freire também trazia suas lembranças de infância, de marcas, raízes sofridas de uma desigualdade presente, que, possivelmente, tenha sido um incentivo a essa provocação e incansável luta por uma educação libertadora.

Em Jaboatão perdi meu pai, em Jaboatão experimentei o que é fome e compreendi a fome dos demais. Em Jaboatão, criança ainda, converti-me em homem graças à dor e o sofrimento que não me submergiram na sombra da desesperação. Em Jaboatão joguei bola com os meninos do povo. Nadei no rio e tive “minha primeira iluminação” um dia contemplei uma moça despida. Ela me olhou e se pôs a rir [...]. Em Jaboatão, quando tinha dez anos, comecei a pensar que no mundo muitas coisas não andavam bem. Embora fosse criança comecei a perguntar-me o que poderia fazer para ajudar os homens. (Freire, 1979, p.9)

A dedicação de Paulo Freire à educação e alfabetização de jovens e adultos nordestinos teve grandes resultados. Muitas vitórias, como conquistas do apoio governamental, embora com dificuldades, como o exílio na ditadura militar, causou uma mistura de sentimentos, mas que não o fizeram desistir da educação.

As conquistas Freirianas trouxeram grande legado, legado esse que se torna presente na educação brasileira, trazendo experiências renovadoras. O ideário de Freire é uma base para Educação do Campo, pois sua obra tem uma grande identificação relacionada a opressores e oprimidos, onde a classe dominante/opressora tinha acesso aos bens de consumo e culturais, sendo assim, tratando-se quase exclusivamente de domínio de renda. Contudo, torna-se necessário uma consciência descolonizada desses sujeitos oprimidos,

para assim, tornar-se autores da história. (Freire; Macedo, 1990; Freire, 2011).

A ligação entre as obras de Freire e a Educação do Campo está direcionada a uma alfabetização que ainda é necessária na contemporaneidade. “Ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz a própria história do próprio futuro” (Giroux, 1996, p.11).

Freire (1981, p.43) também deixa claro esse pensamento quando afirmava que o sujeito é “dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, por isso vem renunciando cada vez, seu saber a sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões”. Dessa forma, o sujeito necessita ler criticamente a sua realidade, questionando-se e tornando-se autor de uma nova cultura. Nesse sentido, [...] entende-se que a educação tem função de ajudar a despertar em cada pessoa a consciência de sua própria dignidade e de sua capacidade de enxergar a cidadania” (Pereira, 2006, p.95).

Educação do Campo e formação docente: passos e descompassos

A educação no campo é essencial para que haja um desenvolvimento equilibrado nas comunidades rurais, assim como para que um futuro melhor possa ser alcançado para as gerações vindouras. Contudo, para que essa educação seja eficiente e de qualidade, é necessário que os educadores que a ministram estejam devidamente preparados para o desafio, o que torna essencial a formação dos professores das Escolas do Campo.

A importância da formação dos professores do campo reside na necessidade de equacionar problemas práticos e específicos da área rural, com o objetivo de tornar o processo ensino-aprendizagem mais significativo aos alunos de modo que possam adquirir conhecimentos necessários para a sua vida social e profissional. É através da formação

desses educadores que é possível aprimorar as estratégias de ensino e as condições de trabalho no campo.

Assim como afirmam Merler; Schutz-Foerste; Schutz-Foerste (2013, p. 220), “a formação dos sujeitos do campo é um desafio que se busca superar gradativamente”. Sendo assim, a formação do professor do campo é uma questão que envolve diversas discussões na área da educação, pois significa a responsabilidade do professor na formação do futuro cidadão. O professor do campo tem a missão de transmitir conhecimentos e valores tanto culturais quanto sociais, além de trabalhar em parceria com a comunidade, reconhecendo a diversidade de indivíduos e o processo histórico vivido por sua região.

Daí a importância de uma prática pedagógica acentuada na “pedagogia do porquê”, estabelecendo assim, uma postura questionadora que ultrapasse os limites da intelectualidade e gere um cidadão capaz de conhecer e lutar pelos seus direitos, dentro das questões éticas e morais, como também promover o desenvolvimento afetivo, estabelecendo a criação de uma autoimagem positiva no educando. Esse novo modelo de escola deve se preocupar com a formação de indivíduos criativos e independentes, que pensam por si mesmo, capazes de identificar as perguntas com que o futuro imprevisível os desafiará a respondê-lo.

Sendo assim, a escola do campo necessita exercer uma nova função, uma vez que as condições de vida na sociedade atual requerem outro tipo de homem e de mulher, com outra formação, preparados para enfrentar os desafios da modernidade. Essa nova realidade nos leva a refletir sobre a responsabilidade da escola do campo e sua prática pedagógica. A escola do campo deveria estar assumindo uma postura sistematizadora do conhecimento, aproveitando as experiências adquiridas, uma vez que, educar para a contemporaneidade, significa estimular a capacidade de questionar, de analisar criticamente e de tomar decisões.

No ano de 1998, a UNESCO divulgou um importante relatório inerente à educação para o Século XX, intitulado Educação: Um Tesouro a Descobrir (Morin, 2002). No entanto, nos apropriamos desse

título para afirmar que a educação do campo também é um tesouro a ser descoberto por todos, uma vez que a sua realidade é gritante, onde se sabe que os maiores índices de analfabetismo do Brasil se encontram no campo. Diante dessa dura e amarga realidade, é possível perceber que ainda precisa fazer muita coisa para o bom desenvolvimento da educação do campo, tendo como foco a educação de qualidade, almejada por todos/as.

Para a formação de um professor preparado para o campo, é necessário que ele tenha conhecimento em diversas áreas, como Direitos Humanos, Trabalho Comunitário, Educação Ambiental, entre outros. É importante também que ele esteja atento às realidades de seu entorno e saiba lidar com elas, considerando sempre as particularidades de seus alunos e seu lugar de atuação. Para isso, além de experiência prática, ele deve continuar buscando sempre novos conhecimentos voltados a aprimorar do seu trabalho.

Para melhoria e aprimoramento da formação de professores do campo, são oferecidos por diversas esferas da educação cursos que proporcionam a esses profissionais buscar e aperfeiçoar seus conhecimentos, trazendo uma visão mais ampla no que diz respeito a Educação do Campo. Dentre esses cursos, podemos citar o MOC (Movimento de Organização Comunitária), fundado em 1967, com sede em Feira de Santana, Bahia. O MOC teve como objetivo despertar nas pessoas a luta pela garantia dos seus direitos, de forma que pudessem escrever sua cidadania.

Em 1970, durante a ditadura militar, o MOC foi reconhecido como entidade jurídica, nascendo vinculado à igreja católica, com o apoio da mesma para fugir da repressão. Após um tempo, o MOC desligou-se da igreja católica, se unindo a outras instituições, com isso, o MOC abriu caminhos na contribuição de busca e desenvolvimento para o fortalecimento de associações comunitárias rurais e urbanas.

O MOC tem uma contribuição generosa para ampliação de conhecimentos e desenvolvimento integrado sustentável na Bahia, contemplando três territórios: Sisal, Portal do Sertão e Bacia do

Jacuípe, contribuindo para atuação qualificada na gestão de políticas públicas.

O MOC sempre acreditou e acredita que a história pode ser mudada, que a justiça pode florescer que o mundo pode ser de todos e de todas, que todas as pessoas constroem conhecimento e são sujeitos de suas histórias. Por isso que nos seus quarenta e cinco anos de vida, sempre incentivaram nas pequenas coisas, nas ações miúdas, no conhecimento das comunidades para a solução dos seus problemas e rechaçou as grandes obras, nas quais os pequenos sempre se tornam mais marginalizados. (MOC, 2011)

A Educação do Campo é um dos programas oferecidos pelo MOC que tem o intuito de oferecer liderança e fortalecer instituições nas quais elas são ligadas. O projeto CAT (Conhecer, Analisar e Transformar) é um programa de educação contextualizada oferecido pelo MOC em parceria com as Secretarias Municipais de Educação, criado em 1994, que constitui num processo de formação continuada de professores da rede pública municipal, atuando em 22 municípios do Semiárido Baiano. Tem como principal objetivo delinear uma metodologia com a realidade do campo, ampliando saberes e, assim, trazendo uma educação de qualidade para as escolas do campo, na perspectiva de construção de políticas públicas de educação do campo do semiárido, com desenvolvimento de afeto pelo semiárido e produção de conhecimento que contribui para plena viabilização.

Um dos maiores desafios do projeto CAT sempre foi a ausência de um material didático contextualizado que contemplasse a realidade em que crianças, adolescentes e jovens das escolas do campo, sempre sendo questionado por professores, como trabalhar um contexto com materiais didáticos descontextualizados? Como preparar fichas pedagógicas sem material de apoio necessário? Como trabalhar identidade com um contexto desigual? Essas inquietações, das quais os professores vivem, são trabalhadas com êxito nessas formações oferecidas pelo CAT. Assim a educação do campo é,

[...] toda ação educativa desenvolvida junto às populações do campo e fundamentam-se nas práticas sociais construtivas dessas populações, seus conhecimentos, habilidades, sentimentos, valores, modo de ser, de viver e de produzir e formas de compartilhar a vida. (Brasil, 2001)

Nessa perspectiva, nota-se que deve-se levar em consideração o contexto do seu surgimento, com essa compreensão, a necessidade de programas e projetos voltados para formação de professores que atuam nas escolas do campo.

Considerações finais

Mesmo com essa diversidade de cursos oferecidos de forma gratuita, a participação do professor ainda é bastante tímida, isso se dá por diversos aspectos, como a alta rotatividade do corpo docente das Escolas do Campo, ou seja, a cada ano há uma mudança drástica no quadro de professores, a falta de identificação com a Educação do Campo, a ausência de estabilidade funcional, na maioria das vezes, esses profissionais são contratados, falta de incentivo financeiro, a precariedade do transporte, as péssimas condições das estradas, espaço físico das escolas, na maioria das vezes, precário, quando necessário, a estadia nas localidades, material didático incompatível com a realidade, uma jornada de trabalho exaustiva.

Vale ressaltar que a formação de professores é uma temática que merece uma atenção especial, e que, ao mesmo, tempo vem preocupando cada vez mais os estudiosos da educação, pois, é de fundamental importância professores preparados para que, assim, a educação possa evoluir de forma positiva. É notável e ao mesmo tempo preocupante detectar que quando tratamos do tema de formação de professores, ainda há um longo e árduo caminho a ser percorrido, especialmente quando tratamos da formação de professores voltados à educação do campo.

Uma formação de professores bem executada serve para medir o sucesso ou fracasso de uma unidade escolar, pois, na engrenagem

da educação, o professor exerce um papel fundamental para o seu bom funcionamento, com isso, faz-se necessário que sejam criadas boas ações voltadas para as políticas educacionais, pois isso levará o conhecimento com a melhor qualidade para aqueles que deles necessitam.

Referências

ANDRÉ, Marli, SIMÕES, Regina H.S, CARVALHO, Janete M, BRZEZINSKI, Iria. *Estado da Arte da Formação de Professores no Brasil*. Revista: Educação & Sociedade, ano XX, nº 68, Dezembro/99.

ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. *Formação de Educadores no Contexto da Educação do Campo*. Texto em PDF p. 01 a 23.

ARROYO. M. G.; CALDART. R. S. e MOLINA. M. *Por uma educação do campo*. (org). Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel G. *Formação de Educadores do Campo*. In: CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro/São Paulo: Expressão Popular, 2012.

BAPTISTA, Francisca Maria Carneiro, BAPTISTA, Naidison de Quintella. (orgs). *Educação Rural: sustentabilidade do campo*. 2ª ed. Feira de Santana – BA: MOC; UEFS; (Pernambuco): SERTA, 2005.

BEHRENS, Marilda Aparecida. *Formação continuada dos professores e a prática pedagógica*. Curitiba, PR: Champagnat, 1996.

BENCNI. Roberta. *Escola rural: O orgulho de estudar no campo*. Nova Escola, São Paulo, n.185, p.42-7, setembro. 2005.

BRASIL. MEC *Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional*. São Paulo: Ed. do Brasil, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. *Panorama da Educação no Campo*. – Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2007. Disponível em <http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+E>

<duca%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2> Acesso em 05 dez.2024

BRASIL.. MEC Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Brasília, 2002.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*. In: *Dicionário da Educação do Campo*. CALDART, Roseli Salete, PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo, FRIGOTTO, Gaudêncio. (Orgs). São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 262.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (Org.). *Por uma Educação do Campo: campo-políticas públicas-Educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CALDART, Roseli S. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTRJANO, Paulo FRIGOTTO, GAUDÊNCIO. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo*. Expressão Popular, 2012.

DEGASPERI, J. R. Prefácio. In.: QUEIROZ, J. B. P.; COSTA E SILVA, V.; PACHECO, Z. *Pedagogia da Alternância: construindo a educação do campo*. Goiânia: Ed. Da UCG; Brasília: Ed. Universa, 2006. P. 11-13.

DURKHEIM, E. *Educação e Sociologia*. 8. ed. São Paulo. Melhoramentos, 1972.

FONEC. Fórum Nacional da Educação do Campo. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*. Brasília: FONEC, 2012.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, P. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, P. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE. Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

FREIRE.P. *Educação como prática de liberdade*. 12 ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessário a Prática Educacional*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GIROUX, H. A. Introdução: *Alfabetização e a pedagogia do empoderamento político*. In.: FREIRE, P. MACEDO, D. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

LIBÂNEO, José Carlos; *Adeus professor, adeus professora? novas exigências educacionais e profissão docente*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001

MERLER, Alberto; SCHÜTZ-FOERSTE, Gerda Margit; FOERSTE, Erineu. *Educador do Campo um intelectual orgânico?* (Memórias em Imagens de D. Arlete) In: MERLER, Alberto; FOERSTE, Erineu; PAIXÃO, Laura M. B. Muri; CALIARI, Rogério (Orgs.). *Educação do Campo: diálogos interculturais em terras capixabas*. Vitória: Edufes, 2013.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 468.

MORIN. Edgar. *Os setes saberes necessários a educação do futuro*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

OLIVEIRA, A. U de. Prefácio. In: FERNANDES, B. M. MST - formação e territorialização , São Paulo, Hucitec, 1996. p. 9-13

OLIVEIRA, L. L. N. A.; MONTENEGRO, J. L. A. Panorama da educação do campo. In: MUNARIM, A.; BELTRAME, S. A.; CONDE, S. F.; PEIXER, Z. I. (orgs.). *Educação do campo: reflexões e perspectivas* . Florianópolis: Insular, 2010. p. 47-80.

SAVIANI, Dermeval. *Educação: do senso comum à consciência filosófica*. São Paulo: Cortez Autores Associados, 1980.

CAPÍTULO 12

Diálogo sobre a (re)elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico das escolas localizadas no campo no território de identidade litoral sul da Bahia

*Edjaldo Vieira dos Santos
Arlete Ramos dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa*

Introdução

Este artigo é resultado de uma pesquisa intitulada “Gestão democrática e (re)elaboração coletiva do projeto político pedagógico²⁴ (PPP) das escolas localizadas no campo no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia”, a qual teve por objetivo principal analisar o processo de (re)elaboração coletiva do PPP das escolas do campo dos municípios que fazem parte do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia.

No processo de (re)elaboração do PPP para as escolas do campo, cabe ressaltar sobre a importância de criarmos um movimento de discussões coletivas, dialógico, resultante de reflexões, escutas, debates democráticos, por meio de estudos pautados nos marcos legais e princípios da Educação do Campo. É preciso refletir nas rodas

²⁴ Utilizaremos a sigla PPP

de diálogos a valorização da identidade do homem e da mulher do campo, a valorização dos aspectos ligados à cultura, à identidade, o trabalho como princípio educativo, suas formas de viver e ser dos sujeitos. Assim, este estudo pretende debater questões inerentes ao processo de (re) elaboração e os sentidos do PPP para a escola do campo, além de explicitar e compreender seus significados, qual sua relação com o ensino e refletir sobre alguns pressupostos que devem orientar sua proposta pedagógica.

O debate acerca da Educação do Campo contribui para o processo de transformação da realidade. Refletir um projeto que venha discutir o “que prega o capitalismo e por estar situada em campo de interesse do mesmo através do agronegócio” (Santos; Nunes, 2020, p. 95) é o maior desafio no processo de (re)elaboração dos PPP. “Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura, de educação” (Caldart, 2008, p. 74).

Nesse sentido, o processo de (re)elaboração do PPP das escolas camponesas é um tema relevante no sentido de problematizar a escola do campo que temos e a escola do campo que queremos construir. A relevância está em colocar em movimento o processo de construção dos PPP das escolas do campo em municípios localizados no Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, com o objetivo de contribuir com a transformação da realidade educacional dos povos camponeses.

Assim, o presente estudo tem por objetivo principal analisar o processo de (re)elaboração coletiva do PPP das escolas do campo, à luz dos princípios da Educação do Campo. Para tanto, julgamos necessário entender algumas questões essenciais: Qual a escola do campo que temos? Qual a escola do campo que queremos? O que é preciso fazer para construirmos a escola do campo que desejamos?

O texto está estruturado em quatro partes, sendo que a primeira parte aborda a Educação do Campo e a (re)elaboração do PPP. A segunda, aborda reflexões acerca do papel do gestor escolar no processo de construção coletiva do PPP das escolas do campo. A

terceira parte trata dos aspectos metodológicos utilizados durante o desenvolvimento do estudo. A quarta seção aborda a análise e discussão dos resultados do estudo através da pesquisa bibliográfica, análise documental e a aplicação da técnica de grupo focal. Finalizamos destacando algumas considerações e reflexões acerca do processo de (re)elaboração do PPP para as escolas do campo.

Diálogo sobre a Educação do Campo e a (re)elaboração do PPP

No processo de articulação de um PPP, temos que ter clara a proposição de educação, a teoria pedagógica e de sociedade que defendemos e queremos construir. Nesse sentido, pensar na organização do trabalho pedagógico da escola do campo - o PPP - significa pensar a pedagogia do trabalho, tendo como referência inicial, como ponto de partida, o trabalho do campo. Significa pensar, especialmente para a Educação do Campo, o caráter pedagógico dos processos de mudança na base técnica da produção no campo.

Como diz Veiga, (1998, p. 09), “o projeto pedagógico exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo”. O PPP é a própria organização do trabalho pedagógico da escola como um todo. É um documento orientador, discutido, e o seu processo de elaboração tem sua essência na coletividade, no diálogo, na participação da comunidade escolar.

O PPP é uma atribuição legal conferida à escola pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. A nova LDBEN estabeleceu diretrizes que definem os princípios, as finalidades, as intenções e os objetivos da educação vigentes nos dias atuais em nosso país. Representa uma conquista importante para a Educação do Campo, pois ela define, nos artigos 12, 13 e 14, a incumbência de as escolas elaborarem e executarem suas propostas

pedagógicas com a participação dos profissionais da educação, conselho escolar e a comunidade.

A LDBEN nº 9394/96 aponta a necessidade da elaboração, execução e avaliação do PPP, tendo sempre como pressuposto a articulação e a construção de espaços participativos, enfatiza a produção coletiva, que esse documento se torne vivo, dialógico, que, para além de sua exigência legal, a sua elaboração se configura como uma ferramenta de organização do trabalho pedagógico diante dos anseios da comunidade escolar, vinculado às políticas nacionais, considerando a realidade de cada escola.

Para a Resolução CNE/CEB nº 7/2010, em que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para o Ensino Fundamental, normatiza, no artigo 20:

§ 1º O Projeto Político-Pedagógico da escola traduz a proposta educativa construída pela comunidade escolar no exercício de sua autonomia, com base nas características dos alunos, nos profissionais e recursos disponíveis, tendo como referência as orientações curriculares nacionais e dos respectivos sistemas de ensino (Brasil, 2010a).

Ainda segundo a mesma resolução, em seu artigo 34, [...] os sistemas, as redes de ensino e os projetos político pedagógicos das escolas devem expressar com clareza o que é esperado dos alunos em relação à sua aprendizagem” (Brasil, 2010a). Daí, faz-se necessário que as unidades escolares definam prioridades, metas, estratégias em seu plano de gestão, além de pensarem e construírem uma pedagogia crítica que problematize as questões do cotidiano de sua comunidade.

As diretrizes operacionais para a educação do campo, em consonância com as aspirações dos movimentos sociais do campo, estabeleceram como um dos elementos fundamentais a organização das escolas, que deverá ocorrer mediante a apresentação de propostas pedagógicas, elaboradas no âmbito da autonomia das instituições de ensino, contemplando a diversidade do campo em todos os seus aspectos (sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração

e etnia) e a flexibilização dos tempos e espaços escolares assegurando, por exemplo, a fixação de calendário escolar que considere a configuração de ano letivo, independente de ano civil, e que atenda às especificidades locais, principalmente no que tange ao período de plantio e colheita. Para Santos e Santos (2024, p. 43),

pensar a construção do PPP das escolas do campo requer que pensemos as matrizes identitárias asseguradas nos dispositivos legais específicos dessa modalidade de ensino. É preciso colocar em lugar de destaque nas discussões sobre a elaboração do PPP a identidade, os princípios e as concepções da Educação do/no Campo, destacar a importância da gestão das escolas e o seu papel na articulação da elaboração de um PPP orientado para as escolas camponesas a partir de suas especificidades, assim como concepções de formações para os professores que atuam no campo para consolidação da Educação do Campo, que tem suas raízes na luta dos movimentos sociais.

É no coletivo que teremos a oportunidade de problematizar sobre o modelo de escola reguladora que temos e refletirmos juntos a escola emancipadora que queremos construir, liberta das amarras do poder e do domínio do modo de produção capitalista que explora os menos favorecidos. O gestor escolar tem papel importante nessa construção, pois implica mudanças de paradigmas antes exercidos individualmente, passando pela participação coletiva. Mészáros (2008) fala que é preciso conscientizar os sujeitos e destaca que as ações coletivas é que poderão livrar a população da situação de “paralisante”, ou seja, romper com a lógica do sistema capitalista. Ainda segundo o autor, a força do capital pode causar a dominação, a alienação e a exploração dos sujeitos. A gestão democrática da escola é um passo importante para o aprendizado da democracia. É no coletivo que temos a força se nos organizarmos politicamente e lutar pelo bem comum. Assim, podemos superar a passagem da concepção de Educação Rural para a concepção de Educação do Campo.

A Educação do Campo consolida-se no debate conceitual, concomitantemente ao tempo histórico. Para Caldart (2008, p. 81), “a materialidade educativa de origem da Educação do Campo está nos processos formadores dos sujeitos coletivos da produção e das lutas sociais do campo”. A pesquisadora explica sobre a educação, que deve ser **no** e **do** campo, da seguinte forma: “**NO**, o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive; **DO**: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2008, p. 18).

Corroborando com Caldart (2008), Fernandes (2002) assinala que a Educação Rural faz alusão a um modelo pedagógico ligado à tradição ruralista de dominação e à reprodução de uma escolarização que privilegia o modelo urbano como referência da monocultura do saber, enquanto a Educação do Campo está associada à proposta de construção de uma pedagogia, referenciando as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo. Na luta por uma Educação do Campo, “o que os povos do campo têm buscado é uma educação emancipadora, que rompa com as desigualdades sociais existentes no modelo atual de sociedade e que as pessoas possam ter os mesmos direitos e as mesmas oportunidades” (Santos, Souza, Araújo, 2021, p. 114).

Cabe destacar que o processo de (re)elaboração coletiva do PPP das escolas do campo se dá num território permeado por disputas ideológicas, pois “a prática educativa que se efetiva na escola é alvo de disputa de interesses antagônicos” (Frigotto, 1984, p. 33). Nesse contexto, pensar na construção de um projeto emancipador ocorre na contraposição do modo de produção capitalista e que se faz presente nos espaços escolares, da mesma forma como é o acirramento da disputa ideológica entre a Educação Rural e Educação do Campo.

A luta coletiva pela emancipação e autonomia por uma Educação do Campo não é tarefa fácil e exige ousadia, enfrentamentos constantes e trabalho coletivo, pois:

“a Educação do Campo nasceu colada ao trabalho e à cultura do campo. E não pode perder isso em seu projeto. A leitura dos processos produtivos e dos processos culturais formadores (ou deformadores) dos sujeitos do campo é tarefa fundamental da construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo” (Caldart, 2004, p. 19).

Assim, pensar o PPP construído no coletivo, é pensar a escola numa ação conjunta, participativa, numa perspectiva de provocar mudanças na instituição escolar. O seu processo de construção no coletivo, articulado de acordo com os princípios da Educação do Campo, faz-nos refletir sobre a escola do campo que temos, queremos e desejamos construir, questionando ainda o sistema capitalista, no qual precisamos lutar, resistir e vencer as barreiras impostas por ele.

Caldart (2004), ao apresentar os elementos para a construção do PPP da Educação do Campo, informa que o grande desafio para a sua consolidação se desdobra em três tarefas combinadas: manter viva a memória da Educação do Campo, continuando e dinamizando sua construção e reconstrução pelos seus próprios sujeitos; identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do PPP da Educação do Campo.

Caldart (2004) também identifica alguns traços considerados fundamentais na construção do PPP da Educação do Campo: 1. Formação humana vinculada a uma concepção de campo; 2. Luta por políticas públicas que garantam o acesso universal à educação; 3. Projeto de educação dos e não para os camponeses; 4. Movimentos Sociais como sujeitos da Educação do Campo; 5. Vínculo com a matriz pedagógica do trabalho e da cultura; 6. Valorização e formação dos educadores; 7. Escola como um dos objetos principais da Educação do Campo. Percebe-se assim, que o PPP é o instrumento essencial no processo democrático. A elaboração coletiva desse documento é uma tarefa importante por meio da qual a escola se fortalece, demonstrando a sua potencialidade em organizar o trabalho pedagógico.

É preciso reelaborar um PPP que expresse as necessidades dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, que considere o que preconiza o artigo 8º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo (Resolução do CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002), que aponta nos incisos II - “direcionamento das atividades curriculares e pedagógicas para um projeto de desenvolvimento sustentável; IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo” (Brasil, 2002, p. 2).

É preciso ainda pensar na construção de um PPP para as escolas do campo pautado. A exemplo, também, devemos atentar ao processo de construção do PPP das escolas do campo, nos princípios que fundamentam a Educação do Campo, a partir do Decreto Presidencial nº 7.352/10, no art. 2º:

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; e V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 1).

O grande desafio é pensar o PPP enquanto um projeto de vida. Nesse sentido, o Decreto nº 7.352/2010 é um importante instrumento de orientação para a construção desse instrumento, pautado nos princípios da Educação do Campo, tais como o respeito à diversidade, o desenvolvimento de políticas de formação dos profissionais da educação e a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Acerca dos aspectos propostos para a (re)elaboração do PPP das escolas do campo, Caldart (2004) destaca:

Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola, e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar, com traços que a identifiquem com o projeto político e pedagógico da Educação do Campo (p. 10).

De acordo com a autora, o PPP é um instrumento importante no processo de organização da unidade escolar e que sua elaboração coletiva e mediada pelo gestor escolar se faz necessário, enfoque que será dado no tópico a seguir.

Gestão democrática e reflexões sobre o Papel do gestor escolar no processo de construção coletiva do PPP das escolas do campo

A gestão democrática, fundamentada em princípios democráticos, e o papel do gestor escolar, que leve em consideração a participação coletiva dos diversos segmentos da escola e de sua comunidade escolar, tem sido um debate relevante nesses últimos tempos. A concepção de gestão democrática atribui aos indivíduos de uma sociedade o poder de igualdade na tomada de decisões. Por gestão democrática, compreende-se:

O tipo de liderança exercida pelo gestor escolar e a capacidade da comunidade escolar de atuar de modo participativo e autônomo, envolvendo-se com o planejamento, a execução e a avaliação de todas as ações da escola, tanto do ponto de vistas administrativo-financeiro, quanto pedagógico (Freitas, 1999, p. 30).

Uma gestão escolar democrática é uma força motriz para problematizar sobre o modelo de escola reguladora que temos e refletirmos juntos a escola emancipadora que queremos construir, liberta das amarras do poder e do domínio da produção capitalista que explora os menos favorecidos. O gestor escolar tem a função importante nesse processo, pois implica mudanças de paradigmas antes exercidos individualmente, passando pela participação coletiva. Mészáros (2008) fala que é preciso conscientizar os sujeitos e destaca que as ações coletivas é que poderão livrar a população da situação de “paralisante”, isto é, romper com a lógica do sistema capitalista. Para Santos (2014, p. 201):

A Gestão participativa e democrática, na ótica da classe trabalhadora, não deve buscar seguir o propósito neoliberal, mas sim, adequar os seus objetivos de forma que beneficie os trabalhadores. Todos participam da tomada de decisões, dividindo tarefas, e têm como ponto central a relação orgânica entre direção e todos os envolvidos na instituição.

A construção coletiva do PPP, fundamentado nos princípios da gestão democrática, precisa envolver toda a comunidade no processo de sua elaboração. Segundo Freire (1996, p. 102): “a organização democrática necessita ser falada, vivida e afirmada na ação, tal como a democracia em geral”. Para o autor, esse processo envolve a afirmação concreta de uma democracia participativa.

Pensar em um PPP construído de forma coletiva, portanto, não é tarefa fácil, pois encontramos barreiras, conflitos, resistências e disputas no meio social. O seu processo de construção no coletivo, de forma que se articule aos princípios da Educação do Campo, faz-nos

refletir sobre a escola que temos e que queremos. Mas é preciso assumir o protagonismo dos conflitos na escola ao assumir a gestão democrática. Nesse sentido, Caldart destaca que:

Pelo menos queremos ter o direito de estar em movimento contra um tipo de educação e de escola que é cúmplice da barbárie social, que reproduz as injustiças e o desrespeito à dignidade humana, que alimenta a inércia e a passividade das pessoas diante da sua própria degradação (1997, p. 147).

Em suma, a gestão democrática possibilita a participação e tomada de decisões nos processos adotados para garantir o direito à educação. Ela tem amparo legal na Constituição de 1988 (art. 206, inciso VI), que consagra a gestão democrática do ensino público como um dos princípios sob os quais o ensino deve ser ministrado, contemplada na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB - Lei nº 9.394/1996), nos artigos 14, incisos I e II e 15, se tornaram a essência da gestão democrática nos sistemas de ensino:

Art. 14 - Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I. Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;

II. Participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes;

Art. 15 - Os sistemas de ensino assegurarão às unidades escolares públicas de educação básica que os integram progressivos graus de autonomia pedagógica e administrativa e de gestão financeira, observadas as normas de direito financeiro público.

Com amparos legais, a gestão escolar deve buscar estratégias coletivas para pensar processos, ações e tomadas de decisão e, por meio do trabalho coletivo, envolver diferentes segmentos da comunidade escolar no processo de construção do PPP. Os marcos

normativos e referenciais que norteiam a gestão democrática, direcionam também a atuação do gestor escolar.

Os termos Gestão e Administração são usados, frequentemente, como sinônimos. De acordo com o dicionário Houaiss (2001), o termo “Gestão” significa ato ou efeito de gerir; administração, gerência; mandato político, período de administração em uma sociedade, na qual se desempenha a gerência, por delegação de outros sócios.

Lück (2009) compreende a administração como uma dimensão da gestão; Paro (2008), apesar de entender a abrangência do termo Gestão, ainda utiliza os termos Administração e Gestão como sinônimos. Ainda segundo Lück, o termo gestão não é um substituto para a administração. Para a autora,

O termo gestão tem sido utilizado de forma equivocada, para substituir ao que antes se denominava administração. As proposições antecedentes expressam uma mudança significativa na postura e orientação de dirigentes. Consequentemente, não se deve entender a respeito de como conduziu uma organização de ensino. [...] A ideia de gestão educacional se desenvolveu associada a outras ideias globalizantes e dinâmicas em educação, com destaque à sua dimensão política e social, ação para a transformação, globalização, participação, práxis, cidadania, etc. (Luck, 1997, p. 67).

Segundo Santos (2014, p. 190):

A substituição do termo administração educacional visou a estabelecer nas instituições de ensino uma orientação transformadora a partir da dinamização da rede de relações que ocorrem, dialeticamente, no seu contexto interno e externo. Essa substituição foi resultado do movimento social, associado à democratização das organizações na década de 1980, na crise capitalista do Estado de Bem-Estar Social. Já que o ato de administrar está voltado ao processo racional e fragmentado de organização, a gestão estaria voltada para uma ótica globalizadora, mais condizente com o modelo econômico emergente.

Discutir a administração em contexto de gestão democrática e participativa requer do gestor escolar atitude flexível e não autoritária. “O gestor para esse contexto exerce a autoridade compartilhada, delega poderes e responsabilidades assumidas por todos” Santos (2024, p. 66). Ao gestor, cabe inovar-se sem se intimidar, precisa arriscar-se para obter sucesso, sobretudo quanto ao propósito da construção do PPP.

Segundo Lück (2010), a conquista de uma gestão democrática passa pela liderança do gestor no método de trabalho com sua equipe, bem como nas tomadas de decisões nas dimensões administrativas, pedagógicas, financeiras, das relações pessoais e interpessoais e de resultados educacionais. Essas ações colaboram para que todos os integrantes da escola se sintam membros do processo educacional, visto que o PPP da escola também é o planejamento de todos os integrantes dela.

No entendimento de Lück (2013), compete ao gestor escolar estimular o processo, falando as vozes dos participantes, com o intuito de experimentar a gestão participativa através do protagonismo dos estudantes, dos pais, dos profissionais da educação e da comunidade local.

Metodologia

Os procedimentos metodológicos que nos serviram de aportes foram a pesquisa bibliográfica, materiais de web sites, artigos científicos, dissertações de mestrados e teses de doutorados, análises documentais, como decretos, leis, portarias e dados coletados por meio da aplicação da técnica de grupo focal.

Para Lüdke e André (1986, p. 38), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Portanto, a técnica da análise documental reflete não apenas os objetivos

propostos nas fontes analisadas, mas também a contextualização dos fatos ocorridos numa dada realidade.

Quanto ao processo metodológico, este estudo aglutina aspectos das categorias de "qualidade" e "quantidade", já que “o trabalho científico, ao se aproximar do Método Materialista Histórico-Dialético (MHD), na busca da totalidade, coaduna essas duas categorias e, nessa perspectiva, englobam todas as suas propriedades e todo o seu conteúdo” (Matias, 2023, p. 24). Nesse sentido, para a análise do objeto desta pesquisa, utilizamos o MHD. O método encontra em Marx seu assento teórico e se diferencia pela busca de um real concreto. “O materialismo histórico-dialético é um enfoque teórico que contribui para desvelar a realidade, pois busca apreender o real a partir de suas contradições e relações entre singularidade, particularidade e universalidade” (Santos; Nunes, 2020, p. 110). Nesse contexto, o MHD busca a realidade através do desvelamento da visão aparente do fenômeno (Kosik, 1976, p. 12), através de uma observação que vai da totalidade às partes e, das partes, retoma à totalidade. Ainda segundo Kosik, “captar o fenômeno de cada coisa significa indagar e descrever como a coisa em si se manifesta naquele fenômeno, e como ao mesmo tempo nele se esconde” (Ibidem, p. 12). Para análise dos dados, temos como referência a metodologia dialética, visto que “a dialética é o pensamento crítico que se propõe a compreender a “coisa em si” e sistematicamente se pergunta como é possível chegar à compreensão da realidade” (Kosik, 1997, p. 20).

Os dados e as informações que subsidiaram as análises e os resultados do presente estudo foram obtidos por meio da aplicação da técnica de Grupo Focal (GF), que é um recurso com procedimentos dentro da abordagem da pesquisa qualitativa. Os grupos focais anunciam o mundo. O diálogo é a centralidade desta técnica. Segundo Gatti (2012, p. 7), o Grupo Focal:

Privilegia-se a seleção dos participantes segundo alguns critérios – conforme o problema em estudo -, desde que eles possuam algumas características em comum que os

qualificam para discussão da questão que será o foco do trabalho interativo e da coleta do material discursivo / expressivo. Os participantes devem ter alguma vivência com o tema a ser discutido, de tal modo que sua participação possa trazer elementos ancorados em suas experiências cotidianas (Gatti, 2012, p. 7).

A técnica de Grupo Focal (GF), aplicada com os educadores das escolas do campo, possibilitou resultados mais consistentes acerca do objeto de estudo. As temáticas dos (GF) foram relacionadas a partir do objetivo da pesquisa.

No momento da aplicação da Técnica de Grupos Focais, explicamos para os participantes o objetivo do trabalho. Ante o exposto, os participantes da investigação foram informados que teriam suas identidades mantidas em sigilo, mediante a leitura e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE). Os nomes das (os) colaboradoras (es) foram substituídas por pseudônimos, a fim de preservar, como já mencionado, a identidade das (os) participantes, respeitando as normas impostas de confidencialidade.

A pesquisa foi desenvolvida em cinco municípios localizados no Território de Identidade do Litoral Sul da Bahia (TLS): Barro Preto, Itabuna, Itajuípe, Jussari e São José da Vitória. Na escolha dos municípios para a realização da pesquisa, levamos em consideração alguns critérios: municípios que fazem parte do TLS da Bahia; municípios que possuem escolas campesinas, ou ainda, escolas na cidade que atendem alunos do campo com cadastro no INEP e Educacenso; municípios em que aceitaram participar da pesquisa; municípios em que as escolas do campo estão no processo de (re)elaboração dos projetos político pedagógicos por meio da adesão ao Programa de Formação de professores do campo (Formacampo²⁵). O critério de inclusão dos professores se deu a partir daqueles com mais tempo de atuação na escola do campo, como também os gestores

²⁵ Disponível em: <https://gepemdecc-formacampo.com.br/Site-formacampo-2024/formacampo-inicio.html>. Acesso em: 15 fev.2025.

e coordenadores pedagógicos que tenham mais tempo de atuação na organização administrativa e pedagógica das escolas do campo, respectivamente.

É importante destacar que o estado da Bahia está dividido em 27 Territórios de Identidade (TI), pelo governo estadual, constituído a partir das características de cada região. A configuração dos TI aconteceu a partir de 2003, pela Secretaria de Cultura da Bahia (SecultBA), que utilizou de conceito da SEI-Superintendência de Estudos Econômicos, para o MDA-Ministério do Desenvolvimento Agrário, lastreados pelo conceito de Território, muito adequado à lógica cultural e “como um espaço caracterizado por critérios multidimensionais, tais como o meio ambiente, a economia, a sociedade, a política, instituições, dentre outros (Soares, 2022, p. 24). Ainda segundo Soares “a divisão territorial tem como objetivo identificar prioridades temáticas a partir da realidade local, possibilitando o desenvolvimento equilibrado e sustentável entre as regiões” (2022, p. 25). Isto é, a divisão territorial está associada aos espaços e as relações sociais produzidas no mesmo. Quanto ao número de escolas do campo no TLS, de acordo com dados levantados no site QEdu²⁶, em 2023 foram localizadas 339 escolas em funcionamento, um total de 130.409 alunos matriculados.

Resultados e discussão dos dados da pesquisa

Esta pesquisa buscou analisar o processo de (re)elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo em municípios que fazem parte do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, tendo por base a pesquisa bibliográfica, documental e dados coletados por meio da aplicação da técnica de grupo focal com os professores dos municípios investigados.

No processo de análise, lançamos para o grupo algumas perguntas, como: Qual a escola do campo temos? Qual a escola do

²⁶ Disponível em: <https://qedu.org.br>. Acesso em: 15 fev.2025.

campo que queremos? O que é preciso fazer para construirmos a escola do campo que desejamos? Cada grupo focal pensou a partir de sua realidade e produziram as seguintes informações, conforme se observa no Quadro 01, a seguir.

Quadro 1 – Apontamentos do Grupo Focal (Professores)

Qual a escola do campo temos?	Qual a escola do campo que queremos?	O que é preciso fazer para construirmos a escola do campo que desejamos?
Temos um Documento Curricular Referencial Municipal (DCRM) que não contempla os conteúdos curriculares para as escolas do campo.	Uma proposta curricular específica com as especificidades das escolas do campo e o contexto sociocultural dos alunos.	Elaborar a proposta curricular para as escolas do campo inserindo temas interdisciplinares voltados para a Educação do Campo.
Escolas com PPP desarticulados, meramente elaborado para atender o sistema de ensino.	Construção coletiva do PPP envolvendo a comunidade e/ou segmentos escolares, considerando a identidade e as especificidades da Educação do Campo.	Elaborar um Projeto Político-Pedagógico embasado nos estudos de teóricos voltados para a concepção de escola do campo pensada pela comunidade local, inserindo as associações. É fazer um PPP como pensado para a nossa realidade, conforme estamos discutindo e ponto já em prática de acordo com os momentos do Formacampo.

Matriz Curricular unificada para as escolas do campo/cidade a partir do DCRM.	Matriz Curricular contendo eixos orientadores que valorize a identidade das escolas do campo (agroecologia, sustentabilidade, entre outros).	Elaborar uma Matriz Curricular assegurando temas como agroecologia e sustentabilidade orientados a serem trabalhados de forma interdisciplinar no currículo escolar.
Conteúdos fragmentados, desvinculados da concepção de Educação do Campo.	Alinhar com a proposta curricular e/ou referencial curricular os conhecimentos significativos nas práticas pedagógicas.	(Re)elaboração da proposta curricular e/ou referencial curricular municipal ressignificando os saberes essenciais e as práticas pedagógicas voltados para a identidade dos povos camponeses.
Formação continuada descontextualizada, sem aproximações da concepção de Educação do Campo.	Estudar temas e autores que discutam a organização do trabalho pedagógico voltado para a Educação do Campo. Estamos tendo a partir de 2021, com os encontros do Formacampo.	Elaborar um plano de formação continuada que atenda as especificidades da Educação do Campo envolvendo gestores escolares, coordenadores pedagógicos, professores e toda comunidade escolar.

Fonte: Os autores com base no Grupo Focal (professores).

Diante das falas dos professores, percebe-se que os mesmos foram sensibilizados e motivados para refletirem sobre a escola do campo voltada para a emancipação dos sujeitos, pautada no diálogo, na transformação, na ação e no processo de construção coletiva e

democrática de uma proposta curricular específica para as escolas do campo, de um PPP embasado nos estudos de teóricos voltados para a concepção e princípios da escola do campo, pensada pela comunidade local, inserindo as associações e a participação dos movimentos sociais.

As escutas foram importantes, pois notamos que os docentes passaram a ser protagonistas nas possíveis possibilidades de organização do trabalho educacional, pautado nos ideais da Educação do Campo em seus municípios. Na medida em que os participantes reconhecem a realidade e suas contradições, despertam para a realidade, adquirem um nível de conscientização maior, dessa forma, começam a agir e transformam o seu meio, pois, segundo Caldart:

E, precisamos ainda desdobrar na reflexão do projeto da Educação do Campo o debate sobre pedagogias e metodologias que trabalhem a capacitação real do povo para esta atuação como sujeito; sujeito da construção de políticas públicas, sujeito da construção de projetos de desenvolvimento, sujeito de sua organização coletiva e de lutas sociais, sujeito da reflexão política, e da reflexão pedagógica sobre seu próprio processo de formação como sujeito. (Caldart, 2004, p. 19)

No grupo focal, portanto, fica evidente que os docentes demonstram interesse em desenvolver uma proposta educacional a partir da concepção de Educação do Campo, pois conseguem nos ajudar a pensar sobre a escola do campo como um espaço em disputa e de luta por um projeto de práticas emancipadoras, e não como espaço de saber único aceitável, com currículos estabelecidos para atender ao sistema capitalista. No tocante qual a escola do campo temos, percebemos assim, a presença dos marcos reguladores nos PPP e currículos das escolas do campo: documento desatualizado, desvinculado com a realidade, falta de articulação escola com a comunidade, o desconhecimento sobre a Educação do Campo.

Nas análises dos Documentos Curriculares Municipais no tocante à Educação do Campo, notamos poucas discussões sobre a

modalidade de ensino, conteúdos distantes das práticas sociais, ou seja, um documento voltado para a pedagogia das competências, estruturado de acordo com Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e incoerente com a realidade.

Nessa atividade com o grupo focal, tivemos a oportunidade de refletir e rever as novas formas de pensar a escola do campo, seus princípios, a sua identidade, as possibilidades de superação dos procedimentos burocráticos. Dessa forma, o processo de (re)elaboração coletiva do PPP pelos sujeitos que compõem a comunidade escolar torna-o:

um meio de engajamento coletivo para integrar ações dispersas, criar sinergias no sentido de buscar soluções alternativas para diferentes momentos do trabalho pedagógico-administrativo, desenvolver o sentimento de pertença, mobilizar os protagonistas para a explicitação de objetivos comuns definindo o norte das ações a serem desencadeadas, fortalecer a construção de uma coerência comum, mas indispensável, para que a ação coletiva produza seus efeitos. (Veiga, 2003, p. 275)

Na busca pela construção do PPP “de nossas escolas, planejamos o que temos intenção de fazer, de realizar. Lançamo-nos para diante, com base no que temos, buscando o possível. É antever um futuro diferente do presente” (Veiga, 1998, p. 01).

O desenvolvimento dessa técnica com os docentes possibilitou a troca de experiências, rever as práticas isoladas e encontrar possibilidades para a construção de uma prática pedagógica coletiva, pautada nos princípios da Educação do Campo, pois “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo” (Caldart, 2003, p. 66).

Nesse sentido, que possamos colocar em prática o que destaca Veiga (1998), que o PPP deve ter objetivos claros e definidos do caminho que se quer percorrer na construção do processo educativo,

aprofundando as reflexões sobre a finalidade da escola e o seu papel social. Santos e Santos (2024) destacam que no processo de construção do PPP envolvendo a comunidade escolar na ação educativa, é necessário discutir a escola o marco situacional, indagando o que somos, onde estamos e como percebemos a realidade, o marco conceitual, discutindo os princípios e concepções da escola, isto é, quem somos, que escola do campo temos, qual a escola do campo queremos, qual currículo deve ser desenvolvido, que tipo de aluno queremos formar, e, por último, precisamos pensar no marco operacional, ou seja, o que podemos fazer para construir a escola do campo que desejamos, pautado nos princípios e concepções de Educação do Campo. Nesse movimento, o PPP é um processo dialético e contínuo de reflexão-ação-reflexão.

Considerações finais

O estudo foi sobre gestão democrática e (re)elaboração coletiva do Projeto Político Pedagógico (PPP) das escolas do campo nos municípios que fazem parte do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia (TLS). As discussões versaram sobre as seguintes indagações: Qual a escola do campo que temos? Qual a escola do campo que queremos? O que é preciso fazer para construirmos a escola do campo que desejamos?

Na possibilidade de responder às questões problematizadoras, foi aplicada e analisada a técnica de Grupo Focal (GF) com os professores de cinco municípios do Território de Identidade Litoral Sul da Bahia, assim como a realização de estudo bibliográfico e documental.

A (re)elaboração coletiva do PPP, alinhado à concepção e aos princípios da Educação do Campo, deve envolver toda a comunidade escolar (pais, alunos, professores, funcionários, gestores escolares, coordenadores pedagógicos, os movimentos sociais e as associações existentes) para que, juntos, possam construir um PPP emancipador. Percebemos que as discussões sobre o processo de (re)elaboração do

PPP para as escolas do campo, ainda são recentes; necessita-se de estudos e aprofundamento teórico.

Conclusivamente, atribui-se ao gestor escolar a importância de sua atuação, articulação, mediação e mobilização no processo de articulação e (re)elaboração do PPP, organizando momentos de estudos e discussões sobre os problemas escolares, os objetivos e metas da instituição envolvendo a comunidade escolar, tendo em vista que este documento é um instrumento de liderança e orientador das ações escolares. O papel do gestor escolar na (re)elaboração coletiva do PPP é fundamental, pois é ele quem coordena as atividades de planejamento, juntamente com a coordenação pedagógica, proporcionando momentos de reflexões, sensibilização e mobilização da comunidade escolar para a efetivação coletiva na (re)elaboração do documento.

Por fim, o caminho a ser trilhado em busca da Educação do Campo ainda é longo, mas já começamos, porque pesquisadores e estudiosos vêm debatendo a concepção da Educação do Campo e o seu lugar de destaque no combate a Educação Rural.

Referências

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação**. Lei nº 9394/1996.
Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm.
Acesso em 26 de outubro de 2024.

BRASIL. **Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001**. Estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, 2002.
Disponível em <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323> Acesso em: 15 mai. 2023.

BRASIL. **Decreto nº 7.352**, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, DF, 2010.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

CALDART, R. S. **Educação em Movimento, formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis: Vozes, 1997.

CALDART, R. **Movimento sem-terra**: lições de pedagogia. Currículo Sem Fronteiras, v. 3, n. 1, p. 50-59, jan./jun. 2003.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo**. Trabalho necessário ano 2 – número 2-2004.

CALDART, R. S. **Sobre Educação do Campo**. In: SANTOS, C. A. dos. (Org.). Por uma educação do campo: políticas públicas-Educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

CRUZ, R. A. da. **Reestruturação do projeto político-pedagógico das escolas localizadas no campo no município de Tijucas do Sul**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Tuiuti do Paraná, Curitiba, 2014. Disponível em:

https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=1464389.

Acesso em 15 fev. 2025.

FERNANDES, B. M. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. p. 61-70. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4).

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**.

Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. p. 32-53. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5).

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GATTI, B. A.; BARRETO, E. S. de S. **Professores do Brasil**: impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

KOSIK, K. **Dialética do Concreto**. 2ª Ed., São Paulo: Paz e Terra, 1976.

LUCK, H. **Gestão educacional**: estratégia para a ação global e coletiva no ensino. Ver. Gestão em Rede, nov. 1997. p. 65 – 70.

LÜCK, H. **Dimensões de gestão escolar e suas competências**. Heloísa Lück. – Curitiba: Editora Positivo, 2009.

LÜCK, H. Liderança em gestão escolar. 6. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LÜCK, H. A gestão participativa na escola. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

LUDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: E.P.U., 1986. 99p.

MATIAS, G. N. V. **O uso das tecnologias digitais nas escolas do campo do território de identidade do Sudoeste Baiano no período da pandemia da Covid- 19**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação-PPGED, Vitória da Conquista-BA, 2023.

SANTOS, A. R. dos. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST e a burocracia estatal: negação e consenso**. Jundiá, Paco Editorial: 2014.

SANTOS, A. R. dos; NUNES, C. P. **Reflexões sobre Políticas Públicas Educacionais para o Campo no contexto brasileiro**. Editora Edufba: Salvador – Bahia. 2020.

SANTOS, E. V. dos. **Gestão democrática e (re)elaboração coletiva do projeto político pedagógico das escolas localizadas no campo no território de identidade Litoral Sul da Bahia** (Dissertação em Educação) – Universidade Estadual de Santa Cruz, Ilhéus, BA: UESC, 2024.

SANTOS, E. V. dos. **Gestão democrática e a construção do projeto político pedagógico das escolas do campo** - / Identidade Cultural-Saberes Locais-Relações com a Terra-Meio Ambiente-Agroecologia, Diversidade. Edjaldo Vieira dos Santos, Arlete Ramos dos Santos – Curitiba: CRV, 2024.

SOARES, J. de S. **Avanços e desafios da educação do campo com a implementação do Plano de Ações Articuladas (PAR) no Território Sertão Produtivo-Bahia**, 2022. Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED, Vitória da Conquista, 2022.

VEIGA, I. P. A. Perspectiva para reflexão em torno do projeto político-pedagógico. In: VEIGA, I.P.A, RESENDE, L. M.G. (orgs.). **Escola: Espaço do projeto político-pedagógico**. 3. Ed. Campinas: Papirus, 1998.

VEIGA, I. P. A. **Inovações e projeto político- pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória?** Caderno do Cedes, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, 2003.

CAPÍTULO 13

As diretrizes municipais de Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino de Ituberá/BA

Ilisete da Hora de Jesus

Introdução

O presente texto versará em apresentar os caminhos metodológicos no âmbito do processo de construção das Diretrizes Operacionais da Educação do Campo da Rede Municipal de Ensino do município de Ituberá, forjada e construída através da Secretaria Municipal de Educação, por representações das comunidades do campo e da cidade, do Conselho Municipal da Educação e dos movimentos sociais do campo, sobretudo através das orientações do Programa Formacampo, mediante a busca incessante pela efetivação das políticas públicas da educação do campo, na perspectiva de implementar uma educação emancipatória e decolonial, que parte da complexidade para a contextualização. Nesse acontecimento educativo atual, que se apresenta pela primeira vez na história da educação brasileira, de mediatizar produção de dispositivo legal, municipal, que se propõe a orientar e organizar as escolas do campo, constata-se um avanço bastante significativo em termos de educação, haja vista que constitui-se como um instrumento constructo de resistência contra-hegemônica, ancorado nas especificidades das escolas camponesas dos municípios.

É importante considerar que a construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo de Ituberá é um grande avanço na história da educação do campo do município, e foi iniciada em Junho do ano de 2023, com a portaria nº 10/2023, a partir da qual constituiu-se o comitê. No entanto, tal construção continua em processo de elaboração da resolução, de maneira coletiva e democrática

Nessa via, a opção de escrever este artigo justifica-se pelo interesse de revelar informações não reveladas no documento escrito em cinco capítulos, propostos pelo programa Formacampo, na perspectiva de apresentar a operacionalização da construção da parte diversificada do currículo municipal, mediante a construção das diretrizes da educação do campo, uma vez que esse documento foi pensado e construído por diferentes sujeitos que compõem os movimentos sociais do campo, educadores e educadoras, educandos.

Em decorrência das devidas limitações do sistema capitalista para elaboração de uma política pública, é necessário que a sua materialização passe pelo critério de coerência e do equilíbrio entre forma, conteúdo e público, pois, ao adentrar no terreno das políticas públicas, sugere uma relação com o Estado que está comprometido com um projeto de sociedade do qual a Educação do Campo combate. É preciso, portanto, verificar a coerência da sua materialidade e o vínculo com sua classe de origem (Caldart, 2009).

A pauta da Educação do campo nasceu das experiências de luta dos sujeitos camponeses pela terra, das vivências territoriais e da organização do trabalho camponês, onde se coloca enquanto ação em defesa dos direitos dos trabalhadores e trabalhadoras do campo ao conhecimento historicamente produzido pela humanidade, assim como o do seu protagonismo enquanto produtores de conhecimento e transformadores da realidade.

Educação do Campo, aqui compreendida nas perspectivas trazidas por Caldart (2009) Molina e Freitas (2011), de não ser uma proposta de educação ou uma proposta pedagógica, mas sim de um projeto vivo e de práticas contrárias a projeto conservador de campo e de educação instituída no país.

Dito isso, sem perder de vista a historicidade da educação do campo, a construção das diretrizes municipais da educação do campo do município de Ituberá - Ba considera sobretudo as especificidades epistemologias histórico-culturais e as interfaces de todos os atores protagonistas a fim de poder garantir uma educação com qualidade, equidade, condizente com a vida das pessoas do campo, respeitando e aplicando as determinações legais e pedagógicas a partir de questionamentos, pesquisas, escritas, reescritas.

Sendo assim, interessa apresentar os caminhos percorridos, especialmente em relação ao conhecimento e o reconhecimento no âmbito da escola do campo e a sua função social da e na escola.

Educação do Campo no município de Ituberá: o lugar...

O termo Educação do campo foi forjado pela luta dos movimentos sociais. Nasceu primeiro como Educação Básica do Campo, no contexto de preparação da primeira I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 30 de julho de 1998, e passou a ser chamada Educação do Campo a partir das discussões do Seminário Nacional, realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, decisão posteriormente reafirmada dos debates da II Conferência Nacional, realizada em julho de 2004 (Caldart, 2012, p. 259-260).

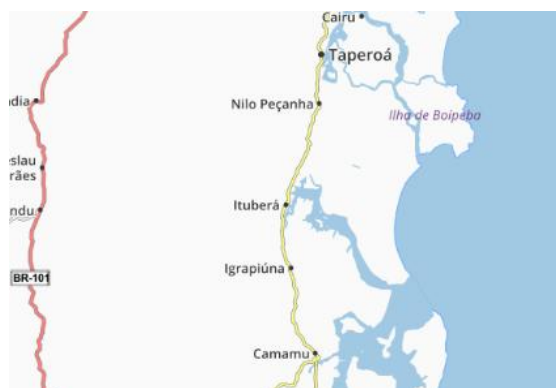
A partir da realização desses encontros, “a expressão campo passa a substituir o termo rural. Entende-se que, em tempo de modernização com esta expressão campo, há uma abrangência maior das sociedades diversas que habitam as regiões do país que não se dizem urbanas” (Rosa; Caetano, 2008 p. 23).

A Educação do município de Ituberá se organiza por meio de sistema de ensino, tendo como unidade executora a Secretaria Municipal de Educação. Conta com trinta e quatro escolas no seu espaço territorial, dezesseis delas situadas no campo, e estas, em sua grande maioria, com salas multisseriadas/multianos ou multietapas, que atendem a sujeitos peculiares, que se relacionam com a natureza,

o trabalho na terra, nas águas, na organização das atividades produtivas individual e coletivamente, sobretudo na valorização das culturas locais, no sentido de explorar e potencializar as cadeias produtivas contidas no entorno das comunidades escolares.

O município de Ituberá está localizado na região do território do Baixo Sul. Sua população é de aproximadamente 21.913 habitantes (IBGE, 2022), com densidade demográfica de 68,5 habitantes por km² e extensão territorial de 417,3 km². Ocupa uma área grande dedicada a agricultura, pesca e turismo, com ênfase para os agricultores, pescadores/as, marisqueiros/as, trabalhadores/as rurais autônomos, caseiros, filhos/as de trabalhadores rurais assalariados, assentados, quilombolas, parte dos sujeitos camponeses presentes nas escolas do campo, nas diferentes etapas de ensino e modalidades (Educação Infantil, Ensino Fundamental, Educação de Jovens e Adultos), nas escolas ribeirinhas, litorâneas, quilombolas e de assentamentos, o que caracteriza a especificidade e transversalidade da Educação do Campo.

Figura 01 – Mapa com localização geográfica do Município de Ituberá – Bahia



Fonte: Google Maps. 2025.²⁷

²⁷ Disponível em: <https://images.app.goo.gl/pEn99K8N2phxZBVB8-2024>

A cidade de Ituberá inicia a sua história com os povos originários Aimorés, que habitavam a região. No século XVIII, os Jesuítas construíram a igreja de Santo André em uma aldeia indígena que, posteriormente, se tornou o povoado de Santarém. Situa-se na Região Litoral Sul da Bahia e é conhecida por ser a "Capital das Águas" do Baixo Sul devido a sua abundância hídrica e suas belíssimas cachoeiras. Situada também na Região Turística que se chama Costa do Dendê, onde estão englobadas belas praias da Bahia. Os rios do litoral sul da Bahia, que conduzem aos planaltos situados a oeste, desempenharam função decisiva no movimento de penetração e devassamento do território, que deve seu desenvolvimento inicial ao florescimento da indústria açucareira. A zona rural de Ituberá é extensa, distribuída em aproximadamente 41 distritos. Cercada de florestas de Mata Atlântica, com muitas opções que atraem turistas pelas cachoeiras, balneários e praias. Ituberá tem alguns dos mais belos cenários da Costa do Dendê (como é conhecida turisticamente a parte litorânea da região do Baixo Sul da Bahia).

Nessa conjuntura, o município foi elevado a vila em 27 de dezembro de 1758, por ordem do Conselho Ultramarino. A lei nº 759, de 14 de agosto de 1909, concedeu à sede municipal foros de cidade com o nome de Santarém, e, finalmente, seu nome voltou a se chamar Ituberá, de acordo com o Decreto-lei estadual nº 141, de 31 de dezembro de 1943.

Acrescenta-se ainda, que o município de Ituberá desenvolve-se também com a produção industrial de borracha, exportando para outros estados e países, através da empresa Agro Industrial, Coopalm, com a cooperativa dos produtores de palmito conservado, Empresa Guaranapes e Frutiba, com a fabricação de bebidas não alcoólicas, a exemplo de arrebite, e Empresa Pratigi. A diversa produção pesqueira de mariscos e o turismo potencializam a economia ituberaense.

O município de Ituberá tem ainda suas características naturais preservadas e de excepcional valor cênico, favorecendo o desenvolvimento do turismo de praia, sobretudo do turismo ecológico, compatível com as exigências para o desenvolvimento

sustentado da região. Assim, as atividades turísticas no município de Ituberá giram em torno da Barra de Serinhaém, Cachoeira de Pancada Grande e da Praia de Pratigi, onde acontece o Universo Paralelo (UP), o maior festival de música eletrônica do país, o qual está em sua 17ª edição, na Praia de Pratigi- Ituberá.

É através desse caminho, da arte e da cultura, que parte da população ituberaense, principalmente moradores da comunidade do Pratigi, trabalham nos finais de ano, gerando renda para a economia local, na receptividade de um público de aproximadamente 30 mil pessoas, de diferentes países e estados, anualmente. Além de uma grande diversidade de artistas da música eletrônica, contam com quase 1.000 artistas na zona de preservação das culturas, artes visuais, performáticas e circenses, oficinas, palestras e terapias holísticas, chamada Circulou. Nesse movimento, os pais dos nossos estudantes dedicam-se no trabalho em pousadas, barracas e produção de alimentos, gerando renda municipal e regional.

No que compete ao espaço educacional, o município de Ituberá apresenta o quantitativo de 4.285 estudantes matriculados ativos no ano de 2024, no ensino fundamental da rede pública de ensino, os quais estão distribuídos entre os trinta e quatro estabelecimentos, sendo que dezesseis destas estão em áreas rurais. Dentre os estudantes da rede de ensino, 3.222 estudam na sede da cidade e 1.063 matriculados ativos estudam nas escolas do campo, distribuídos da seguinte forma: 1063 matriculados nas escolas do campo; 166 estudam na área de Assentamento; 370 nas escolas quilombolas, e os demais estudantes estudam em outras diferentes regiões do campo e estuarinas.

Quadro 1: Cenário do Município de Ituberá - 2020

Escolas de Assentamentos	Duas unidades escolares
Escolas Quilombolas	Cinco unidades escolares
Escolas Ribeirinha e Litorânea	Três unidades escolares
Escolas Situadas em diferentes espaços no campo	Seis unidades escolares

Fonte: Orientador Curricular do Município de Ituberá-2020

Considerando o arcabouço histórico-dialético de luta pela Educação do Campo no Brasil, defendida no município de Ituberá através do currículo municipal, as práticas educativas e pedagógicas permeiam em conjecturar, de acordo com a realidade da população camponesa, na perspectiva emancipatória das pessoas que trabalham e vivem no campo, sobretudo após a inserção dos educadores do campo, na formação continuada do Programa Formacampo, no ano de 2022.

O currículo da Educação do Campo de Ituberá

A Educação do Campo procura construir um terreno sólido na formação humana, cidadania e autonomia, a partir de um Projeto Político Pedagógico construído pelos próprios sujeitos (Caldart, 2002). Nesse âmbito, a escola almeja, além de formar alunos, ofertar uma educação que contribua com a vida no meio em que se insere. Ainda de acordo com Caldart (2002), a educação do campo tem um projeto que reafirma a finalidade mais expressiva das práticas educativas desenvolvidas no campo, contribuindo com o desenvolvimento mais pleno do ser humano e sua inserção consciente no contexto social do qual faz parte.

O currículo é considerado como o documento básico norteador das práticas pedagógicas dos professores e professoras. É de extrema importância e essencial no contexto escolar, quando se refere às atividades educativas, ações metodológicas e materiais utilizados no processo de interação professor e aluno na relação ensino e aprendizagem (Moreira, 1997).

Nessa perspectiva, no ano de 2017, o município de Ituberá iniciou um movimento de (re)elaboração do organizador curricular municipal, através da iniciativa da União dos Dirigentes Municipais da Educação (UNDIME) de apoiar as redes de ensino na elaboração de seus próprios referenciais, com participação dos educadores.

Contudo, foi necessário dar seguimento a essa ação no ano de 2020, com o grande desafio na época, de promover momentos formativos de forma remota, por uma consequência das restrições do contato físico no período da pandemia da COVID-19, fragilizando a construção com a ausência da parte diversificada das modalidades de ensino.

Dessa forma, embora o currículo do município de Ituberá seja excelente no seu propósito, fruto de uma construção coletiva, que envolve etapas, modalidades, sujeitos e finalidades, com intenções, a partir das práticas e reflexões dos profissionais da educação, com proposições de nortear as intencionalidades pedagógicas e as relações que são estabelecidas dentro e fora dela, constituído como um dos dispositivos responsáveis pela formação humana na instituição escolar, este documento deixa lacunas acerca das especificidades da educação do campo, de modo que fragiliza e fragmenta o processo de valorização da diversidade, da equidade, da promoção de uma educação inclusiva, igualitária e democrática. Dessa forma, o currículo municipal para o campo e para a cidade não dá conta de favorecer que os estudantes do campo se tornem aptos para enfrentarem os desafios contemporâneos, em qualquer ambiente que eles estejam, ou em outros contextos, sobretudo nas comunidades camponesas, em decorrência das devidas limitações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

A educação do campo surge como uma proposta não apenas educacional, mas de resistência, que valoriza a identidade do sujeito do campo. Almeja que seus ensinamentos estejam adequados à real necessidade dos alunos do campo, que o calendário escolar esteja de acordo com o ciclo da agricultura, entre outras características. Conforme o conceito de Caldart (2012,p.257),

A educação do campo nomeia 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. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos

camponeses e ao embate (de classe) entre projeto de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humano. É nessa conjuntura de formação humana, que refletimos sobre os direitos a uma formação que garanta a permanência das famílias que vivem no campo.

Sendo assim, no curso e percurso da modalidade de Educação do Campo nos últimos quatro anos, a Secretaria Municipal de Educação de Ituberá assume desafios de elaborar e ressignificar dispositivos legais da educação do campo, com a atuação dos movimentos sociais, Conselho Municipal da Educação, por identificar e compreender a lacuna deixada no organizador curricular, com a ausência da parte diversificada no currículo municipal, e a necessidade de contemplar com fundamentos pedagógicos, específicos e epistemológicos, considerando as mazelas das escolas localizadas no campo, nas áreas litorâneas e quilombolas.

Assim, inicia-se a construção das Diretrizes Municipais da Educação Escolar Quilombola, no início do ano de 2021; em 2022, a (re)elaboração dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) de todas as escolas municipais, com conclusão no início do ano de 2023, e, no mesmo ano, no mês de julho, dá-se início a construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo, ambos os dispositivos mediatizados através das orientações do programa Formacampo.

Componente curricular de Agroecologia

No arcabouço teórico-metodológico da construção das Diretrizes Municipais de Ituberá, sobretudo no capítulo III: Organização Curricular da Educação Do/No Campo, a comissão especial instituída elabora o componente curricular de agroecologia, parte diversificada do currículo municipal que atende as escolas do campo e escolar quilombola, mediante as escutas a estudantes,

educadores e comunidades, incluindo estudantes da educação de Jovens e adultos das escolas do campo.

Quadro 2. Sistematização quantitativa das escutas

Compon entes Curricul ares Sugerido s	Profes sores que respo ndera m	NÚMERO DE ESTUDANTES E PAIS QUE RESPONDERAM							
		Oje ffer son San tos	Jesuí noB arna bé	Mariâ ngela Cesar e Casal i	San to Ant ôni o	Aris tide s Nov is	San to An dré	Jub iab á	Tot al
	41	8 4	54	15	06	07	05	07	17 7
Agroeco logia	09	3 4	12	05	04	03	05	07	79
Ed. Ambient al	03	4 1	16	05	02	01	-	-	68
Sustenta bilidade	02	-	7	02	-	03	-	-	14
Trabalh o	02	-	4	03	-	-	-	-	09
Empree ndedoris mo	03	-	02	-	-	-	-	-	05
Ciências e Tecnologia	03	-	-	-	-	-	-	-	03
Outras Diversa s	19	0 9	13	-	-	-	-	-	47

Fonte: Comissão Especial-2023

A Tabela 2 evidencia que a maioria dos professores e estudantes que foram entrevistados optaram pela inserção do componente curricular de agroecologia na educação do campo. A inserção do componente curricular de agroecologia, na modalidade da Educação Básica do Campo, na rede municipal de ensino de Ituberá, integra a

parte diversificada do currículo municipal, mediante, principalmente, a ausência de objetos de conhecimento correlacionados à sustentabilidade, soberania e segurança alimentar, o direito à terra e à reforma agrária, ancestralidade, agricultura familiar camponesa, educação popular, economia dos sistemas agroalimentares de base agroecológica, calendários agrícolas e da pesca e as relações de gênero, por considerar que a educação do campo surgiu com os movimentos sociais do campo.

Dessa forma, pressupõe uma educação libertadora, emancipatória, decolonial, em oposição à educação hegemônica, na qual o educando se converte em ser passivo no processo de aprendizagem de conteúdos preestabelecidos e transmitidos de modo massificador, sobretudo porque estas escolas se apresentam em comunidades responsáveis por parte da produção dos alimentos oferecidos na merenda escolar, através da aquisição de produtos da agricultura familiar, participando do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE), promovendo, nas escolas e comunidades, uma maior sensibilização para uma oferta de produtos sem veneno. Embora fortaleça os arranjos produtivos locais, cria empregos e incentiva a economia, conforme orienta os princípios das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, e a Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com base no Parecer nº 36/2001, definem que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuro, ciências e tecnologias disponíveis na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções e qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002, p. 32).

Nessa via, o processo de construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo de Ituberá (DMECI) nasce do bojo de lutas, no ano de 2021, no calor da emoção, em um encontro formativo promovido através do Fórum Regional da Educação do campo do Baixo Sul da Bahia, com proposição da atual Dirigente Municipal de Educação a professora, Elisângela de Assis Nascimento, em uma conversa informal, lançando para a coordenação pedagógica da modalidade de educação do campo o desejo de construir as DMECI, por compreender a necessidade e importância de um dispositivo epistêmico, na perspectiva da pedagogia histórico-dialética e emancipatória.

Os caminhos metodológicos de construção das Diretrizes Municipais da Educação do Campo de Ituberá-Bahia

As Diretrizes Curriculares da Educação do Campo é um documento oficial que traz as marcas de sua construção: a horizontalidade, que abraça todas as escolas municipais, que faz ressoar nelas as vozes de todos os professores e professoras e sujeitos envolvidos no contexto escolar e local. É um documento que traz, em si, o chão da escola, e traça estratégias que visam nortear o trabalho do professor e da professora e garantir a apropriação do conhecimento contextualizado pelos estudantes da rede.

Todavia, a elaboração desse documento só se dá no início do mês de julho de 2023, através do apoio e orientações do Programa Formacampo. Para tal construção, foi importante, inicialmente, a composição de uma comissão com diferentes atores, compreendendo a função da educação do campo, associada à produção da vida, do conhecimento e da cultura do campo, desenvolvendo ações conjuntas/coletivas na comunidade escolar, numa perspectiva de qualificar o processo de ensino e aprendizagem, bem como estimular a construção de relações baseadas no respeito, buscando valorizar os brasileiros que vivem do/no campo, representada pelos movimentos

de luta e organização expressas a partir de uma proposta de educação construída por eles próprios.

No intuito de provocar os educadores e educadoras da educação do campo, a Secretaria Municipal da Educação de Ituberá mobiliza a inserção dos educadores e educadoras para a realização da inscrição e participação no curso de formação continuada - Formacampo, haja visto o arcabouço de referenciais teóricos disponibilizados através de cadernos temáticos, atividades assíncronas e síncronas, facilitando, dessa forma, a compreensão dos princípios, fundamentos e concepções da educação do campo.

Dentre tantos referenciais, o CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, que fundamentam a modalidade de Educação do Campo, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, instituídas por meio da Resolução, representa um avanço bastante significativo em termos de educação, ou seja, é um divisor de águas para implementação das políticas públicas da educação do campo, sobretudo para construção de marcos legais municipais.

Art. 11. O reconhecimento de que o desenvolvimento rural deve ser integrado, constituindo-se a Educação do Campo em seu eixo integrador, recomenda que os Entes Federados - União, Estados, Distrito Federal e Municípios - trabalhem no sentido de articular as ações de diferentes setores que participam desse desenvolvimento, especialmente os Municípios, dada a sua condição de estarem mais próximos dos locais em que residem as populações rurais (Brasil, 2002).

Sob o prisma dessa concepção, dos princípios fundantes da educação do campo, tendo como centralidade da construção dos referenciais teórico-metodológicos, sobretudo das Diretrizes Operacionais Nacionais, por meio da Resolução, do Decreto Federal nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 - que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) - foram traçados os caminhos metodológicos

para dar conta da construção das DMECI, sendo delineado em três importantes passos.

O primeiro passo corresponde a constituição da comissão especial, com portaria instituída e composta de diferentes e importantes atores que representam a educação do campo; o segundo passo, não menos importante, é a construção do planejamento, com cronogramas de escutas, pesquisa, investigação, estudos, e, por fim, sem terminar, o processo de instrumentalização, escrita, reescrita e análise do documento, com proposições coletivas e participativa. As escutas são, sem dúvida, a parte fundamental do processo de construção das políticas públicas, sobretudo para a educação, dando legitimidade à ação.

Planejamento e materialização das diretrizes

Conforme afirma Libâneo (1994), o planejamento escolar é uma tarefa docente que deve promover ações, ser instrumento de pesquisa e reflexão e ser vinculado à avaliação. Dessa forma, o plano de ação para uma construção coletiva ajuda a traçar as estratégias e metas, definir as metodologias e a organizar as ações necessárias, sendo fundamental para qualquer projeto, na perspectiva de estabelecer uma direção clara, de maximizar recursos, minimizar riscos, coordenar esforços, adaptar-se a mudanças e alcançar resultados.

No contexto de construir referenciais teóricos-metodológicos, é imprescindível, primeiramente, estabelecer as estratégias, através de um planejamento, traçar as etapas necessárias para a construção, bem como a produção de um cronograma, determinando tempo, espaço, além dos recursos necessários e disponíveis, para assim, alcançar os resultados desejados da construção. Diante de tal compreensão, fez-se necessário a construção do planejamento para iniciar a construção das DMECI, mediante um caderno de orientações, com definições, estratégias e cronogramas, e disponibilizando a cada participante da comissão especial um exemplar, confeccionado através da Secretaria Municipal da Educação. Além do caderno de orientações, também

foram disponibilizados para os estudos as cópias dos cadernos temáticos dos capítulos I: A Educação Básica Do/No Campo; Capítulo II Organização Do Trabalho Escolar E Pedagógico; Capítulo III: Organização Curricular Da Educação Do/No Campo; Capítulo IV: Educação Para a Diversidade; Capítulo V: Recursos Financeiros e O Financiamento Para a Educação Do/No Campo

Além das proposições formativas do programa Formacampo, a Secretaria Municipal da Educação, durante os quatro anos (2021 a 2024), investiu na participação de educadores do campo em formações externas, a exemplo de seminários estaduais, territorial, participação em conferências Estadual e Nacional, dentre outras formações municipais.

O artigo 1º, do Decreto 7.352/14 PRONERA, também discorre que a concretização da Educação do Campo se dará mediante as formações iniciais e continuadas dos seus profissionais, da garantia das condições de infraestrutura, de transporte escolar, materiais, livros, equipamentos, laboratórios biblioteca, área de lazer e desportos adequados ao Projeto Político Pedagógico da unidade Escolar. Em relação à formação dos professores, o artigo 5º confirma que:

Art. 5º A formação dos professores para educação do campo, observará os princípios objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, conforme disposto no Decreto n 6.755, de 29 de janeiro de 2009, e será orientada, no que couber pelas diretrizes estabelecidas pelo Conselho Nacional de Educação (Brasil, 2010).

Dessa forma, num processo de formação de professores para atuar em escolas do campo, não basta a apropriação de pressupostos teóricos metodológicos que articule teoria e prática, faz-se necessário a formação docente com caráter emancipatório, que favoreça a discussão de informações conhecimentos científicos, que auxilie os professores na análise da realidade na qual está inserido, a fim de proporcionar aos estudantes e comunidade a discussão sobre sua

atuação nas relações de trabalho, de produção, de poder, bem como refletir sobre o contexto sociopolítico do campo e a produção dos modos de vida desta população, formando assim, novos sujeitos sociais. Esta “perspectiva da Educação do campo é exatamente a de educar as pessoas que trabalham no campo, para que se encontrem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (Caldart, 2004, p. 16).

É mister considerar que muitas conquistas já foram alcançadas no âmbito nacional, estadual e municipal da educação do campo, no entanto, para que esta educação seja realmente implementada, não basta apenas criar leis, é necessário a compressão e compromisso do poder público no que tange a oferta de condições favoráveis para implementação das políticas públicas da educação do campo, garantidas em leis e decretos basilares.

Portanto, é necessário que a Educação do Campo busque romper com a proposta de educação tradicional que organiza o currículo nos padrões da educação urbana. A Educação do Campo defende uma concepção pedagógica na qual o currículo está intrinsecamente atrelado à realidade, valorizando o local e o global. Um currículo próprio, construído a partir das experiências de vida dos estudantes e da efetiva participação dos movimentos sociais populares e da comunidade extraescolar, constituindo uma verdadeira Educação no/do Campo que incentiva os estudantes do campo a serem autores/atores de suas próprias vidas e histórias.

Algumas considerações

Ao iniciar o processo de construção das Diretrizes da Rede municipal de ensino de Ituberá, ainda estávamos buscando o amadurecimento da base teórica que daria sustentabilidade ao trabalho escrito, pois, mesmo com o entendimento de que as teorias pós-leituras seriam fundamentais, a construção da ideia de educação do campo e de pedagogia epistemológica ainda estava muito abstrata, com poucas formulações, várias inquietudes, mas muitos

questionamentos. Foram essas dúvidas que nos deram a abertura necessária para as escutas, pesquisas e descobertas.

Contudo, ao longo do desenvolvimento da escrita, fomos percebendo, de maneira mais evidente que, para construir, de fato, uma escola que pratica a educação do campo, fundamentada nas pedagogias emancipatórias e epistêmicas, é necessário ir além da alteração dos conteúdos ensinados. As mudanças na estrutura curricular, na metodologia, nas práticas cotidianas, na formação docente, no material didático, na forma de oferta de cada etapa de ensino e no tempo escolar são fundamentais para que se estabeleça coerência com a proposta de uma Educação do/no Campo.

Desse modo, o município de Ituberá demanda de salvaguardar a pedagogia específica e própria das escolas do campo, tendo como centralidade o trabalho, como princípio educativo, conforme a parte diversificada do currículo.

Por fim, mediante a escrita de seis capítulos das diretrizes, fomos apontando elementos que nos remetem à necessidade de pensar o fazer educativo de forma mais sistemática, de modo a identificar os saberes e fazeres tradicionais, imbricados nas práticas socioculturais das comunidades, para que possam ser ofertadas oportunidades educativas que articulem essas práticas aos conhecimentos científicos, possibilitando o pleno desenvolvimento da formação dos estudantes, como prevê as Diretrizes Operacionais Nacionais da Educação do Campo.

Referências

ARROYO, Miguel G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In. MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e Pesquisa**: Questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário; 2006.

ARROYO, Miguel, Gonzalez; CALDART, Roseli Salete & MOLINA, Mônica Castagna (org.) **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel, Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. Caderno Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/agosto, p. 157-176, 2007.

ALTIERE, M. Agroecologia – A dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4. ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004. 110p.

Base Nacional Comum Curricular BNCC-2019.Documento Curricular Referencial de Ituberá DCRI-2020.

BRASIL. Decreto nº 7352, de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária-PEONERA. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 5 nov.2010.

BRASIL. Congresso. Senado. Resolução nº 4, de 2010. Define as Diretrizes Curriculares para a Educação Básica. Brasília, DF, 23 jul. 2010.

BRASIL. **Resolução nº1CNE/CEB, de 03 de abril de 2002.** Institui Diretrizes Operacionais, para a Educação Básica das Escolas do Campo, 2002.

BRASIL. **Resolução nº2CNE/CEB, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, 2008.

BRASIL. **Lei 9394/96.** Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1996.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. In: II Encontro Nacional de pesquisa sobre Educação do Campo. Brasília, 2011.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, C. A. (org.) Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 7. Brasília: Incra; MDA, 2008.

CALDART, R.S; MOLINA,M.C. **Por uma Educação do Campo.** Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, R.S. Educação do Campo. CALDART,R.S.et al. **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p.353-360.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e Agroecologia. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. 1.ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo** 2022.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1994.

CAPÍTULO 14

A infraestrutura física e dos recursos pedagógicos na Educação do Campo do município de Paramirim/BA

Maísa Dias Brandão Souza
Arlete Ramos dos Santos

Introdução

Ao registrar o fechamento de 56,25% das escolas localizadas em áreas rurais – passando de 32 unidades em 2011 para apenas 14 em 2022 - o município de Paramirim/BA tem demonstrado um preocupante retrocesso por parte das gestões municipais em garantir qualidade às políticas educacionais direcionadas aos povos do campo. Tal medida desconsidera a Lei nº 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente) e a Lei nº 12.960/14, que inibe o fechamento de escolas do campo.

A escola, nesse contexto, tem o papel essencial de ligar as ações do município, na figura da “leitura da palavra”, às iniciativas que possibilitam o fortalecimento da Educação do Campo em suas localidades, na perspectiva da “leitura de mundo”, e, consequentemente, assegurar os direitos da população do campo em ter educação de qualidade, além de ser a própria presença do Estado nesses espaços, como fomentador de políticas públicas para melhoria da qualidade de vida, como um todo, daqueles que ali residem.

Quando citamos a função do Estado em direcionar ações educacionais às escolas localizadas no campo, cabe lembrar que a

Educação do Campo, nesse sentido, não se faz presente, uma vez que, nesse contexto, trata-se da Educação Rural, a qual “é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio [...]” (Santos, Nunes, 2020, p. 103). Para ser Educação do Campo seria necessário ter a presença dos movimentos sociais do campo no centro da proposta educativa, pela horizontalidade das relações que são firmadas, a considerar todos os fatores que permeiam a vida no campo e seu modo de produção (Santos, Nunes, 2020).

No município de Paramirim/BA, assim como em todos os outros municípios pesquisados, encontramos ações que priorizam a Educação Rural na oferta educacional à população camponesa em detrimento de ações que comunguem dos princípios educativos da Educação do Campo, a qual tem enfrentado grandes desafios para transcender a lógica capitalista impregnada nos moldes dessa educação verticalizada e descontextualizada, que conta com gestores sem a devida formação para lidar com a realidade do campo e com a perpetuação da desvalorização do campo em relação à cidade. A Educação “do” e “no” Campo, a qual se almeja, vai para além do capital (Mészáros, 2008) e nos convoca a repensar a práxis formativa dos sujeitos e o projeto societário no qual estamos inseridos, sendo imprescindíveis para superar e transformar essa realidade.

Assim, para adentrarmos nas nuances que permeiam as condições educacionais das escolas situadas no campo do município de Paramirim/BA, primeiramente precisamos reafirmar que, como argumenta Souza (2022), ainda não temos, de fato, escolas que sejam verdadeiramente “do” campo, haja vista que, sendo meros receptores de políticas educacionais, a população do campo, muitas vezes, não tem seus direitos garantidos, e, menos ainda, não tem suas especificidades reconhecidas, uma vez que, ao acatar decisões administrativamente formuladas, esses sujeitos são destituídos do lugar de fala que a eles pertence, silenciados pelo poder público, o qual, como aparelho ideológico a serviço do capital (Althusser, 1985),

contribui para a perpetuação da invisibilidade e desvalorização dos povos campesinos.

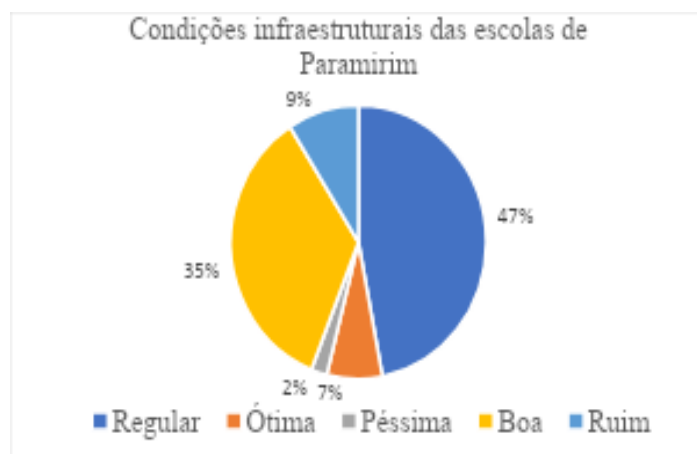
Infraestrutura física e os recursos pedagógicos na Educação do Campo do município de Paramirim/BA de 2011 a 2022.

No que tange aos dados educacionais do município, em 2011, Paramirim/BA contava com um total de 4.127 matrículas, sendo que 1.395 delas foram efetivadas no campo e 2.732 estavam localizadas na cidade. Já em 2022, havia 956 estudantes matriculados no campo e 2.378 matriculados na cidade, ou seja, em 11 anos, houve uma diminuição de 31,46% do alunado do campo e uma redução de 12,95% de matrículas na cidade.

Com a realidade de matrículas em ambos espaços com quedas, constatarem-se o fechamento de duas escolas na cidade e de 18 unidades no campo, o que evidencia uma desproporcionalidade em relação aos dados educacionais do campo e da cidade. A justificativa utilizada por gestores para os fechamentos dessas escolas é justamente a redução de matrículas nessas localidades, porém, muitas vezes, o fechamento de escolas no campo é a causa e não a consequência da saída dos estudantes das suas comunidades para buscarem os serviços educacionais na cidade.

Para analisarmos, de maneira geral, como se encontram as escolas do município de Paramirim/BA, no tocante à infraestrutura física, utilizamos o questionário da pesquisa realizada pelo GEPEMDECC para subsidiar a compreensão de como estão essas escolas, atualmente, por meio das respostas dadas pelos profissionais da educação atuantes em Paramirim/BA. Com a participação de 100 profissionais, sendo 94% deles atuantes em escolas localizadas no campo, verificamos as seguintes informações, conforme apresentadas no Gráfico 01.

Gráfico 01 – Avaliação dos profissionais sobre a infraestrutura das escolas de Paramirim/BA



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em dados do GEPEMDECC (2023)

Ao analisarmos o Gráfico 01, podemos notar que a soma daqueles que acham as condições físicas das escolas públicas de Paramirim/BA ótimas ou boas chega a 42% dos respondentes, sendo que 35% acham as condições boas e outras 7% consideram ótimas, ou seja, mesmo com um quantitativo de respostas positivas significativo, esse número não chega à metade dos profissionais que participaram da pesquisa. Outros 58% dos participantes acreditam que as escolas precisam de iniciativas importantes para que haja melhorias nas condições infraestruturais, as quais refletirão na aprendizagem do estudante, sendo que 11% desse grupo acreditam que essas ações devem ser realizadas urgentemente, devido às más condições das escolas em que eles/as atuam. Para ilustrar as respostas obtidas por meio do questionário do GEPEMDECC, a Figura 01 apresenta algumas escolas localizadas no campo no município de Paramirim/BA.

Figura 01 – Algumas escolas “no” campo do município de Paramirim/BA



Fonte: Acervo da Secretaria de Educação de Paramirim/BA (jun./2023).

Podemos observar, pelas fotos cedidas pela Secretaria de Educação de Paramirim/BA, que nenhuma dessas unidades escolares conta com acessibilidade em seus entornos, o que corrobora os dados encontrados na plataforma educacional QEdu, sendo que, desde 2011, essa já era a realidade das escolas no campo. Contudo, quatro escolas no campo, atualmente, contam com algumas dependências acessíveis, porém nenhuma com sanitários com acessibilidade, ou seja, no quesito acessibilidade poucas ações foram realizadas entre 2011 e 2022, o que fere os direitos das pessoas com mobilidade reduzida, pelas barreiras encontradas para acesso às unidades escolares no campo.

Todas as escolas no campo possuem o serviço de alimentação, porém uma dessas escolas não tem cozinha. Uma unidade também não conta com água filtrada, o que pode trazer prejuízos na oferta da alimentação, por ser um serviço que depende da água filtrada para fornecimento adequado. Em 11 escolas, a água é tratada via rede

pública, sendo que uma utiliza a água de poço artesiano, e, em duas escolas, não há água, o que interfere diretamente em todos os aspectos educacionais dessas unidades. Cabe registrar que nesse quesito houve um grande retrocesso, uma vez que, em 2011, havia apenas uma unidade sem água tratada.

Dessa forma, além de outras legislações, podemos considerar que há a violação do Decreto nº 7.352/2010, o qual assegura esses direitos via regulamentação da Resolução CD/FNDE nº 32, de 13 de agosto de 2012, também conhecida por PDDE Água, a qual estabelece orientações operacionais para garantir abastecimento de água em condições apropriadas para o consumo humano e/ou esgotamento sanitário em escolas públicas, cujo objetivo é “superar as defasagens históricas de acesso à educação escolar pelas populações do campo” (Inciso III, Art. 3º, Decreto 7.352/2010).

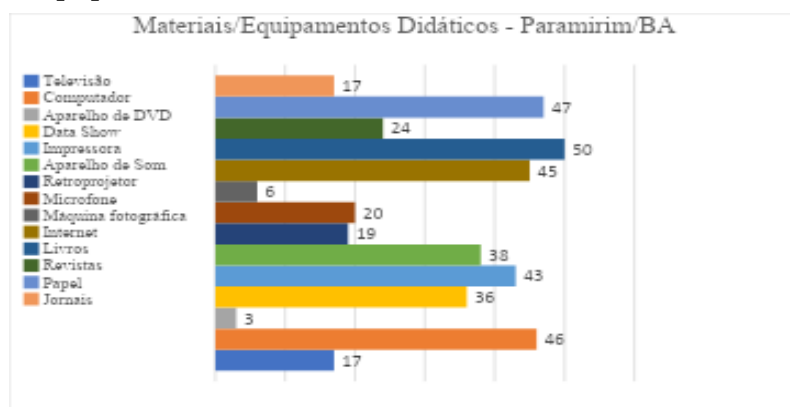
Em todas as escolas também foi registrado o serviço de energia elétrica pela rede pública, sendo que, em 2011, uma unidade ainda não possuía tal serviço. Em relação ao esgoto das escolas no campo, em apenas uma escola é utilizado pela rede pública e todas as outras utilizam-se de fossas para tratamento do esgoto. Sobre o lixo escolar, quatro escolas têm o serviço de coleta periódico, nove escolas fazem o uso da queima dos seus lixos, e outras duas unidades jogam o lixo em outro lugar não especificado. Desde 2011, não se registraram práticas de reciclagem dos lixos escolares das escolas localizadas no campo.

No tocante às dependências físicas, ficou constatado que, em 2022, todas as escolas contavam com banheiros dentro das unidades. Além disso, em 2011, nenhuma escola tinha bibliotecas, sendo que em 2022 contabilizamos duas unidades com a dependência. Mesmo que esse número ainda seja pequeno diante da demanda, em que todas as escolas deveriam ter bibliotecas, como suporte essencial às atividades do estudante, consideramos uma conquista, haja vista que, paulatinamente, observam-se alguns avanços em direção a melhorias educacionais. Nas escolas no campo, encontramos cinco escolas com salas de diretoria, três escolas com salas de professores, uma escola com sala de leitura e nenhuma escola com sala de atendimento

especializado. Ao contabilizar um total de 14 escolas no campo, esses números se tornam ínfimos em face da necessidade de novos espaços que possam contemplar, de forma básica, ações que ampliem a qualidade educacional dessas escolas. Além desses ambientes, duas escolas contam com quadras de esportes, uma com laboratório de informática e nenhuma escola conta com laboratório de ciências, o que é uma realidade de todo o Território da Bacia do Paramirim.

Ainda segundo a plataforma QEdu, em relação aos aparatos tecnológicos, como recursos pedagógicos mais utilizados e reconhecidos pelo Estado (Matias, 2023), duas escolas localizadas no campo ainda se encontram sem o serviço de internet e seis escolas contam com banda larga em suas unidades. No que se refere aos equipamentos, apenas duas escolas possuem aparelho de DVD's e impressoras; apenas uma escola conta com parabólica para acesso a canais de TV e três escolas possuem TVs. Em 2011, duas escolas possuíam retroprojetores e copiadoras, já em 2022, nenhuma escola possui tais aparelhos. Além desses, outros materiais e equipamentos foram citados pelos profissionais de Paramirim, ao responderem o questionário da pesquisa do GEPEMDECC, conforme mostra o Gráfico 02.

Gráfico 02 – Respostas dos profissionais sobre Materiais e Equipamentos Didáticos das escolas de Paramirim/BA



Fonte: Elaborado pelas autoras, com base em dados do GEPEMDECC (2023)

Dessa forma, Paramirim/BA conta com suporte de outros equipamentos além daqueles encontrados nas plataformas educacionais. Ademais, podemos notar que dentre todos os materiais e aparelhos citados, os que mais são encontrados nas escolas, atualmente, são aqueles que ainda não tem esse reconhecimento por parte do Estado como sendo ferramentas pedagógicas. Citamos, por exemplo, o número significativo de computadores, data shows, aparelhos de som, dentre outros. Assim, essa atualização das plataformas de dados educacionais precisa de uma maior atenção, haja vista o acompanhamento tecnológico e a relevância da utilização desses aparelhos no quesito ensino-aprendizagem. Assim, o Quadro 01 apresenta de forma detalhada todas as informações encontradas em sites oficiais de dados educacionais.

Quadro 01 – Infraestrutura física e recursos pedagógicos das escolas “no” campo do município de Paramirim – 2011/2022

Quesito	Descrição	BRASIL		BAHIA		Paramirim	
		2011	2022	2011	2022	2011	2022
Quantidade de escolas no campo		75.678	52.085	12.299	7.508	32	14
Porcentagem de fechamentos		- 31,17%		- 38,95%		- 56,25%	
Acessibilidade	Escola Acessível	0%	20%	0%	17%	0%	0%
	Dependências Acessíveis	3%	46%	1%	43%	0%	29%
	Sanitários Acessíveis	4%	24%	2%	21%	0%	0%
Alimentação	Alimentação fornecida	100%	100%	100%	100%	100%	100%
	Água filtrada	82%	89%	96%	92%	100%	93%
Dependências	Sanitário dentro da escola	66%	92%	69%	97%	69%	100%
	Biblioteca	11%	16%	6%	12%	0%	14%

	Cozinha	87 %	93%	80%	94%	91%	93 %
	Lab. de informática	18 %	13%	12%	8%	0%	7%
	Laboratório de ciências	1%	2%	0%	1%	0%	0%
	Sala de leitura	5%	11%	3%	8%	0%	7%
	Quadra de esportes	7%	16%	3%	14%	6%	14 %
	Sala da diretoria	34 %	39%	26%	36%	22%	36 %
	Sala de professores	20 %	30%	14%	26%	3%	21 %
	Sala atendimento especial	2%	9%	1%	8%	0%	0%
Serviços	Água tratada (pública)	24 %	33%	33%	50%	84%	79 %
	Água poço artesiano	25 %	33%	18%	22%	3%	7%
	Água de Cacimba	28 %	23%	26%	26%	0%	0%
	Água de fonte de rio	17 %	13%	16%	10%	9%	0%
	Água inexistente	10 %	6%	10%	3%	3%	14 %
	Energia elétrica (pública)	80 %	90%	80%	97%	91%	100 %
	Energia elétrica (gerador)	4%	3%	0%	0%	0%	0%
	Energia elétrica (outros)	2%	2%	3%	1%	6%	0%
	Sem energia elétrica	15 %	6%	17%	1%	3%	0%

	Esgoto (rede pública)	4%	9%	4%	11%	3%	7%
	Esgoto (fossa)	81 %	80%	88%	83%	97%	93 %
	Esgoto inexistente	15 %	12%	8%	6%	0%	0%
	Lixo com coleta periódica	22 %	41%	19%	49%	19%	29 %
	Lixo (queima)	68 %	57%	68%	51%	81%	64 %
	Lixo (joga em outra área)	14 %	10%	14%	5%	0%	14 %
	Lixo (reciclagem)	3%	11%	0%	6%	0%	0%
	Lixo (enterra)	5%	8%	3%	4%	0%	0%
	Lixo (outros)	2%	17%	1%	12%	0%	0%
Tecnologia	Internet	10 %	63%	6%	73%	3%	86 %
	Banda Larga	6%	46%	4%	49%	3%	43 %
Equipamentos	Aparelho de DVD	39 %	35%	34%	37%	28%	14 %
	Impressora	28 %	42%	22%	47%	9%	14 %
	Parabólica	14 %	12%	10%	11%	13%	7%
	Copiadora	11 %	16%	6%	13%	6%	0%
	Retroprojeto / Projeto	9%	5%	6%	2%	6%	0%
	TV	43 %	52%	36%	60%	28%	29 %

Fonte: Elaborado pela autora

Dessa forma, os achados da pesquisa realizados no município de Paramirim/BA muito se assemelha aos da pesquisa realizada em outros municípios, como, por exemplo, no município de Macaúbas/BA. A começar pelo número significativo de fechamento de escolas no campo, sendo que, em Macaúbas/BA, aproximadamente 59% das escolas no meio rural tiveram suas atividades encerradas entre 2011 e 2022, ao passo que, em Paramirim/BA, esse número foi um pouco menor, sendo cerca de 56% das escolas situadas no campo. O fato é que, em ambos os casos, mais da metade das escolas localizadas em áreas rurais desses municípios foram fechadas nesse período.

Além disso, conseguimos observar que, nesse lapso temporal, mesmo com o encerramento de muitas unidades escolares, aquelas que permaneceram em atividade não receberam recursos consideráveis para que houvesse uma mudança significativa nas condições de oferta e permanência desses/as estudantes nesses espaços escolares. Pouco, ou quase nada foi feito para que conseguissem avançar em melhorias junto a educação para os povos do campo nessas localidades, a observar pelas condições da infraestrutura física e dos recursos pedagógicos encontrados nessas escolas. Ademais, como ficou evidente, em muitos aspectos, pelo contrário, houve retrocessos ao longo de mais de uma década.

Considerações Finais

Logo, em relação à cidade de Paramirim, que pertence ao Território de Identidade da Bacia do Paramirim, como uma totalidade, também pertencente a um todo mais complexo, que é o estado da Bahia. Cabe registrar que, sendo o menor território baiano em população, precisamos, além de outras problemáticas de forma mais centralizada, questionar a participação do poder público federal, pela perspectiva das transferências voluntárias pelas vias do Plano Ações Articuladas (PAR) e, inclusive, estadual, na implementação de ações educacionais na região. Dessa forma, concordamos com as afirmações

de Fernandes (2009) quando o assevera que as disputas estão na essência do território e que nele há soberania, mas que também há intencionalidades e conflitualidades.

De maneira mais ampla, questionamos, pois, a invisibilização do Território da Bacia do Paramirim no que concerne a destinação de recursos. Seria a ausência de interesse dos governantes pela pequeno quantitativo de apoio eleitoral o empecilho maior para a conquista de melhorias educacionais na região? Qual o papel dos gestores municipais nessa busca pelo apoio de governantes e/ou parlamentares? Como está sendo reconfigurado o Plano de Ações Articuladas (PAR) para contemplar as contradições que envolvem esse jogo eleitoral entre demandas municipais e interesses político-partidários?

No tocante às escolas com localização em áreas campesina, às condições infraestruturais e aos recursos pedagógicos encontrados nessas escolas de Paramirim, algumas perguntas ficam ainda sem respostas: Houve ciência e concordância, por parte dos moradores dessas comunidades quanto ao fechamento dessas unidades educacionais? Como se encontram atualmente essas comunidades sem essas escolas? Quais os interesses, por parte do poder público, no fechamento de escolas no campo? Por que, mesmo com o fechamento de tantas escolas no campo e consequente diminuição de destinação de recursos, observam-se ainda descasos com as escolas que se encontram em funcionamento? Quais as mediações podemos encontrar quando relacionamos esses fechamentos de escolas no campo ao Êxodo Rural Exógeno?

As respostas para essas e outras perguntas serão consideradas como objeto de novos estudos, haja vista os limites impostos nesta pesquisa, em face da sua dimensão. No entanto, como unidade dialética em constante movimento, este trabalho será um ponto de partida para que outras pesquisas possam se desenvolver, a fim de buscar por novos dados e informações, mudanças e continuidades, avanços e retrocessos, os quais são imprescindíveis para vislumbrar

possibilidades que direcionem a uma práxis transformadora dessas realidades investigadas.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. 2º ed. Edições Graal. Rio de Janeiro, 1985.

BRASIL. **Lei 12.960 de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, 2014. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l12960.htm. Acesso em 23 de abr. de 2023.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura, Conselho Nacional de Educação. **Decreto nº7.352 de 04 de novembro de 2010**, Brasília, DF. 2010.

SOUZA, Maria Antônia de. Movimentos Sociais, escolas públicas, educação do campo e práxis pedagógica. IN: NOGUEIRA, Eulina Maria Leite; FRANCO, Zilda Gláucia Elias; ANDRADE, Aldair Oliveira de. **Educação do Campo: Políticas e Práticas**. Manaus: EDUA; São Paulo: Alexa Cultural, 2022. p. 17-37.

CAPÍTULO 15

Semeando a leitura e escrita nos anos iniciais do Ensino Fundamental em uma Escola do Campo no município de Taperoá - BA

Lizandra Pimentel Guimarães

Introdução

O relato descrito neste trabalho é resultado de uma vivência de estágio no 4º ano do Ensino Fundamental em uma escola de educação do campo. Tal experiência ocorreu em uma comunidade do município de Taperoá, Baixo Sul do Estado da Bahia. O estágio é um momento de construção, de uma educação contextualizada e comprometida com a realidade da escola, em que o estagiário, por meio de uma vivência crítica e transformadora, desenvolve suas habilidades de ensino. Dessa forma, a experiência aqui relatada baseou-se nos princípios do diálogo, participação e reflexão, alinhadas ao contexto em que se inseriu.

A leitura e escrita nesse processo se constitui como um momento de extrema importância para o desenvolvimento do educando em toda a sua formação, principalmente nos anos iniciais do Ensino Fundamental. São mais do que habilidades desenvolvidas no ambiente escolar, vão além de decifrar letras e construir frases descontextualizadas da realidade do educando. É um momento em que o educando descobre quem ele é e quem ele pode ou quer ser,

quando se vê capaz de comunicar seus sentimentos, necessidades e dúvidas. Ao abrir um livro ou escrever uma palavra, frase ou texto, ele não está apenas lendo ou escrevendo, mas sim viajando e explorando a sua imaginação.

A vivência no estágio em uma escola de educação do campo possibilitou o reconhecimento da leitura e escrita como ferramentas de emancipação, fortalecendo a compreensão da riqueza dos saberes e culturas da comunidade. Socialmente, contribuiu para a valorização da educação do campo como um direito e ambiente de transformação social. Também trouxe importante colaboração para o aprofundamento das discussões sobre a formação do educador, voltada para a educação do campo, tratando a leitura e escrita como uma ferramenta transformadora.

Considerando a importância do estágio na formação, em termos teóricos e metodológicos, bem como nas atividades desenvolvidas, o estudo busca responder a seguinte pergunta: qual a contribuição que a vivência no estágio em uma escola de educação do campo, por meio da leitura e escrita, traz para a formação da discente-estagiária?

Levando em consideração o acima exposto, objetivou-se relatar as vivências como estagiária, destacando a relação entre estágio, educação do campo e leitura e escrita, evidenciando as atividades desenvolvidas mais significativas, os desafios enfrentados e as contribuições pessoais, acadêmicas e profissionais adquiridas ao longo dessa jornada.

O trabalho dialoga com autores como Freire (2014), que compreende a educação como ato político e dialógico, e Mizukami (1986), com as abordagens pedagógicas, em especial a sociocultural, que reconhece o papel ativo dos sujeitos na construção do conhecimento.

Os resultados alcançados com a experiência de estágio foram significativos tanto para a discente-estagiária como para os educandos. Assim, possibilitou um processo dialógico, baseado na troca de saberes, em que se tornaram sujeitos da sua própria aprendizagem, por meio do protagonismo, contribuindo para o

crescimento e desenvolvimento da reflexão crítica e valorizando as suas experiências de vida por meio da leitura e escrita.

Dessa forma, a vivência no estágio evidenciou como práticas pedagógicas contextualizadas podem promover uma educação mais significativa e transformadora, ao conectar o processo de ensino aprendizagem com as experiências dos educandos, promovendo não apenas o aprendizado, mas também a transformação de uma sociedade mais justa, solidária e democrática.

Procedimentos Metodológicos

O presente relato é resultado das experiências no componente curricular Pesquisa e Estágio nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, do curso de pedagogia na Universidade do Estado da Bahia, Campus XV, Valença-BA, com carga horária de 120 horas. É um trabalho de natureza qualitativa, tendo a finalidade de coletar dados para explorar ou descrever os fenômenos. Consiste em um relato de experiência, de caráter descritivo, vivenciado pela discente. Segundo Mussi *et al* (2021, p.65), o “(...) Relato de experiência é um tipo de produção de conhecimento, cujo texto trata de uma vivência acadêmica e/ou profissional em um dos pilares da formação universitária (ensino, pesquisa e extensão), cuja característica principal é a descrição da intervenção”.

Considerando esses aspectos, o estágio foi realizado em uma escola do campo de Ensino Fundamental I, localizada em uma comunidade no município de Taperoá-BA, na turma do 4º ano, no turno vespertino, com 19 educandos. Para fins de operacionalização, o estágio foi constituído de um período de observação e regência.

A observação se deu através de uma Caminhada Pedagógica²⁸. Essa técnica consiste em um tipo de observação que possibilita um

²⁸ A inspiração para utilização do termo vem do Guia de Tutoria Pedagógica da Fundação Itaú Social. Disponível em http://conteudopublicacoes.com.br/itausocial/assets/af200-14fis_pdf_tut-ed_livro1_v13.pdf. Acesso em 15. Jun. 2019.

panorama geral do contexto a ser observado. Ao caminhar pelos espaços educativos, os discentes/estagiários têm a oportunidade de analisar a dinâmica de ensino e aprendizagem, as relações que são estabelecidas entre professores, coordenadores, diretores, pais e estudantes, possibilitando, também, um olhar crítico em relação a organização geral do espaço, como a sua estrutura física. Uma caminhada pedagógica planejada de forma coletiva e transparente pode ampliar o olhar do discente/estagiário em relação ao espaço que será desenvolvido o estágio.

Para realização da regência foi elaborado o projeto “Semeando a Leitura e Escrita”. Com esse trabalho buscamos possibilitar um processo dialógico e transformador, em que os educandos se tornarão sujeitos da sua própria aprendizagem, em uma relação horizontal com a educadora, possibilitando o crescimento mútuo e desenvolvendo uma reflexão crítica sobre as suas realidades, para que eles possam inferir nelas, valorizando suas experiências de vida por meio da leitura e escrita.

Partindo de uma abordagem interdisciplinar, as disciplinas não serão tratadas de forma isolada, a leitura e escrita serão abordadas através de diversos temas em todas as áreas do conhecimento, contribuindo para uma formação integral e potencializando o que a escola já vem fazendo. Assim, o período de regência permitirá a vivência do processo ensino aprendizagem por meio do contato direto com a sala de aula na mediação das atividades de leitura e escrita.

Fundamentação teórica

Entende-se que é fundamental que a educação seja vista como um espaço de desenvolvimento e transformação humana. Brandão (1993), evidencia que a educação está presente em todos os momentos da vida dos sujeitos e em diversos espaços.

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, a sós, com os outros, em silêncio diante de um livro

ou entre falas de alguém, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos momentos de nossas vidas com a educação. Estamos sempre às voltas com ela para aprender, para ensinar, para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para apensar, para esquecer, para ser ou para conviver, todos os dias envolvemos a vida de cada dia e mesmo de cada instante com alguma face da educação. (Brandão, 1993, p.6)

A educação é um direito social, garantido pelo Estado brasileiro. Segundo a Constituição Federal de 1988, no artigo 205:

a educação é um direito de todos e dever do Estado e da família e será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (Brasil, 1988)

Dentro desse contexto, o estágio é um momento importante e se torna uma peça essencial para que esse direito constitucional seja efetivado, contribuindo para a formação de educadores conscientes de uma prática alinhada às necessidades dos educandos.

Sob essa ótica, essa vivência se configura como uma etapa fundamental do fazer pedagógico na trajetória do educador em formação, aproximando-o do ambiente escolar, articulando teoria e prática e preparando-o para a inserção profissional consciente de sua prática em sala de aula. De acordo com Barreiro e Gebran (2006) citado por Bossoi (2008), o estágio “pode se construir no lócus de reflexão e formação da identidade ao propiciar embates no decorrer das ações vivenciadas pelos educandos, desenvolvidas numa perspectiva reflexiva e crítica, desde que efetivado com essa finalidade”.

Dessa maneira, funciona como uma ponte entre a teoria e a prática acadêmica e profissional, possibilitando a aplicação dos conceitos pedagógicos e metodologias de ensino. É uma experiência que contribui significativamente para a construção da identidade docente, o desenvolvimento das habilidades pedagógicas e a

compreensão da realidade escolar, permitindo reflexões críticas sobre a prática educativa e se configurando como um espaço fundamental de experimentação, preparação, descobertas e crescimento na prática docente.

Freire (2014) afirma que a educação é um ato político e emancipador, que contribui para a formação de sujeitos capazes de transformar a sua própria realidade. Nesse sentido, o estágio não se limita a uma mera observação ou aplicação de técnicas que não levam em consideração o contexto do educando, devendo ser uma prática carregada de intencionalidade, em que o estagiário investigue, problematize e intervenha no ambiente escolar.

O diálogo tem um papel importante nesse processo, pois é uma forma de compreender as diversidades existentes na escola, construindo propostas que respeitam os fatores sociais, econômicos, políticos e culturais dos que ali estão inseridos e que influenciam no processo de ensino e aprendizagem, valorizando as experiências de vida dos educandos.

Diante disso, o estágio curricular deve ser um espaço de formação integral, em que o educador em formação possa experienciar, refletir, criar a sua prática pedagógica, e não apenas ensinar conteúdos descontextualizados. Dessa forma, deve contribuir para a construção de uma escola que promova a emancipação dos sujeitos, transcendendo sua função instrumental.

Essa reflexão é essencial quando pensamos na educação do campo, que surge como uma crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional dos povos do campo. Historicamente, a lógica predominante era a da educação rural, voltada para a urbanização e migração dos jovens para as cidades, desconsiderando suas especificidades culturais, sociais e econômicas. Dessa forma, reforçava a ideia de que a população deveria migrar para a cidade, uma vez que as oportunidades estariam concentradas apenas naquele espaço. O ensino rural era precarizado, descontextualizado das realidades locais e com currículos que não valorizavam os saberes e práticas do campo.

A educação do campo como se vê nas narrativas, na maior parte do tempo foi concebida como a educação dos sujeitos que não precisam sistematizar e aprofundar saberes. Falta de escolas para atender a todas as crianças e jovens, falta de uma política de valorização do magistério, currículo deslocado das necessidades, das questões e dos interesses de seus sujeitos, falta de infraestrutura nas instituições de ensino, pouca qualificação dos educadores do campo são apenas alguns dos problemas vividos pelos povos campestres na história de sua educação. (Medeiros; Aguiar, 2015, p.11, *apud* Arroyo; Caldart; Molina, 2008)

A educação do campo foi tratada com descaso durante muito tempo. Contudo, nas últimas décadas, houve avanços significativos na concepção da Educação do campo, por meio da luta dos povos e dos movimentos sociais que buscaram por políticas públicas que reconhecessem e valorizassem as necessidades específicas da educação do campo.

A educação desenvolvida nos meios rurais torna-se objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses, diferentemente de outros momentos, em que a educação rural era objeto de discussão dissociada dos sujeitos sociais que nela atuam. Até então denominada como educação rural, é (re)nominada como educação do campo (...). (Antonio; Lucini, 2007, p.183)

O direito a educação do campo foi formalmente reconhecido pela Constituição Federal de 1988 e pela Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB), lei nº. 9.394/1996, que regulamenta a educação no Brasil, estabelecendo a organização do ensino em todos os níveis, a qual propõe, no artigo 28:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada

região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos das escolas do campo, com possibilidade de uso, dentre outras, da pedagogia da alternância; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (Brasil,1996, art.28)

A partir dessa mobilização e reconhecimento, surgiram propostas pedagógicas que buscavam fortalecer a identidade das comunidades rurais, sendo um instrumento de consolidação, autonomia e dignidade para os povos do campo, em que os conteúdos não apenas respeitassem, mas também fortalecessem as práticas agrícolas e os saberes tradicionais, contextualizados com a vida no campo. Assim, contribuiu para que esses sujeitos permanecessem em seus territórios, sendo ativos na construção do conhecimento.

Nesse contexto, o papel do educador é fundamental para reconhecer as histórias e experiências que cada educando traz consigo, valorizando sua identidade e cultura. Ao reconhecer e respeitar as experiências e saberes dos sujeitos, contribui para a formação da identidade do ser camponês. Como afirma Medeiros e Aguiar (2015, p.16):

Temos que ver esse aluno do/no campo como sujeito de histórias, de saberes, de experiências e de fazeres. Temos que tratar esse sujeito, o ser camponês, como sujeito histórico, real. Temos que tratá-lo como gente, como humano. A educação do/no campo precisa construir uma identidade própria, uma identidade com a cara do ser camponês.

Vivenciar o estágio supervisionado em uma escola de educação do campo, que é resultado de um processo histórico de resistência, pautada na valorização dos saberes locais e no protagonismo para promoção da igualdade social, apresenta desafios e possibilidades

únicas, pois é preciso compreender quem são esses sujeitos. Conforme Kolling *et al* (2002, p.19):

[...] por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum; estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais... A perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino.

Os sujeitos da educação do campo são pessoas que não se conformam com os efeitos de uma sociedade classista e homogênea que desumaniza as condições de vida no campo. O campo tem diversos sujeitos com diferentes jeitos de produzir e viver, é um lugar que produz educação.

É um projeto de educação que reafirma como grande finalidade da ação educativa ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade de que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais, e entre elas especialmente as relações de trabalho, conformam (formam ou deformam) os sujeitos. É por isso que afirmamos que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações. (Kolling *et al*, 2002, p.22)

Medeiros e Aguiar (2015, p.9, *apud* Alheit; Dausein, 2006) explicam:

O camponês aprende com a terra, com o campo, com o rio, nas matas, no roçado, nas conversas com os colegas na empreitada diária. Trata-se de um aprendizado que não pode ser construído fora da prática. Não tem lição escrita em capítulos separados. Não é só aprendizagem técnica. É aprendizagem de relação, que se faz no compadrio, na caçada, no roçado, nas pescarias, nas festas de São João, no milharal, nos mutirões, no silêncio da noite, na espera da chuva. A filha caminhando com a mãe, olhando-a colher a cebola e o pimentão, o filho andando com o pai, vendo o pai negociar com o compadre, com o vizinho. Aprende-se ao longo da vida.

O camponês aprende plantando, colhendo, convivendo, resolvendo desafios práticos e trocando saberes entre si. Esse conhecimento está ligado à vivência, tudo se constrói no fazer, na experiência coletiva e na relação com o meio. Segundo Brandão (1993, p.8):

A educação é, como outras, uma fração de um modo de vida de grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de suas culturas, em um momento (longo ou breve) de uma sociedade. Formas de educação que socialmente diferentes categorias de pessoas produzem, consagram e praticam.

A educação do campo, partindo desse princípio, reforça que os conhecimentos das comunidades rurais não são inferiores aos saberes científicos ou acadêmicos. Os saberes sobre o clima, tradições culturais, cotidiano, plantas medicinais, dentre outros, são exemplos que, embora muitas vezes desvalorizados no ensino das escolas, possuem um valor essencial para a formação dos educandos. Ao incluir esses conhecimentos no currículo da escola, a educação do campo permite que os educandos se reconheçam como sujeitos que possuem saberes válidos, fortalecendo sua identidade. Logo, integrar os saberes acadêmicos e populares por meio de uma prática pautada no diálogo, enriquece o processo educativo, promovendo uma aprendizagem significativa. Como afirma Freire (2016, p.49), “não há

saber menos, mas saberes diferentes” e isso implica na valorização dos diversos conhecimentos, pois todos os sujeitos possuem saberes legítimos, construídos a partir de suas vivências.

Partindo desse pressuposto, o estágio amplia a percepção sobre as especificidades da vida no campo, permite que o educador reconheça e integre os saberes locais na sala de aula, transformando-os em objeto de reflexão e promovendo a participação ativa dos sujeitos na construção do conhecimento. Assim, o educando deve reconhecer sua identidade, cultura e opinião para o desenvolvimento de um sujeito do campo crítico e comprometido. A escola sob esse viés é um reflexo das diversas realidades, lutas e desejos das populações rurais, superando modelos homogêneos e urbanos de educação que desconsideram a singularidade e riqueza dessas comunidades.

Os saberes construídos no contexto das práticas pedagógicas desenvolvidas nas escolas do Campo devem partir da realidade e da construção das competências concretas dos educandos, para que possam atuar de forma crítica e competente como agentes políticos encarregados pela transformação social da realidade da vida do Campo. Portanto, a Educação do Campo deve possibilitar uma formação crítica aos educandos, para que possam reivindicar e construir um projeto de desenvolvimento para o Campo. (Macedo *et al.* 2021. p.4)

É necessário que o estagiário problematize os temas locais, articule os conteúdos com as experiências cotidianas dos educandos e compreenda a educação do campo não como um problema a ser resolvido, mas como um espaço de riqueza que precisa ser valorizado e transformado.

A leitura e escrita desempenham um papel fundamental na efetivação do direito à educação, principalmente na educação do campo, quando abordados a partir da realidade do educando. A partir disso, se tornam mais do que habilidades desenvolvidas no ambiente escolar, contribuindo para a construção da autonomia e cidadania.

Ao ler e escrever o estudante amplia o conhecimento, participa ativamente do seu processo de aprendizagem, desenvolve o repertório cultural e se torna capaz de expressar sua opinião e vivência, a partir dos desafios presentes no contexto social em que está inserido. Conforme Freire (2022, p.7), "a leitura da palavra é sempre precedida pela leitura do mundo", assim, aprender a ler e escrever é aprender a ler o mundo em uma relação entre linguagem e realidade. Logo, deve ser contextualizada, partindo do modo de vida desses sujeitos.

No contexto da educação do campo, essa abordagem promove uma aprendizagem significativa e libertadora que consiste em contribuir para que o educando compreenda sua posição no mundo, reflita e intervenha sobre ela. Trazer essa realidade para o ensino da leitura e escrita significa apresentar ao ambiente escolar os temas que emergem das suas vidas, valorizando seus conhecimentos prévios e dialogando com as necessidades e desafios das comunidades rurais, para, assim, construir um ensino voltado para a emancipação.

Sob essa perspectiva o educador em formação deve adotar uma postura sensível às vivências encontradas em sala de aula, entendendo as histórias, expectativas e reconhecendo que os sujeitos do campo já possuem uma leitura do mundo e com isso, desenvolver práticas significativas.

Resultados e Discussão

Conforme apresentado, o estágio foi realizado em uma turma do 4º ano do Ensino Fundamental, com 19 alunos entre 9 e 10 anos de idade. Foram 15 dias de docência e de muitas trocas de saberes com a turma. Os primeiros dias de docência foram marcados por um estranhamento entre a turma em relação à discente-estagiária. Esse momento de adaptação que é natural em qualquer nova interação, refletiu na necessidade de estabelecer um vínculo de confiança.

Com o passar dos dias, a barreira foi sendo superada e criou-se um ambiente de acolhimento e respeito mútuo, por meio de práticas pedagógicas que valorizaram a participação de todos, reconhecendo

suas singularidades e consolidando uma relação colaborativa em que cada educando se sentiu parte do seu processo de aprendizagem.

Os conteúdos foram tratados de forma dialógica e crítica, sendo significativos para os educandos e contextualizados, para que vissem sentido no que estavam aprendendo. Dessa forma, a Leitura e escrita perpassa por todas as áreas do conhecimento: Língua Portuguesa, Geografia, História, Matemática, Artes, Ensino Religioso, Ciências e Educação Física, como meios para o desenvolvimento da turma a fim de que utilizassem para entender o mundo e assim agir sobre ele.

As disciplinas não foram tratadas de forma isolada e a leitura e escrita foram abordadas por meio de diversos temas, partindo da realidade dos educandos, contribuindo para uma formação integral e potencializando o que a escola já vinha fazendo.

As principais atividades realizadas em sala de aula foram: uma produção textual sobre o rio que passa pela comunidade, relatando o que ele representa para o educando; relação entre matemática e literatura por meio de livros; estudo do clima e da vegetação, especialmente no estado da Bahia, identificando, no mapa, onde eles estavam localizados, e, em seguida, divisão da turma em três grupos, de acordo com as localidades em que eles moravam, para contar como era o clima, vegetação e atividades econômicas do lugar de viver deles e a importância de preservar a natureza; produção textual da rotina sobre o que faziam em casa, na escola e na comunidade, destacando o que mais gostavam, para que se sentissem parte daquele espaço; leitura de textos informativos; estudo da capoeira, expressão cultural presente, com uma produção de acordo com o gênero que eles escolheram sobre o que estudaram. Dessa atividade, apresentaram paródias, comentários, textos informativos, dentre outros; produção do gênero textual relato pessoal, em que contaram uma experiência que já vivenciaram, trouxeram relatos sobre viagens, idas à casa da avó, aniversários, primeira ida à praia, experiência na roça, dentre outras vivências.

Ao longo das aulas, foram identificadas dificuldades relacionadas à escrita, como confusão entre letras, não gostavam de

escrever mais de cinco linhas, tinham problemas com sinais de pontuação e dificuldade para diferenciar letras maiúsculas e minúsculas. No entanto, com paciência e dedicação, os educandos realizaram um trabalho belíssimo, demonstrando um progresso significativo, trazendo suas histórias, saberes e perspectivas.

Os recursos utilizados foram instrumentos que auxiliaram no desenvolvimento dos educandos de forma reflexiva, ativa, coletiva e crítica na construção do conhecimento. Utilizou-se os mais diversos materiais como: notebook, tablet, televisão, textos, livros, caixa de som, vídeos, filmes, celular, lápis, lápis de cor, régua, borracha, piloto, cartaz, papel metro, canetinha, lápis de cera, cartolina, lençol, papel ofício, tesoura, papelão, televisão, caderno, régua, dentre outros.

A avaliação centrou-se na autoavaliação e avaliação mútua, sendo um processo de construção ao longo da prática docente. No processo de avaliação, tanto os educandos quanto a educadora superaram as dificuldades encontradas juntos. Na avaliação da aprendizagem, foram levados em conta os instrumentos utilizados na docência, como leituras de diferentes gêneros literários, escrita de diferentes gêneros textuais e produções individuais e coletivas.

Foram instrumentos de avaliação: relatório no final da aula, produção de um cartaz com uma frase desenvolvida por cada um da turma, avaliando como foi a aula, autoavaliação oral para a reflexão do seu próprio aprendizado, leitura do texto produzido, roda de conversa sobre um determinado texto trabalhado em sala de aula, com os critérios de coerência verbal e nominal, interesse na construção do cartaz e escrita ortográfica, entonação, participação, escuta e expressão das ideias, e aprendizados a partir das leituras.

Durante o desenvolvimento das avaliações, foram observados que os educandos não tinham o costume de realizar esses momentos. Apresentaram dificuldades em produzir o relatório sobre a aula, em que muitos fizeram sobre o conteúdo, mas, no quesito participação, trabalho em equipe e apresentação oral, tiveram bons resultados.

No decorrer das aulas, foi evidente o impacto positivo de uma prática pedagógica contextualizada com o cotidiano dos educandos,

demonstrando maior interesse em atividades que envolviam as suas vivências. O diálogo foi um elemento fundamental no processo de ensino e aprendizagem, em que as atividades permitiram que eles compartilhassem e valorizassem suas vozes e fortalecesse o sentimento de pertencimento, além do desenvolvimento crítico.

No último dia da docência, houve a realização do piquenique literário, na beira do rio que passa pela comunidade. Para que essa atividade acontecesse, houve a escolha do livro, leitura individual, coletiva, e a roda de conversa, com a finalidade de estimular a curiosidade, reflexão e o diálogo. O livro escolhido foi “Por quê? Por quê? e Porque!” da autora Ana Cristina.

As perguntas impulsionaram descobertas e o livro trouxe uma reflexão sobre a importância da curiosidade e do ato de questionar para o aprendizado e o crescimento pessoal, fazendo um convite para que os educandos explorassem o mundo ao seu redor com olhares curiosos e valorizando a busca por respostas. Surgiram muitas perguntas promissoras e respostas supercriativas, incentivando-os a nunca parar de explorar o mundo e o que tem a oferecer.

Os resultados alcançados durante todo esse período entre observação, construção do projeto de estágio e docência, mostraram o potencial transformador de uma educação fundamentada nos saberes locais. Foi possível fortalecer as práticas pedagógicas que dão significado à aprendizagem quando imbricadas de intencionalidade.

Reconhecer o papel ativo dos sujeitos foi essencial para o processo de protagonismo. Suas contribuições não apenas fortaleceram a experiência da discente-estagiária como também reafirmaram a necessidade de uma pedagogia que valorize e respeite as individualidades.

Contudo, é necessário superar as dificuldades, principalmente estruturais e curriculares que ainda limitam a efetividade de uma educação do campo de qualidade e comprometida com a realidade do campo, sem desvalorizar esse espaço de vida e produção. Para isso, precisa ser reconhecida e valorizada como um direito essencial para o fortalecimento dessas comunidades e para a construção de uma

sociedade mais justa e sustentável, pois, sem uma educação que dialogue com as experiências vivenciadas no lugar de viver, os educandos tendem a migrar para as cidades em busca de melhores condições, enfraquecendo as comunidades e perpetuando as desigualdades no campo.

Considerações Finais

O estágio possibilitou a aplicação dos estudos durante o curso, promovendo uma articulação entre teoria e prática, e proporcionou uma experiência fundamental para a consolidação da educadora em formação, desenvolvendo habilidades, como o planejamento, gestão de tempo e adaptação dos conteúdos. Foi um processo de aprendizagens significativas, promovendo atividades que conectassem a leitura e escrita a todas as áreas do conhecimento e o cotidiano dos educandos. Contribuiu ainda para o entendimento da importância de adaptar as práticas pedagógicas à realidade local.

Além disso, a vivência nesse contexto preparou a discente-estagiária para futuras atuações críticas e comprometidas nas escolas de educação do campo, partindo do respeito e valorização dos saberes dos educandos, fundamentais para uma educação transformadora. A leitura e escrita, enquanto ferramentas pedagógicas, enriqueceram a compreensão sobre o papel da linguagem na construção do conhecimento e na formação de sujeitos críticos e conscientes.

Por conseguinte, a leitura não foi trabalhada apenas como uma habilidade meramente técnica, mas como um caminho para a interpretação do mundo, enquanto a escrita foi uma forma de expressão e transformação social, ampliando a compreensão dos educandos sobre o seu papel, tanto no ambiente escolar quanto fora dele.

Ao refletir sobre a prática docente, a estagiária percebeu que poderia ter utilizado mais o espaço fora da escola. Isso revelou a importância de repensar a utilização dos espaços nas intermediações, especialmente porque a escola tinha a infraestrutura limitada. Sendo

assim, os ambientes externos poderiam ser mais explorados e aproveitados, integrando as atividades recreativas, principalmente porque a escola não dispunha de espaço destinado ao recreio, restringindo as crianças à sala de aula.

A ausência de um espaço destinado ao recreio, limita as possibilidades de interação social entre as turmas, o que impacta negativamente no desenvolvimento dos educandos, sem as oportunidades de brincar e explorar o ambiente, reduzindo a motivação, concentração e engajamento no aprendizado. A educação do campo tem como um dos seus princípios a integração de todo o espaço no processo educativo, e não para ser apenas um cenário externo e distante da escola.

Nesse sentido, os ambientes naturais que tinham ao redor da escola, como rios e áreas verdes, poderiam e ainda podem ser incorporados como recursos pedagógicos e espaços que conectam o conteúdo curricular à realidade vivida pelos educandos todos os dias, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento. Essa reflexão destaca a importância de considerar o ambiente externo como uma extensão natural da escola, especialmente nesse contexto, reconhecendo o potencial educativo desses espaços.

O acolhimento de toda a comunidade escolar e a interação com os educandos foram muito significativos. As trocas de saberes com os educandos, principalmente quando contaram suas histórias de vida, enriqueceram as atividades e tornaram esses momentos únicos. A possibilidade de integrar e vivenciar a leitura e escrita à realidade do campo foi particularmente gratificante.

Por isso, o que poderia ser mudado no planejamento das atividades seriam a inclusão de caminhadas educativas fora da escola, para que os educandos refletissem sobre os ambientes que estão ao seu redor, círculos de leitura ao ar livre e atividades de observação da natureza. Essas práticas ficarão para uma outra oportunidade para incentivar o contato direto com o meio ambiente, estimulando o cuidado.

Apesar dos desafios, o estágio contribuiu para o crescimento pessoal, acadêmico e profissional, reforçando o compromisso com uma educação de qualidade. Esse período traz a certeza de que o papel do educador é o de promover a emancipação e a valorização dos educandos em suas múltiplas dimensões.

Portanto, essa experiência não apenas colaborou para a formação pedagógica da discente-estagiária, mas também fortaleceu o compromisso para uma educação mais inclusiva e comprometida. Assim, a leitura e escrita contextualizada foi semeada para que cresçam como sujeitos que acreditam em si mesmos e que saibam que ao ler e escrever podem transformar o mundo.

Referências

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. *Cadernos Cedes*, v. 27, p. 177-195, 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMTH7LkLH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 02 de dez. de 2024.

BORSSOI, Berenice Lurdes. O estágio na formação docente: da teoria à prática, ação-reflexão. *Simpósio Nacional de Educação*, v. 20, 2008. Disponível em https://www.academia.edu/7952151/O_EST%C3%81GIO_NA_FORMA%C3%87%C3%83O_DOCENTE_da_teor%C3%A1tica_a%C3%A7%C3%A3o_reflex%C3%A3o. Acesso em 02 de dez. de 2024.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação*. São Paulo: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 28ª ed., 1993.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em 03 de fev. de 2024.

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:

http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 03 de fev. de 2024.

CRISTINA, Ana Carvalho. Por quê?. SEDUC/CE: 2020, 1ª ed. p. 1-28.
Disponível em https://5ca0e999de9a47e09b777e3eeab0592c.usrfiles.com/ugd/5ca0e9_af8951db87704a01afd64fe8f4912de0.pdf. Acesso em 01 de nov. de 2024.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. Cortez editora, 2022.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 38ª ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2014.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

KOLLING, Edgar Jorge *et al.* Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação nacional por uma Educação do Campo, 2002.
Disponível em <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/livros-e-colecoes/livros-diversos/educacaodocampo-identidade-e-politicas-publicas.pdf>. Acesso em 02 de dez. de 2024.

MACEDO, Flávio Xavier de; AMORIM, Livia dos Reis; SILVA, Luciana Alexandre do Nascimento. Educação do campo: contribuições do educador Paulo Freire. In: CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CONEDU). João Pessoa: Editora Realize, 2021. Disponível em: https://editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID3719_22092021171004.pdf. Acesso em 03 de fev. de 2024.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Educação do/no campo: história, memória e formação. Educação: Teoria e Prática, v. 25, n. 48, p. 6-18, 2015. Disponível em: <http://educa.fcc.org.br/pdf/eduteo/v25n48/1981-8106-eduteo-25-48-00006.pdf>. Acesso em 5 de fev. de 2024.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti et al. Ensino: as abordagens do processo. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária, 1986.

MUSSI, Ricardo Franklin de Freitas.; FLORES, Fabio Fernandes.; ALMEIDA, Cláudio Bispo de. Pressupostos para a elaboração de relato de experiência

como conhecimento científico. Revista Práxis Educacional, Vitória da Conquista, v. 17, n. 48, out/dez, p. 60-77, 2021. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/9010>. Acesso em: 5 de fev. de 2024.

CAPÍTULO 16

Angústia: reflexões sobre a saúde mental das/os professores da Educação do Campo

*Davi Amâncio de
Souza*

Arlete Ramos Santos

Priscila da Silva Rodrigues

Introdução

A história do trabalho docente é marcada por uma longa trajetória de desafios, simbolizada por uma série de lutas e transformações que remontam às primeiras civilizações, como no Egito antigo e na Grécia. Ao longo dos séculos, a figura do mestre sempre esteve associada à transmissão do conhecimento e à perpetuação de tradições, mas também à disputa de poder e de ideologias. No entanto, com o advento da sociedade capitalista, essa figura foi gradualmente subordinada aos interesses do capital, transformando a educação em um campo de batalha ideológica.

A Educação do Campo no Brasil, especialmente no contexto do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), é um tema que carrega consigo uma profunda carga histórica e política, refletindo as lutas pela terra e pela emancipação dos camponeses. Desde os primeiros momentos da história escrita, a terra como propriedade

privada tem sido uma ferramenta de opressão, com os latifúndios sendo um dos pilares dessa estrutura desigual. O MST, ao emergir como um movimento social, representa a antítese desse modelo hegemônico, lutando não apenas pelo direito à terra, mas também por uma educação que seja reflexo da resistência e da identidade dos trabalhadores do campo. A educação do campo, ao se constituir como uma prática social em constante construção, surge como um projeto de transformação social, articulando a luta por direitos, pela terra e pela identidade dos sujeitos do campo.

Dentro desse contexto, a Educação do Campo se distancia da concepção tradicional de ensino, ao ser elaborada a partir das vivências, necessidades e lutas dos próprios camponeses. Ela é, assim, um espaço de resistência, que busca não apenas formar, mas também fortalecer o protagonismo dos trabalhadores rurais. A educação que emerge do MST e de outros movimentos sociais é uma educação política, voltada para a transformação da sociedade e a superação das desigualdades, em um cenário em que os investimentos e as políticas públicas voltadas para a educação rural sempre foram escassos. Portanto, a Educação do Campo, ao refletir as lutas históricas por justiça social e pela terra, reafirma sua importância como um componente essencial de um projeto societal alternativo, que defenda os interesses dos camponeses e proponha uma educação libertadora e transformadora, alinhada com os princípios da igualdade, da solidariedade e da justiça social.

Porém, com a precariedade do trabalho docente, a escola, ao invés de ser um espaço de emancipação e liberdade, acaba sendo um reflexo das estruturas de poder dominantes, particularmente no contexto da educação no campo. Este processo de precarização do trabalho docente, aliada à desigualdade social, gera uma profunda angústia no educador, que, como agente de transformação, se vê limitado em suas ações e desvalorizado por um sistema que não reconhece sua importância.

Historicidade do trabalho docente

O trabalho docente remonta a culturas antigas, tais como Egito antigo ou mesmo entre os Chineses, embora não houvesse nenhuma representação da escola formal, os espaços educacionais já existiam trazendo consigo a figura do mestre.

Na riquíssima iconografia egípcia não encontramos nenhuma imagem que apresente diretamente a escola e nem temos restos de prédios escolares; porém, a tradição posterior de todo o Oriente até hoje, documentada em numerosíssimas imagens, sempre nos apresenta o mestre sentado na esteira, no interior de um prédio ou à sombra de uma figueira, com os alunos sentados à sua volta. (Manacorda, 1992, p. 19)

Já na Grécia, durante o período Socrático, a educação trazia consigo a figura do mestre e incluía a prática de esportes com a finalidade de promover o preparo para as competições, de modo que “os primeiros anos da criança, segundo Platão, deveriam ser ocupados por jogos educativos praticados em comum pelos dois sexos, e sob vigilância em jardins de crianças, mas para ele, como para todos os gregos, a educação propriamente dita só começa aos sete anos” (Marrou, 1973, p. 116).

Vê-se que o trabalho docente, além de ser inerente à condição humana - pois nas mais variadas culturas já havia a necessidade da transmissão do conhecimento como forma também de se manter viva a memória histórica - colocava em relevo a questão daquele que ensina. Esse trabalho também podia ser visto na figura do escriba:

Como qualquer profissional que domina uma técnica ou uma arte, o escriba também tem a função de ensiná-la a algum “filho” para perpetuar seu conhecimento e seu uso: às vezes esta função de ensinamento torna-se exclusiva, convertendo-se ela mesma no ofício ou profissão do escriba e, neste caso, ele é essencialmente o mestre (Manacorda, 1992, p. 210)

É possível perceber, assim, que a presença desse trabalhador, mesmo com nomes diferentes e sempre com a responsabilidade de transmitir conhecimento, configurou-se o trabalho docente em seus desdobramentos históricos. Embora em espaços variados, do mesmo modo, a escola vem se remodelando para atender às novas formas de vida em sociedade. Na emergência da sociedade capitalista, no ambiente da ideologia iluminista, conceitos como de liberdade, igualdade e fraternidade passaram a ocupar os debates, mas, em termos práticos o que se viu foi o capital fortalecendo a sua hegemonia e a escola, assim como o trabalho docente, voltam a atender os interesses da classe dominante, conforme segue

Na sociedade capitalista, a escola surge dentro do ideário iluminista de liberdade, igualdade e fraternidade e como uma instituição universal, pública, gratuita e laica, uma concepção que se forjou pelos intelectuais da burguesia no embate com o Estado absolutista e a doutrina da Igreja. Esse caráter revolucionário, porém, não pôde ser cumprido pelo fato de que a burguesia não rompeu com a sociedade de classe, mas constituiu uma nova sociedade classista. Desse modo, a burguesia não apenas estruturalmente não pôde cumprir essa promessa, como buscou e busca subordinar a escola e o trabalho docente aos conhecimentos e valores que afirmam e reproduzem seus interesses. (Magalhães, *et al.* 2021, p. 71)

A pergunta que se impõe é: por que esse interesse na escola e, na esteira desse processo, de intencionalidade no trabalho docente? É possível inferir que a escola se constitui como um artefato ideológico, dessa forma, é imprescindível que ela atenda aos interesses do capital. Assim, ao invés de emancipar os indivíduos ou possibilitar esse caráter revolucionário, esse coletivo discente estará alienado.

Partindo dessas formulações e do entendimento de que não é possível estudar sobre a educação do campo dissociada dos movimentos sociais, é preciso voltar ao período no Brasil em que ocorreram os primeiros indícios das lutas sociais. De acordo com

Santos (2013), embora os movimentos sociais tenham se popularizado ao longo do tempo, no contexto brasileiro, as lutas sociais remontam ao período colonial, conforme a autora destaca:

Porém no Brasil, as lutas sociais sempre estiveram presentes desde o momento da colonização. Primeiro com os índios que não aceitaram pacificamente terem suas terras subtraídas pelos colonizadores; depois com os escravos, que se organizaram em movimentos, construindo os quilombos. (Santos, 2013, p. 49)

Nesse sentido, é importante salientar que, embora a educação do campo enquanto conceito não esteja distante cronologicamente, os fundamentos dela são as contradições sociais que permeiam o Brasil e não são recentes, mas remontam às suas origens. Com base nisso, inferimos que o campo é constituído de algo mais que apenas um espaço geográfico ou um perímetro urbano, existe um capital imaterial que é objeto de disputa. Por essa razão, para melhor compreensão do que é educação do campo, enquanto uma totalidade concreta, é necessário pensar sobre os diversos aspectos em volta desse conceito.

De acordo com Caldart (2007), é importante lembrar que o campo tem suas particularidades e não deve ser encarado como um espaço pequeno, ou o lugar do atraso, mas que o conceito educação do campo traz consigo a “luta pela reafirmação da identidade de um povo”. Partindo disso, torna-se relevante considerar que, embora na legislação brasileira, a educação do campo apareça como educação rural, existe uma distinção demarcando os limites entre os dois conceitos. De acordo com Ribeiro (2010, p. 41), existem distinções que diferenciam o rural do campo, pois “o campo é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam as relações dos seres humanos com a própria produção de condições da existência social com as realizações da sociedade”. A autora ainda prossegue lembrando que os conceitos de escola rural e escola do campo também carregam distinções, conforme destacado na referência a seguir.

É preciso compreender a escola rural e as lutas pela escola do campo porque, em uma leitura dialética, a segunda – a escola do campo – é, ao mesmo tempo e no movimento das lutas, a continuidade e a ruptura com a primeira escola rural. E ainda porque superar a separação campo/cidade, criada e mantida pela separação entre trabalho agrícola e trabalho industrial e comercial, pressupõe a negação da propriedade privada da terra, produto do trabalho e da ciência na perspectiva de um projeto popular de sociedade e de cidade que, como já afirmamos, é histórico (Ribeiro, 2010, p. 42).

Com base no exposto, vale ressaltar que o campo é um território em disputa, uma vez que, sob o controle do capital em suas diversas acepções, seja capitalismo ou formas neoliberais, altera a identidade e os modos de produção dos sujeitos do campo, conforme explicitado por Williams (1989, p. 404): “venho afirmando que o capitalismo, enquanto modo de produção, é o processo básico por trás da maior parte da história do campo e da cidade que conhecemos”. Nesse contexto, a escola do campo se constitui em um artefato ideológico, podendo servir bem ao processo de expansão da lógica do capital entre os povos do campo. Se apropriar, portanto, do trabalho docente para conduzir a educação do campo, faz parte das pautas do capital na atualidade no contexto brasileiro.

Nesse ponto destaca-se que, de acordo com Alves (2010, p. 30), a militância surge de uma relação intrínseca entre as práticas educativas aliadas a uma luta política que ocorre por meio de enfrentamentos, além de afirmar que “assim, a militância surge da estreita ligação entre essas práticas educativas e esses saberes, criados não em cursos específicos, mas nas lutas políticas e embates enfrentados”. Essa fala da autora corrobora com o entendimento de Marx e Engels (2005, p.40) sobre o que considera como o motor da história: “A história de todas as sociedades até hoje existentes, é a história da luta de classes”. Arelado a isso, é possível dizer que, historicamente, o trabalho docente, devido à sua relevância para a

sociedade, tem sido uma força de trabalho cobiçada pelo capital, seja no setor público ou no âmbito privado.

Tal relevância não se dá apenas por ser produtor de força de trabalho para o mercado, proporcionando a retroalimentação do capital, mas sim porque por ele(a), enquanto mediador(a), pode ocorrer um processo de emancipação humana que implica na liberdade dos oprimidos, como Freire (1987, p. 09) afirma que “a liberdade, é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz.”

Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”. Em se tratando da busca pela liberdade por parte dos oprimidos, existe uma opressão simbólica em relação aos povos do campo que perpassa a escola e o(a) trabalhador(a) docente, como parte dessa totalidade concreta, não fica imune a ela, ainda que passivamente alheios a essa exploração, como enfatiza Freire

Até o momento em que os oprimidos não tenham consciência das razões de seu estado de opressão “aceitam” fatalistamente a sua exploração. Mais ainda, provavelmente assumam posições passivas, aliadas, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo (Freire, 1987, p. 31)

Não se pode perder de vista que, quando se trata da educação do campo no contexto brasileiro, fatores sociais como a precarização do trabalho docente e alienação são potencializadas em virtude da visão estigmatizada que se tem sobre esse coletivo, uma vez que o campo ainda é visto como lugar inferior. Dessa forma, na lógica capitalista conclui-se que; “Para um espaço inferior também um ensino inferior” (Gritti, 2003, p. 103). Seguindo essa lógica, os(as) professores(as) também serão vistos como alguém que faz um trabalho inferior tendo seu trabalho consequentemente degradado.

A angústia que permeia o trabalho docente, especialmente no contexto da educação do campo, é imensa e multifacetada. Desde as primeiras civilizações até o atual cenário capitalista, o trabalho de ensinar, em sua essência, sempre esteve imerso em disputas de poder, desigualdade e controle social. Esse sentimento de angústia é carregado por uma longa história de subordinação, de uma prática que, embora fundamental para a emancipação humana, foi sistematicamente cooptada pelos interesses do capital. A escola, no contexto atual, se transforma em uma arena de disputas ideológicas, onde o trabalho docente, longe de ser valorizado como um ato libertador, é constantemente desvalorizado e precarizado. A escola, ao invés de ser um local de emancipação, torna-se um reflexo do sistema capitalista, que se utiliza dela para manter a ordem vigente, transformando o professor em um mero agente de uma ideologia de dominação.

Essa precarização do trabalho docente no campo reflete-se em uma constante alienação do educador, que, como um trabalhador submisso, vê seu esforço intelectual e emocional ser desvalorizado, não apenas pela sociedade, mas também pelo próprio sistema educacional que ele serve. A relação entre a educação e a luta de classes, como abordado por Marx e Engels, evidencia que a história de todas as sociedades é, de fato, a história da opressão e da resistência, e o trabalho docente sempre esteve inserido nesse processo. Os docentes, particularmente os do campo, são confrontados com uma dura realidade: enquanto agentes de transformação, seus direitos e condições de trabalho são constantemente negados, e suas possibilidades de efetivar a emancipação humana são limitadas.

MST e Educação do Campo: antecedentes históricos

Inicialmente, é importante destacar que, a terra sendo repartida em porções na forma de propriedade privada, remonta aos primórdios da história escrita dos seres humanos em sociedade, sendo também

essa uma nova forma de barbárie para o autor a seguir: “Até onde se alcança a história escrita, encontramos a terra já repartida e como propriedade privada, o que corresponde a produção e ao comércio de mercadorias relativamente desenvolvido da fase superior da barbárie” (Engels, 1984. p. 121).

Quanto ao MST e os seus antecedentes históricos, é preciso considerar que as lutas e embates em relação à terra no contexto brasileiro têm origem nos meandros do latifúndio, protagonizado pela classe dominante. Dessa forma, esse movimento social se inscreve na ordem de uma antítese, a classe dominante demarcando esse campo de tensão entre aqueles que lutavam pelo direito à terra e os latifundiários, formando assim, uma pequena classe hegemônica que detinha a posse da terra. Essa hegemonia que, dentro da ótica gramsciana não deve ser compreendida a partir de perspectiva reducionista, antes deve se levar em consideração diversos fatores que influenciam a sociedade. Assim, a questão do latifúndio no Brasil não pode ser estudada dissociada do período da ditadura militar, conforme a seguir:

Para entendermos a origem dessa política, é preciso considerar que o golpe militar de 1964 teve, entre outros objetivos a finalidade de isolar parcialmente, de um lado, o poder dos coronéis latifundistas e, de outro, impedir totalmente o crescimento da luta dos trabalhadores rurais, que vinham construindo suas formas de organização, sobretudo a partir de meados dos anos 50. (Fernandes, 1996. p. 32)

Vê-se, portanto, que interesses financeiros sempre estiveram presentes, em detrimento da equidade tão difundida no contexto político brasileiro, especialmente nos últimos anos. Por outro lado, é possível observar que o direito à propriedade, enquanto política pública, tem sido substituído pela titulação de terras para um quantitativo inexpressivo, se levarmos em consideração a totalidade

dos que ainda lutam pelo direito à terra e à moradia em diversas partes do Brasil.

Outrossim, é importante conceituar e aprofundar na questão da educação do campo, desde a sua gênese, seus desdobramentos e como ela se efetiva, considerando que MST e educação do campo estão entrelaçados, conforme já mencionado. De acordo com Caldart (2012), o conceito de educação do campo se refere a um projeto social que ainda se encontra em construção, mas que traz consigo a história de luta que brota de uma tomada de consciência política, atitude essa que traduz o grito daqueles que, ao longo da história, foram expropriados, por isso, rejeitam a ideia do monopólio ou daquilo que é individual em detrimento do coletivo, conforme explicitado na referência:

A Educação do Campo, como prática social ainda em processo de constituição histórica, tem algumas características que podem ser destacadas para identificar, em síntese, sua novidade ou a “consciência de mudança” que seu nome expressa: Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a educação (e não qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas um, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. (Caldart, 2012, p. 264)

De acordo com a autora em destaque, esse modelo de educação, além de contemplar as especificidades da realidade desse coletivo do campo, ainda traz consigo a resistência e as contradições em relação ao projeto do capital. Nesse sentido, as tensões e as lutas serão inevitáveis, a partir do seu caráter identitário, para se manter como sujeito(a) camponês, uma vez que, perdendo essa identidade, esse coletivo poderá ver a sua luta enfraquecida, convergindo para o medo de reafirmar a sua identidade. Segundo Santos e Nunes (2020), a educação do campo foi a modalidade de ensino que mais sofreu com a falta de investimentos.

Conforme sinalizam os autores, “os dados evidenciam a falta de investimentos e políticas educacionais para o campo, uma vez que a

diferença entre rural e urbana é demasiadamente superior quando se trata dos Anos Finais do Ensino Fundamental” (Santos; Nunes, 2020, p.123). Por esse aspecto da pesquisa, é possível notar a escassez de recursos para esse coletivo. Tal cenário é algo que já se constitui como um traço cultural no Brasil. A população do campo sempre parece ser a mais prejudicada quando se trata da distribuição de um bem precioso para uma sociedade, como a educação.

Mas, a obra traz também uma observação importante em relação à educação do campo e sobre o que o panorama atual traduz em termos práticos: “observando friamente, parece apenas números. Mas devemos observar que estamos falando de um projeto histórico de sociedade e de pessoas”, afirmam Santos e Nunes (2020, p. 113). Nesse sentido, a escola do MST tem esse diferencial, uma vez que traz consigo, na sua gênese, um projeto de transformação social.

Considerando esse entendimento, é possível inferir que o fato de a origem da escola do MST estar vinculado às origens do próprio movimento, já confere a ela esse caráter político. Nesse sentido, temos o primeiro aspecto que diferencia a escola do MST das escolas convencionais, uma vez que uma escola formal pode surgir em um local enquanto uma política pública, como resultado das aspirações de um grupo, não sendo esse o caso da escola de assentamento, visto que o MST já nasce como uma antítese à propriedade privada, sendo a educação mais uma das bandeiras do movimento.

Mas, a escola do MST é vital para o movimento e se destaca pelo seu caráter político, uma vez que a escola já nasce com essa vocação política, se considerarmos os princípios filosóficos e pedagógicos que fundamentam essa escola, a exemplo do princípio filosófico número um que preconiza, que a educação tem como finalidade a transformação social. Isso caminha diametralmente oposto ao ideal do capital que é a alienação dos sujeitos. Mas, cumpre destacar, que essa transformação social é um dos aspectos que fundamenta não apenas a escola do MST, mas a educação do campo como um todo enquanto conceito. Esse caráter político inerente à educação do campo fortalece o protagonismo dos trabalhadores do

campo e dos coletivos que os representam, conforme destacado por Santos; Nunes (2020).

O conceito de Educação do Campo tem como componente identitário o protagonismo dos trabalhadores do campo e dos coletivos que os representam, bem como a defesa de outro projeto societário. É conceito que emerge da prática social como experiência coletiva, gera demandas no campo político-pedagógico e desdobramentos na produção acadêmico-científica. (Santos; Nunes, 2020, p. 96)

Esse conceito emergiu nas entranhas dos movimentos sociais e pela necessidade de superação da dicotomia existente entre o rural e o urbano. Posteriormente, avançou-se para pensar que a educação do campo deve ser pensada a partir dos sujeitos do campo com as suas especificidades. Surge então, uma educação do campo para o campo.

Aspectos metodológicos da pesquisa

A pesquisa desenvolvida baseia-se na epistemologia do Materialismo Histórico-dialético (MHD) de Marx & Engels, com o objetivo de analisar a realidade social do trabalho docente, entendendo-o como parte de um todo mais amplo e em constante transformação. A investigação, situada no período de 2016 a 2021, busca compreender como a precarização do trabalho e a alienação afetam a classe docente, especialmente nas escolas localizadas nos assentamentos do MST em Vitória da Conquista, Bahia.

A metodologia aplicada é dialética, combinando abordagens quantitativa e qualitativa. O estudo utiliza gráficos, tabelas e dados estatísticos para evidenciar aspectos quantitativos, enquanto as entrevistas e narrativas dos sujeitos da pesquisa fornecem uma análise qualitativa, permitindo uma compreensão mais profunda do fenômeno em estudo. A pesquisa é exploratória, buscando não apenas descrever a realidade, mas também revelar suas conexões com o contexto social e político.

Durante a pesquisa de campo, foram realizadas entrevistas semiestruturadas com professores e gestores das escolas, com o intuito de entender as condições de trabalho, as demandas e os desafios enfrentados pelos profissionais da educação no contexto do MST. De acordo com Triviños (1987), a entrevista semiestruturada é um dos meios mais eficazes do investigador chegar ao conhecimento da verdade, porque “talvez sejam a entrevista semiestruturada, a entrevista aberta ou livre, o questionário aberto, a observação livre, o método clínico e o método de análise de conteúdo os instrumentos mais decisivos para estudar os processos e produtos nos quais está interessado o investigador qualitativo” (Triviños, 1987, p. 38). Essa parte da pesquisa é fundamental, pois permite que as pessoas se expressem e o pesquisador consiga analisar a realidade contida nas respostas delas.

Através das respostas dos participantes, foi possível identificar aspectos relacionados às dificuldades do trabalho docente, às questões estruturais e políticas da educação do campo, e à luta pela terra, que é central para a identidade e a atuação do MST. Assim, a pesquisa busca, além de interpretar, contribuir para a transformação social, analisando as tensões entre o sistema educacional tradicional e o projeto emancipador da educação do campo, focado na construção de uma educação crítica e voltada para a liberdade do pensamento.

Foi percebido, por meio das entrevistas com os docentes, uma angústia. Ao fazermos uma busca pela dissertação *As contradições do trabalho docente: uma análise sobre a escola do MST e o desafio da contra-hegemonia*, a palavra angústia aparece 12 vezes. Então decidimos dar palco a esse sentimento tão malquisto por nós e nos perguntar: Por que a palavra angústia aparece tantas vezes na pesquisa? O que tem causado sentimento de angústia nesses professores? Por que não nos debruçarmos sobre isso que é gritante?

A angústia no trabalho docente: uma reflexão sobre condições e desafios

A raiz etimológica da palavra “angústia” sugere que essa palavra tem a sua origem no grego “ANGOR”, que, no latim, derivou “ANGUSTUS”, cujo significado é ‘estreitamento’. O verbo latino “ANGERE”, que denota uma ideia de aperto e constrangimento, compartilha do prefixo ‘ang’ – estreitar, oprimir e apertar a garganta. Do antepositivo, surgiu diversas palavras, como ansiedade, ansiolítico, angry, anguisse etc.

A luta pela valorização do trabalho docente, especialmente no campo, é também uma luta pela dignidade humana. Como Freire já apontava, a liberdade é uma conquista que exige esforço constante, e esse esforço está diretamente ligado à conscientização dos oprimidos, que devem se perceber como agentes de transformação. A angústia do educador, nesse contexto, é uma angústia existencial: é a angústia de saber que seu trabalho, essencial para a construção de uma sociedade mais justa, é constantemente desvalorizado e alienado, mas é também uma angústia que carrega a esperança de resistência, de uma educação que possa finalmente libertar os povos do campo da opressão e da exploração.

A angústia, um sentimento de insegurança e desconforto existencial, se manifesta de formas complexas em diferentes contextos da vida humana, e, no caso do trabalho docente, ela surge de uma série de fatores históricos, sociais e pessoais. Para o(a) professor(a), esse sentimento é uma constante, resultado de uma multiplicidade de pressões que se entrelaçam no cotidiano educacional.

O trabalho docente está imerso em um contexto de precarização, no qual as condições materiais e psicológicas de trabalho muitas vezes são inadequadas. As escolas públicas, especialmente em áreas mais carentes ou nos assentamentos do MST, enfrentam problemas estruturais e falta de recursos, o que agrava ainda mais a angústia dos docentes. Eles não apenas lidam com o desafio de ensinar em condições adversas, mas também enfrentam a pressão por resultados em um sistema que não oferece as condições ideais para o desenvolvimento de uma educação de qualidade. A alienação do trabalho, como discutido no texto, é uma manifestação dessa angústia:

o(a) educador(a) se sente separado(a) do produto do seu trabalho, incapaz de se reconhecer plenamente naquilo que realiza, como se estivesse cumprindo uma função imposta por uma força externa e alheia.

A fim de que esse texto não se tornasse difuso, selecionamos uma entrevista com um dos professores de uma escola localizada em um assentamento do MST, em que constatamos algo da ordem de uma frustração- angústia. A sua fala foi transcrita.¹²⁹

Meu nível de satisfação? tem negativo? (risos). Meu nível de satisfação está baixíssimo, estou muito frustrada, estou muito chateada comigo mesma, é isso. Já tive satisfação, antes a sala de aula era o meu universo, eu me encontrava na sala de aula, hoje não, pois eu queria servir, mas se não estou sendo útil. (uma pequena pausa neste momento para as lágrimas). É hora de sair, apesar do carinho dos alunos demonstrado através de bilhetes ou cartas. (nesse momento ela pega na agenda bilhetes e desenhos de coração com frases que os alunos lhe presentearam. Eu contei minha história pra eles que sou filha de doméstica e de um pedreiro, e que se eu cheguei, se eu consegui eles também podem conseguir. Eles se identificaram com a minha história.

No relato da professora 3, é percebido uma carga de angústia que tem sido comum a esse coletivo, mas, ao usar a expressão “baixíssimo” para se referir ao nível da sua satisfação, além de enfatizar que está “muito frustrada”, isso diz de uma característica do metabolismo do capital, evidenciada por meio de uma reforma com viés neoliberal, sendo pensada para tornar a escola semelhante a uma empresa com livre mercado, em que “a educação é isolada dos seus vínculos sociais e passa a ser vista como uma questão puramente de gestão. Imaginando “consertar” as escolas pela sua inserção no livre mercado e com propostas restritas às variáveis intraescolares” (Freitas, 2018, p. 37). Nesse sentido, é possível que muitos(as) professores(as),

²⁹ Transcrição da fala da professora da 3 que trabalha numa escola localizada em assentamento do MST em Vitória da Conquista, para uma entrevista realizada em outubro de 2022

ao ler essas narrativas, se sintam contemplados, uma vez que elas traduzem um pouco do que é o sentimento de uma parcela considerável dos/as trabalhadores(as) da docência no Brasil.

Em uma sociedade marcada pelo neoliberalismo e pelo avanço do capital, a educação também é afetada pela ideologia dominante, que busca moldar a escola e o trabalho docente para atender a interesses mercadológicos. Essa visão utilitária da educação aprofunda a angústia, pois, além das dificuldades materiais, o(a) educador(a) sente que sua função essencial – formar cidadãos críticos e conscientes – é constantemente negada por um sistema que valoriza a produção e a performance em detrimento do desenvolvimento humano. A angústia, portanto, não é apenas um sofrimento individual, mas um reflexo de uma realidade que impõe ao trabalhador uma desconexão com os objetivos maiores do seu trabalho.

Conclusões

O texto aborda a precarização do trabalho docente no Brasil, especialmente em escolas do campo, e as contradições presentes nesse contexto. A exploração do trabalho humano, conforme a visão marxista, é ressaltada, mostrando como os trabalhadores, incluindo os professores, vivem em uma realidade de angústia e satisfação ambivalente devido à exploração no sistema capitalista. Relatos de professores destacam sentimentos de desgaste, com muitos considerando a desistência da profissão, mas, ao mesmo tempo, demonstrando amor pela atividade.

O estudo visa refletir sobre a valorização do trabalho docente e sua importância, destacando a necessidade de reconhecimento e melhores condições de trabalho para os professores. É possível identificar na busca por dignidade, respeito e melhores condições de trabalho, uma forma de resistência à angústia gerada pela precarização e desvalorização. A luta dos professores, como observada no texto, é também uma luta contra a alienação do trabalho

e pela reconquista de seu papel essencial na sociedade. A angústia, nesse contexto, pode ser compreendida não como algo passivo, mas como uma força que impulsiona os docentes a buscar mudanças, a questionar o status quo e a lutar por um trabalho que seja mais valorizado, não apenas economicamente, mas também no reconhecimento do seu valor social e humano.

Neste texto, a angústia é explorada como um fenômeno que resulta da desvalorização e precarização do trabalho docente, com suas raízes nas transformações históricas e nas condições adversas impostas ao trabalhador da educação. Ao mesmo tempo, ela se configura como um elemento de resistência, que pode impulsionar os docentes a lutar por melhores condições e por uma educação mais justa e digna.

Referências

ALVES, A. I. **Quem deu à luz: A Comissão Pastoral da Terra – CPT – e as práticas educativas na formação de trabalhadores rurais em Goiás**. 2010. 222f. Tese (Programa de Pós- Graduação em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2010.

CALDART, R. S. **Princípios da Educação no MST**. São Paulo: MST, 1996.

CALDART, R. S. (orgs.). Brasília, DF **(Coleção Por Uma Educação do Campo)**. 2002.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. **O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo**. 2001. Disponível em: [script= sci_arttext & pid=S0103-40142001000300016](#). Acesso em: 12 out. 2022.

ENGELS, F. **Dialética da natureza**. São Paulo, Boitempo, 1979.

FERNANDES, F. **A formação política e o trabalho do professor**. In: CATANI, Denise Bárbara. **Universidade, escola e formação de professores**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

MAGALHÃES, J. E. P.; AFFONSO, C. R. A.; NEPOMUCENO, V. L. dá C. **Trabalho docente sob fogo cruzado**. Rio de Janeiro: Gramma, 2018.

MANACORDA, M. A. **História da Educação – da antiguidade aos nossos dias**. Tradução de Gaetano Lo Monaco, São Paulo – Cortez Editora, 1992.

MARROU, H. **História da educação na antiguidade**. São Paulo. EPU Edusp. 1973.

MARX, K; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. Tradução de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2010.

RIBEIRO, M. **Movimento camponês, trabalho e educação – liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

SANTOS, A. R. **“Ocupar, resistir e produzir também na educação!”: o MST, e a burocracia estatal: negação e consenso** / Arlete Ramos dos Santos. - UFMG/FaE, 2012. Tese – (Doutorado) - Universidade Federal de Minas. Belo Horizonte. MG, 2013.

SANTOS, A. R. S.; NUNES, C. P. **Reflexões sobre políticas públicas educacionais para o campo no contexto brasileiro** / Arlete Ramos dos Santos, Cláudio Pinto Nunes. - Salvador: EDUFBA, 2020.

SOUZA, D. A. de. **As contradições do trabalho docente: uma análise sobre a escola do MST e o desafio da contra-hegemonia**. / Davi Amancio de Souza, 2023. 177f. Dissertação (Programa de Pós- Graduação em Educação) - PPGED- Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Vitória da Conquista, Bahia, 2023.

TRIVINOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

WILLIAMS. R. **O Campo e a Cidade. Na história e na Literatura**. Companhia das Letras. São Paulo. 1989.

CAPÍTULO 17

Educação para as Relações Étnico-Raciais: análise de projetos político-pedagógicos de escolas estaduais do município de São Gotardo -MG

Daniel Antônio Coelho Silva

Introdução

O município de São Gotardo, localizado na mesorregião do Triângulo Mineiro/ Alto Paranaíba em Minas Gerais, tinha, segundo o IBGE (2022), uma população de aproximadamente 40.000 habitantes e uma densidade demográfica de 47,24 por km². A renda per capita é uma das mais altas do estado. Nos últimos 50 anos, o município e a região passaram por intensas mudanças de ocupação do espaço, impulsionadas pelo desenvolvimento agrícola, inclusive pelo Projeto PADAP (Programa de assentamento dirigido do Alto Paranaíba), implantado na década de 1970, durante a ditadura civil-militar, como parte da política de expansão das fronteiras agrícolas. Apesar do aumento da riqueza em comparação ao período anterior ao Programa de Assentamento, ocorreram crescentes desigualdades socioespaciais em moradia, acesso à educação e saúde de qualidade (Silva, 2016).

A Educação para as Relações Étnico-raciais nas escolas brasileiras tem se tornado um tema fundamental no debate sobre a qualidade da educação e a formação cidadã dos estudantes. A implementação dessa perspectiva pedagógica nas escolas estaduais de São Gotardo-MG revela o compromisso com a construção de uma

sociedade mais justa e igualitária, na qual o respeito à diversidade e a valorização das culturas afro-brasileiras e indígenas são elementos centrais. Esse movimento é impulsionado pela necessidade de enfrentar o racismo estrutural presente na sociedade brasileira e, por extensão, no ambiente escolar. Assim, a análise dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) dessas instituições revela importantes avanços e desafios no processo de consolidação de práticas pedagógicas que promovam a equidade racial (De Castro Barbosa; Kokkonen; De Sousa, 2021).

Historicamente, o sistema educacional brasileiro negligenciou a inclusão de conteúdos que abordassem as relações étnico-raciais de maneira crítica e significativa, reforçando, muitas vezes, estereótipos e práticas excludentes. As leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tornaram obrigatória a inclusão da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena no currículo escolar, representam um marco importante na tentativa de corrigir essa omissão. No entanto, a aplicação dessas leis enfrenta uma série de dificuldades, como a resistência de alguns segmentos da sociedade, a falta de preparo dos profissionais da educação e a ausência de materiais didáticos adequados (Corsino; Lazaretti, 2023). Tais obstáculos são evidentes nos projetos pedagógicos das escolas estaduais de São Gotardo-MG, que, apesar de esforços significativos, ainda apresentam lacunas na abordagem das questões étnico-raciais (Marçal; Lima, 2024).

Os projetos políticos pedagógicos, documentos que orientam a prática educativa nas escolas, desempenham um papel crucial na promoção da educação para as relações étnico-raciais. Eles definem diretrizes, objetivos e ações que visam a criação de um ambiente escolar inclusivo e democrático. No entanto, a análise desses projetos nas escolas de São Gotardo-MG indica que, embora haja um reconhecimento da importância do tema, a concretização de práticas efetivas é um processo complexo e multifacetado. A resistência à mudança curricular e metodológica, a falta de apoio institucional e a escassez de formação continuada para os professores são desafios que precisam ser superados para que os objetivos da educação para as

relações étnico-raciais sejam plenamente alcançados (Silva; Camargo; Benite, 2022).

No contexto de São Gotardo-MG, a análise dos projetos políticos pedagógicos evidencia uma preocupação crescente com a inclusão das relações étnico-raciais no currículo. No entanto, essa inclusão muitas vezes se limita a ações pontuais, sem uma integração profunda e contínua com todas as disciplinas e práticas pedagógicas. É fundamental que os conteúdos relacionados às relações étnico-raciais sejam trabalhados de maneira transversal, permeando todas as áreas do conhecimento, para que possam, de fato, contribuir para a formação de cidadãos críticos e conscientes das desigualdades sociais e raciais existentes (Da Silva; Neto, 2023). Além disso, a formação docente deve ser repensada para garantir que os educadores possuam as ferramentas necessárias para abordar o tema de maneira adequada e eficaz (Coelho; Coelho, 2021).

As escolas de São Gotardo-MG estão inseridas em um contexto social e cultural específico que influencia diretamente a maneira como os temas étnico-raciais são abordados em seus projetos pedagógicos. A cidade, como muitas outras no Brasil, apresenta uma diversidade étnico-cultural significativa, o que torna ainda mais relevante a discussão sobre o papel da escola na promoção do respeito às diferenças e na valorização das identidades culturais. Para que essa promoção seja efetiva, é necessário que as escolas desenvolvam uma política educacional que vá além do cumprimento formal da legislação e que se baseie em uma concepção ampla de justiça social, reconhecendo e enfrentando o racismo e outras formas de discriminação (Alves-Brito; Alho, 2022).

A inserção da educação para as relações étnico-raciais nos projetos pedagógicos também demanda uma reflexão crítica sobre os próprios conceitos de raça e identidade racial, que, muitas vezes, são tratados de forma simplista e estereotipada. A desconstrução de preconceitos e a promoção de uma educação antirracista requerem uma abordagem pedagógica que valorize a pluralidade de experiências e perspectivas, possibilitando que todos os estudantes,

independentemente de sua origem étnica ou racial, se sintam representados e respeitados no ambiente escolar (Verastegui, 2022). Isso implica em uma formação continuada que capacite os educadores para lidar com essas questões de forma sensível e contextualizada, respeitando as especificidades locais e regionais (Alves et al., 2021).

Um dos aspectos mais críticos para a efetivação da educação para as relações étnico-raciais é a necessidade de uma mudança de paradigma na formação inicial e continuada dos docentes. Estudos mostram que, em muitos casos, os cursos de formação de professores ainda não incorporam, de maneira satisfatória, os conteúdos relacionados à história e cultura afro-brasileira e indígena (Marques; Bilhão, 2020).

Em São Gotardo-MG, os projetos políticos pedagógicos analisados refletem essa realidade, com pouca ênfase na preparação específica dos professores para lidar com a diversidade étnico-racial em sala de aula. Para que essa realidade seja transformada, é imprescindível que as instituições de ensino superior assumam seu papel na promoção de uma formação que prepare os futuros educadores para atuarem em um contexto multicultural e diverso (Freitas; Grossi; Melo, 2022).

Portanto, a educação para as relações étnico-raciais nas escolas de São Gotardo-MG é um campo em desenvolvimento que enfrenta desafios significativos, mas também apresenta oportunidades importantes para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva. A análise dos projetos políticos pedagógicos revela que, embora haja um compromisso crescente com a promoção da equidade racial, ainda há muito a ser feito para que essa temática seja efetivamente incorporada ao cotidiano escolar. É fundamental que as políticas públicas educacionais sejam fortalecidas e que haja um esforço contínuo para capacitar os professores, desenvolver materiais didáticos adequados e promover uma cultura escolar que valorize a diversidade e combata o racismo (De Oliveira, 2023).

Fundamentação teórica

A educação para as relações étnico-raciais é um campo de estudo fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. No contexto das escolas estaduais de São Gotardo-MG, a análise dos projetos políticos pedagógicos (PPP) revela como essas instituições têm se empenhado em implementar práticas que promovam a equidade racial e o reconhecimento da diversidade cultural. No entanto, há desafios significativos que precisam ser enfrentados para que essas políticas se traduzam em ações concretas e efetivas na sala de aula e no cotidiano escolar. A análise dos PPPs permite identificar tanto as potencialidades quanto os limites das estratégias adotadas, evidenciando a necessidade de um compromisso contínuo com a formação docente e a revisão crítica dos conteúdos curriculares (Alves-Brito e Alho, 2022).

Os projetos políticos pedagógicos das escolas analisadas demonstram uma consciência crescente sobre a importância da educação para as relações étnico-raciais, mas ainda apresentam lacunas em sua execução prática. Muitas vezes, as diretrizes presentes nos documentos não se traduzem em ações concretas no cotidiano escolar, o que evidencia uma distância entre a teoria e a prática (Coelho e Coelho, 2021). Essa discrepância pode ser atribuída a diversos fatores, como a falta de formação específica dos professores, o desconhecimento dos alunos sobre a temática e a ausência de materiais didáticos adequados que abordem questões étnico-raciais de forma contextualizada e crítica (Da Silva e Neto, 2023).

É essencial destacar que a formação docente desempenha um papel crucial na implementação de uma educação que valorize as diversidades étnico-raciais. Os professores, como mediadores do conhecimento, precisam estar preparados para lidar com as complexidades do tema, reconhecendo suas próprias limitações e preconceitos e adotando uma postura aberta e reflexiva em relação às questões raciais (Raimundo e Terra, 2021). Para isso, a formação inicial e continuada deve incluir conteúdo específicos sobre história e cultura

afro-brasileira e indígena, conforme determinam as leis 10.639/03 e 11.645/08, proporcionando aos docentes o conhecimento necessário para discutir essas temáticas de forma crítica e contextualizada (Silva et al., 2022).

Outro aspecto relevante é o papel da escola como um espaço de socialização e de construção de identidades. Nesse sentido, é importante que o ambiente escolar seja acolhedor e respeite a diversidade cultural de todos os alunos, combatendo ativamente todas as formas de discriminação racial. Os PPPs analisados evidenciam uma preocupação com a criação de uma cultura escolar que promova o respeito às diferenças, mas ainda enfrentam dificuldades em transformar essa preocupação em ações concretas que envolvam toda a comunidade escolar (De Castro Barbosa et al., 2021). A falta de clareza nas diretrizes e a escassez de recursos pedagógicos adaptados às realidades locais são fatores que dificultam a efetivação de práticas inclusivas e antirracistas nas escolas (Pomin e Café, 2020).

Além disso, é importante considerar o impacto do racismo estrutural nas práticas pedagógicas e na organização escolar. O racismo, entendido como um fenômeno estrutural, permeia todas as dimensões da vida social e, portanto, também se manifesta nas práticas educativas. Desafios como a resistência de alguns docentes em abordar temas relacionados à negritude e a invisibilidade das culturas afro-brasileiras e indígenas no currículo formal são exemplos de como o racismo estrutural pode se manifestar no cotidiano escolar (De Oliveira, 2023). Por isso, é fundamental que os PPPs contemplem estratégias para enfrentar essas barreiras, promovendo um diálogo constante entre a escola, a família e a comunidade (Alves et al., 2021).

Ademais, a utilização de metodologias ativas que envolvem a participação dos estudantes na construção do conhecimento é uma estratégia eficaz para a promoção da educação para as relações étnico-raciais. Quando os alunos são incentivados a refletir criticamente sobre suas próprias experiências e a analisar a sociedade a partir de diferentes perspectivas, eles se tornam agentes ativos no combate ao racismo e na valorização das diferenças culturais (Verastegui, 2022).

Nesse contexto, a literatura pode ser uma ferramenta poderosa, pois os contos, por exemplo, podem ser utilizados para discutir questões relacionadas à identidade, cultura e representação (Corsino e Lazaretti, 2023).

A análise dos PPPs também revela a necessidade de uma abordagem interseccional na educação para as relações étnico-raciais. Isso significa reconhecer que as questões raciais não podem ser desvinculadas de outras dimensões, como gênero, classe e orientação sexual. Ao adotar uma perspectiva interseccional, as escolas podem oferecer uma educação mais inclusiva e que considere as múltiplas identidades dos alunos (De Andrade Ferreira et al., 2022). A inclusão de uma abordagem afrocentrada, que valoriza a contribuição da cultura africana e afro-brasileira, é igualmente importante para a construção de uma educação antirracista (Freitas et al., 2022).

Finalmente, é importante ressaltar que a educação para as relações étnico-raciais nas escolas de São Gotardo-MG deve ser vista como um processo contínuo e dinâmico, que exige o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo. Os PPPs representam um passo importante na construção de uma educação mais inclusiva e equitativa, mas é necessário que esses documentos sejam constantemente revisados e aprimorados para garantir que as políticas de promoção da igualdade racial se traduzam em práticas efetivas no cotidiano escolar (Marques e Bilhão, 2020). Além disso, a participação ativa da comunidade escolar, incluindo pais, alunos e professores, é essencial para que essas políticas sejam implementadas de forma eficaz e para que a escola cumpra seu papel de promotora da justiça social (Marçal e Lima, 2024).

Portanto, é evidente que a educação para as relações étnico-raciais deve ser uma prioridade nas escolas de São Gotardo-MG. A análise dos projetos políticos pedagógicos mostra avanços importantes, mas também aponta para a necessidade de uma maior articulação entre teoria e prática, bem como para o fortalecimento das ações educativas que promovam a equidade e o respeito às diferenças

culturais (Souza et al., 2020). Ao enfrentar esses desafios, as escolas poderão contribuir de forma significativa para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e plural (Coelho e Coelho, 2021).

Contextualização histórica da temática

A educação para as relações étnico-raciais no Brasil emergiu como uma resposta necessária e urgente ao longo da história para combater a discriminação e a desigualdade racial enraizadas na sociedade. A compreensão da história desta temática envolve uma análise das dinâmicas sociais que marcaram a formação do país, onde o racismo estrutural e institucionalizado se perpetuou desde o período colonial. A colonização do Brasil pelos europeus trouxe consigo não apenas a exploração econômica, mas também um sistema de hierarquização social baseado na cor da pele, que relegava negros e indígenas a uma condição de subalternidade. Esse contexto histórico contribuiu para a consolidação de uma sociedade em que as relações de poder foram mediadas pelo racismo, o que impacta diretamente a construção das políticas educacionais voltadas para a promoção da igualdade racial (De Castro Barbosa; Kokkonen; De Souza, 2021).

Com o advento da República e a abolição da escravidão, em 1888, o Brasil enfrentou o desafio de integrar milhões de afrodescendentes na sociedade, sem que houvesse uma política efetiva de inclusão social. A ausência de ações afirmativas naquele período apenas perpetuou as desigualdades raciais, enquanto a educação permaneceu acessível apenas a uma parcela restrita da população, predominantemente branca. A segregação racial não era formalmente estabelecida por lei, como ocorreu nos Estados Unidos, mas operava de forma velada, sustentada por ideologias de branqueamento e invisibilização das culturas africanas e indígenas. Esse cenário reforçou a necessidade de uma educação para as relações étnico-raciais, como um meio de promover a inclusão e combater preconceitos, reconhecendo e valorizando as identidades afro-brasileira e indígena (Marçal; Lima, 2024).

Na década de 1930, o movimento negro começou a se organizar de maneira mais contundente, reivindicando direitos civis e sociais, incluindo o acesso à educação. No entanto, a resistência às mudanças persistiu durante grande parte do século XX. Mesmo com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em 1961 e suas subsequentes reformas, a questão racial não foi abordada de maneira específica no currículo escolar. Foi apenas no final do século XX e início do século XXI que a educação para as relações étnico-raciais começou a ser incorporada formalmente nas políticas públicas educacionais, especialmente com a aprovação das Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08, que tornaram obrigatório o ensino da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena em todas as escolas do país (Corsino; Lazaretti, 2023).

Essas leis representaram um avanço significativo, mas também trouxeram à tona os desafios na sua implementação, tais como a formação adequada dos docentes e a resistência de parte da sociedade a uma educação mais inclusiva. A formação de professores é um elemento crucial para a efetividade das políticas educacionais, especialmente no que tange à educação para as relações étnico-raciais. Segundo Coelho e Coelho (2021), a capacitação docente deve ir além de treinamentos pontuais e incluir uma formação continuada que aborde de forma crítica as questões étnico-raciais, promovendo um ensino que seja, de fato, inclusivo e transformador. A falta de preparo adequado e a ausência de materiais didáticos que contemplem essa diversidade cultural são obstáculos significativos para a construção de um ambiente escolar mais inclusivo (Coelho; Coelho, 2021).

Os desafios não se restringem apenas à formação dos profissionais da educação, mas também à resistência que se encontra em alguns ambientes escolares. Muitas vezes, a implementação de uma educação para as relações étnico-raciais é vista como uma imposição ou uma temática desnecessária, especialmente em contextos onde o racismo é naturalizado e considerado um problema de menor relevância. Esta resistência é reflexo do racismo estrutural, que não apenas marginaliza os grupos raciais minorizados, mas

também desqualifica suas vozes e experiências como não sendo dignas de serem incluídas no currículo oficial (De Oliveira, 2023).

No entanto, apesar das dificuldades, diversos estudos apontam para a importância e os benefícios da educação para as relações étnico-raciais. A presença de conteúdos que valorizam a história e a cultura afro-brasileira e indígena contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes pertencentes a esses grupos, ao mesmo tempo em que promove um ambiente de maior respeito e compreensão entre todos os alunos. Essa prática educacional também auxilia na desconstrução de estereótipos e preconceitos que perpetuam a discriminação racial (Raimundo; Terra, 2021).

Além disso, a educação para as relações étnico-raciais tem um papel fundamental na promoção da justiça social, uma vez que permite a reflexão crítica sobre as estruturas de poder e privilégios que permeiam a sociedade. Ela proporciona aos estudantes, independentemente de sua origem étnico-racial, a oportunidade de compreender o racismo como uma construção social que pode e deve ser combatida. Este entendimento é essencial para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, onde a diversidade é valorizada e as desigualdades são ativamente confrontadas (Silva; Camargo; Benite, 2022).

No contexto específico das escolas estaduais de São Gotardo-MG, é essencial entender como os projetos políticos pedagógicos estão abordando esta temática. A análise desses projetos pode revelar em que medida as diretrizes nacionais estão sendo seguidas e como os princípios da educação para as relações étnico-raciais estão sendo aplicados na prática. Estudos de caso realizados em diferentes localidades do Brasil têm mostrado que a efetividade dessas políticas depende não apenas de diretrizes formais, mas também do engajamento e da sensibilização de toda a comunidade escolar, incluindo gestores, professores, alunos e suas famílias (Souza et al., 2020).

Por fim, é relevante destacar que a educação para as relações étnico-raciais não se limita à implementação de leis ou à adaptação curricular. Trata-se de um processo contínuo de transformação cultural e social, que envolve a revisão crítica das práticas pedagógicas, o reconhecimento das diversidades e o enfrentamento dos preconceitos e discriminações. Esse movimento exige a participação ativa de todos os atores da sociedade para garantir que a escola seja um espaço de acolhimento, respeito e valorização da pluralidade étnico-racial que compõem o Brasil (Verastegui, 2022).

ERER – Como surge?

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) surge como uma resposta à necessidade de enfrentar o racismo e promover a igualdade nas instituições educacionais. A construção desse conceito no Brasil está fortemente relacionada à promulgação das leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que tornam obrigatório o ensino de História e cultura afro-brasileira, africana e indígena nas escolas. Essas leis representam um marco importante para a educação brasileira, pois abrem espaço para a inclusão de discussões sobre etnicidade e racismo no currículo escolar (Corsino ; Lazaretti, 2023). A ERER, portanto, emerge como uma política pública que visa promover a valorização das identidades e histórias dos povos historicamente marginalizados, buscando construir uma sociedade mais justa e plural.

A implementação da ERER nas escolas brasileiras revela-se como um movimento de resistência e transformação. Ela se pauta pela revisão das práticas pedagógicas tradicionais, propondo uma educação crítica e comprometida com a construção de uma sociedade mais inclusiva. A abordagem da ERER não se limita à inserção de conteúdo específicos, mas implica uma mudança de paradigma educacional, promovendo a construção de uma cultura escolar antirracista. Nesse sentido, a ERER questiona as bases epistemológicas que sustentam o currículo tradicional, que frequentemente omite ou

marginaliza a história e a cultura dos povos negros e indígenas (Alves et al., 2021).

É importante destacar que o surgimento da EREER está associado a uma demanda histórica dos movimentos negros e indígenas no Brasil. Desde o período colonial, a população afrodescendente e indígena tem lutado por reconhecimento e respeito aos seus direitos, culturas e histórias. No contexto educacional, essas demandas foram intensificadas a partir das décadas de 1980 e 1990, quando os movimentos sociais pressionaram o Estado brasileiro a adotar políticas que combatessem o racismo e promovessem a inclusão e a valorização das identidades étnico-raciais (Silva; Camargo; Benite, 2022).

A EREER também emerge como um reflexo das discussões globais sobre direitos humanos, que apontam a necessidade de combater todas as formas de discriminação. A educação para as relações étnico-raciais, nesse contexto, surge como um instrumento para promover a equidade e a justiça social. Ao incluir no currículo escolar, a História e a cultura dos povos afro-brasileiros e indígenas, a EREER visa não apenas à reparação histórica, mas também à formação de cidadãos críticos e conscientes de seu papel na construção de uma sociedade mais igualitária (De Castro Barbosa; Kokkonen; De Souza, 2021).

O desenvolvimento da EREER está intimamente ligado à formação de professores e à transformação dos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas. A formação docente deve contemplar a sensibilização e a capacitação para o enfrentamento do racismo institucional e estrutural. Essa preparação inclui o estudo das culturas e histórias afro-brasileiras e indígenas, bem como o desenvolvimento de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade e promovam a inclusão. Dessa forma, a EREER contribui para o fortalecimento de uma prática pedagógica emancipatória que se opõe às narrativas excludentes presentes no currículo escolar (Coelho; Coelho, 2021).

A incorporação da EREER nos PPP das escolas públicas e privadas demanda a criação de estratégias pedagógicas que

promovam uma educação crítica, plural e inclusiva. A abordagem da EREER deve ser transversal, permeando todas as disciplinas e atividades escolares, de modo a garantir que as questões étnico-raciais sejam debatidas de forma ampla e profunda. Os educadores são desafiados a construir práticas que dialoguem com a realidade dos estudantes, reconhecendo e valorizando suas experiências e saberes. Isso implica a necessidade de uma revisão curricular e a elaboração de materiais didáticos que reflitam a diversidade da sociedade brasileira (Alves-Brito; Alho, 2022).

A trajetória da EREER é marcada por desafios e avanços. O racismo estrutural, presente nas instituições educacionais, dificulta a implementação de políticas e práticas educativas antirracistas. As resistências são múltiplas, partindo tanto de professores e gestores quanto dos próprios alunos e suas famílias. No entanto, a EREER se apresenta como uma ferramenta essencial para a desconstrução de preconceitos e estereótipos, contribuindo para a formação de uma sociedade mais equitativa e justa (De Oliveira, 2023).

A EREER também se depara com o desafio de romper com a hegemonia do pensamento eurocêntrico na educação. Esse movimento implica reconhecer e valorizar as epistemologias africanas e indígenas, incorporando-as ao currículo escolar. É fundamental que o processo de ensino-aprendizagem considere a pluralidade de conhecimentos e saberes, rompendo com as estruturas de poder que perpetuam a exclusão e a marginalização das culturas não hegemônicas (Da Silva; Neto, 2023). Dessa forma, a EREER se torna um ato de resistência e afirmação das identidades historicamente oprimidas.

O reconhecimento da importância da EREER no contexto educacional é reforçado pela necessidade de formar cidadãos capazes de atuar em uma sociedade marcada pela diversidade cultural. A EREER, ao promover o diálogo intercultural e a valorização das diferenças, contribui para a formação de sujeitos autônomos e críticos, capazes de questionar as desigualdades e lutar pela construção de um mundo mais justo e solidário (Marques; Bilhão, 2020).

Por fim, é fundamental entender que a EREER não é um tema a ser tratado de forma isolada, mas sim uma abordagem transversal que deve perpassar todas as áreas do conhecimento e todas as práticas pedagógicas. Essa educação busca, acima de tudo, promover o respeito às diferenças, a valorização das identidades étnico-raciais e a construção de uma sociedade onde todos tenham voz e espaço para expressar suas histórias e culturas (Verastegui, 2022). A implementação efetiva da EREER nas escolas brasileiras requer um esforço conjunto de todos os atores envolvidos no processo educativo – professores, gestores, alunos, famílias e a comunidade em geral – para que se consolide como um instrumento transformador na luta contra o racismo e pela equidade social.

ERER até os dias atuais

A Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) tem suas raízes fincadas em um contexto histórico marcado por profundas desigualdades e injustiças sociais. Desde a promulgação das Leis nº 10.639/03 e 11.645/08, que estabeleceram a obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Afro-Brasileira, africana e Indígena nas escolas, a EREER tem sido considerada uma ferramenta fundamental para o combate ao racismo estrutural e para a valorização da diversidade cultural e étnica no Brasil (Marçal; Lima, 2024). No entanto, a efetividade dessa política tem enfrentado múltiplos desafios ao longo do tempo, incluindo a resistência de alguns setores educacionais, a falta de formação adequada dos professores e a ausência de materiais didáticos apropriados e contextualizados (Alves-Brito; Alho, 2022).

A implementação da EREER, desde seus primórdios até os dias atuais, reflete uma trajetória permeada por avanços e retrocessos. Inicialmente, as leis mencionadas representaram uma vitória significativa para os movimentos negros e indígenas que lutavam pela inclusão de suas histórias e culturas nos currículos escolares. No entanto, a aplicação prática dessa legislação encontrou entraves como o despreparo de docentes, a escassez de recursos pedagógicos

específicos e, muitas vezes, a falta de apoio das instituições educacionais (De Castro Barbosa; Kokkonen; De Sousa, 2021). Muitos educadores, apesar de conscientes da importância dessa temática, relatam não se sentirem suficientemente capacitados para abordá-la de maneira crítica e aprofundada, o que compromete a eficácia da política de EREER (Coelho; Coelho, 2021).

No decorrer dos anos, houve uma intensificação das discussões sobre a necessidade de uma formação docente voltada para as relações étnico-raciais. Diversos estudos têm enfatizado a importância de capacitar professores para que eles possam conduzir reflexões críticas sobre racismo, discriminação e preconceito dentro das salas de aula (Silva; Camargo; Benite, 2022). De acordo com os autores, a formação de professores deve ir além do simples cumprimento das normativas legais, sendo necessário proporcionar espaços de reflexão que problematizem as questões raciais a partir de uma perspectiva decolonial (De Andrade Ferreira; De Santana; Verástegui, 2022). Essa formação, por sua vez, deve ser contínua e dialógica, promovendo o entendimento profundo das complexas relações sociais e culturais que constituem a sociedade brasileira (Freitas; Grossi; Melo, 2022).

Nos dias atuais, é possível observar que, embora haja um maior reconhecimento da importância da EREER, sua implementação efetiva ainda enfrenta barreiras consideráveis. Um dos principais obstáculos refere-se à permanência de práticas pedagógicas eurocêntricas, que dificultam a construção de uma educação verdadeiramente inclusiva e plural (De Oliveira, 2023). Além disso, a falta de clareza na definição de objetivos e metas específicas para a EREER em muitos Projetos Políticos Pedagógicos (PPPs) de escolas estaduais ainda é um fator limitante. Muitas escolas adotam abordagens superficiais, restringindo-se a eventos comemorativos ou a atividades pontuais, sem incorporar de maneira sistemática e contínua os princípios da EREER em suas práticas diárias (Souza et al., 2020).

O contexto atual demanda que a EREER seja compreendida como um eixo estruturante de todo o projeto educacional, não apenas como um complemento ou uma temática transversal (Raimundo; Terra,

2021). Nesse sentido, a literatura aponta para a importância de se repensar o currículo escolar, inserindo conteúdos que abranjam de forma crítica e contextualizada as histórias e culturas afro-brasileiras, africanas e indígenas, além de promoverem o reconhecimento das identidades plurais que compõem a sociedade brasileira (Verástegui, 2022). Para tanto, é fundamental que as escolas desenvolvam estratégias que favoreçam o diálogo entre diferentes saberes, promovendo uma aprendizagem significativa e contextualizada (Corsino; Lazaretti, 2023).

Ao mesmo tempo, torna-se evidente a necessidade de políticas públicas que assegurem recursos materiais e humanos adequados para a efetiva implementação da EREER. Segundo Marques e Bilhão (2020), é essencial que o Estado invista na produção e distribuição de materiais didáticos que contemplem a diversidade étnico-racial e que promovam a formação continuada de professores para o trato adequado dessas temáticas. A ausência de materiais pedagógicos representativos e a falta de incentivos para a formação docente têm sido fatores recorrentes que limitam o alcance e a profundidade da EREER nas escolas (Ponin; Café, 2020).

Um ponto crucial para a consolidação da EREER é a incorporação da temática racial nas práticas pedagógicas cotidianas, o que envolve o reconhecimento das desigualdades raciais e a problematização do racismo estrutural presente na sociedade (De Castro Barbosa, Kokkonen; De Sousa, 2021). Nesse sentido, a escola se coloca como um espaço de resistência e transformação, onde a valorização das culturas afro-brasileira, africana e indígena deve ser uma prática constante, dialogando com as realidades vividas pelos estudantes e suas comunidades (Alves et al., 2021). Para tanto, é imperativo que o currículo escolar contemple não apenas a história dos povos negros e indígenas, mas também sua contribuição para a formação do Brasil contemporâneo, de maneira crítica e reflexiva (De Silva; Neto, 2023).

Resultados

Apesar dos avanços, os desafios permanecem. A resistência por parte de alguns grupos sociais e a permanência de práticas racistas no ambiente escolar, dificultam a efetivação plena da EREER (Alves-Brito; Alho, 2022). Assim, a luta pela igualdade racial no âmbito educacional é um processo contínuo, que exige não apenas mudanças estruturais, mas também uma profunda transformação cultural e social. Como destaca a literatura, é necessário que a escola seja um espaço de construção de novas narrativas, onde todos possam se ver representados e reconhecidos em suas especificidades e complexidades (De Oliveira, 2023).

A implementação efetiva da EREER nas escolas estaduais de São Gotardo-MG, assim como em todo o Brasil, requer um compromisso coletivo que envolva políticas públicas, formação docente, material didático adequado e, sobretudo, uma vontade política e social de romper com as práticas excludentes e promover uma educação verdadeiramente inclusiva (Marques; Bilhão, 2020). Assim, a EREER deve ser entendida como uma ação educativa permanente, destinada a transformar as relações sociais e culturais em nosso país, promovendo uma sociedade mais justa e igualitária (Corsino; Lazaretti, 2023).

Considerações finais

Ao refletir sobre a trajetória da Educação para as Relações Étnico-Raciais (ERER) até os dias atuais, percebe-se uma evolução marcada por importantes avanços legislativos e teóricos, mas também por muitos desafios que ainda precisam ser superados. A criação de leis que garantem a inserção da história e cultura afro-brasileira, africana e indígena nos currículos escolares foi um marco na luta pela igualdade racial no Brasil, oferecendo uma base legal para práticas pedagógicas inclusivas. No entanto, a realidade das escolas mostra que a aplicação dessas diretrizes enfrenta barreiras significativas,

como a falta de formação adequada dos professores, escassez de materiais didáticos específicos e resistência de algumas instituições e educadores em adotar uma abordagem verdadeiramente decolonial.

É evidente que, para que a EREER cumpra seu papel de transformar as relações raciais no ambiente escolar e na sociedade, é preciso mais do que legislações. Há uma necessidade urgente de políticas públicas que garantam recursos materiais e humanos, promovam formação continuada para educadores e incentivem a produção de conteúdo que abordem criticamente a diversidade étnico-racial. Além disso, é fundamental que os projetos políticos pedagógicos das escolas assumam um compromisso real com a inclusão dessas temáticas de maneira transversal e estruturante, e não apenas em atividades pontuais ou comemorativas.

A construção de uma educação que valorize todas as identidades culturais e combata as desigualdades raciais requer uma transformação que vai além do ambiente escolar. Ela envolve também a sociedade como um todo, promovendo um diálogo constante entre diferentes saberes, culturas e vivências. Dessa forma, o movimento por uma EREER eficaz deve ser compreendido como um processo contínuo, que exige uma mobilização permanente de educadores, gestores, estudantes, famílias e de toda a comunidade.

A luta pela implementação efetiva da EREER nas escolas representa um passo fundamental para a promoção de uma sociedade mais justa, igualitária e consciente de sua pluralidade. Apesar dos obstáculos, é possível perceber avanços significativos, e esses devem servir de motivação para que se continue buscando uma educação que reflita a diversidade do Brasil e contribua para o enfrentamento das desigualdades históricas e estruturais. Portanto, o compromisso com a educação para as relações étnico-raciais deve ser contínuo, integrado e transformador, visando a construção de um futuro onde todas as identidades sejam reconhecidas, valorizadas e respeitadas.

Referências

- ALVES, Simone Silva et al. **Educação para as Relações Étnico-Raciais: concepções e práticas dos/as docentes da Educação Infantil**. Research, Society and Development, v. 10, n. 3, p. e12810313141-e12810313141, 2021.
- ALVES-BRITO, Alan; ALHO, Kaleb Ribeiro. **Educação para as relações étnico-raciais: um ensaio sobre alteridades subalternizadas nas ciências físicas**. Ensaio Pesquisa em Educação em Ciências (Belo Horizonte), v. 24, p. e37363, 2022.
- BRASIL. **Lei 10.639/2003, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília.
- BRASIL. **Lei 11.645/08 de 10 de março de 2008**. Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília
- BRASIL. Ministério da Educação. **“Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana”**. Novembro de 2009
- COELHO, Mauro Cezar; COELHO, Wilma de Nazaré Baía. **Educação para as Relações Étnico-Raciais e a formação de professores de História nas novas diretrizes para a formação de professores**. Educar em Revista, v. 37, p. e77098, 2021.
- CORSINO, Luciano Nascimento; LAZARETTI, Willian. **EDUCAÇÃO FÍSICA ESCOLAR E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS: subsídios para a implementação das leis 10.639/03 e 11.645/08**-Volume 11. Editora CRV, 2023.
- DA SILVA, Ivanderson Pereira; NETO, Raimundo Alves Medeiros. **A Educação para as Relações Étnico-Raciais nas pesquisas em Ensino de Ciências. Com a Palavra, o Professor**, v. 8, n. 21, p. 211-236, 2023.
- DE ANDRADE FERREIRA, Maria de Fátima; DE SANTANA, José Valdir Jesus; VERÁSTEGUI, Rosa de Lourdes Aguilar. **Decolonialidade e educação para as relações étnico-raciais: um olhar sobre o racismo e a branquitude na escola**. Odeere, v. 7, n. 2, p. 50-70, 2022.

DE CASTRO BARBOSA, Xênia; KOKKONEN, Roselaine Luzitana Fracalossi; DE SOUSA, Sândi Barros. **“Eu não consigo respirar”: racismo estrutural e os desafios da educação para as relações étnico-raciais na rede federal de educação profissional, científica e tecnológica-brasil.** Educação Profissional e Tecnológica em Revista, v. 5, n. Especial, p. 29-51, 2021.

DE OLIVEIRA, Gerson Alves. **Uma educação para as relações étnico-raciais na escola: limites, possibilidades e desafios.** Revista da Associação Brasileira de Pesquisadores/as Negros/as (ABPN), v. 15, n. Edição Especial, p. 174-194, 2023.

FREITAS, Alexia de Souza; GROSSI, Gabriely Loze; MELO, Emerson Costa de. **Educação inclusiva e relações étnico-raciais: uma análise interseccional afrocentrada.** Revista de Educação PUC-Campinas, v. 27, 2022.

MARÇAL, José Antonio; LIMA, Silvia Maria Amorim. **Educação escolar das relações étnico-raciais:: história e cultura afro-brasileira e indígena no Brasil.** Editora Intersaberes, 2024.

MARQUES, Marta; BILHÃO, Isabel. **A educação para as relações étnico-raciais na formação inicial em pedagogia: um estudo de caso.** Pedagogia em Foco, v. 15, n. 13, p. 43-61, 2020.

POMIN, Fabiana; CAFÉ, Lucas Santos. **Educação para as relações étnico-raciais na Educação Física para além da capoeira.** Motrivivência, v. 32, n. 63, 2020.

RAIMUNDO, Alessandra Cristina; TERRA, Dinah Vasconcellos. **Educação para as relações étnico-raciais na educação infantil: a história de Sophia.** Movimento, v. 27, p. e27018, 2021.

SILVA, Eliete Lucia; CAMARGO, Marysson Jonas Rodrigues; BENITE, Anna Maria Canavarro. **Cerveja egípcia? Educação para as relações étnico-raciais (ERER) na formação docente em química.** Química Nova, v. 45, n. 02, p. 235-244, 2022.

SILVA, Daniel Antônio Coelho. **Identidade e migração: as experiências dos maranhenses em São Gotardo-MG entre os anos de 1995 a 2016.** 2016. 134 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) - Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016. Disponível em: <http://doi.org/10.14393/ufu.di.2016.398>

SOUZA, Técia Goulart de et al. **Educação para as relações étnico-raciais no centro de ensino fundamental miguel arcanjo-São Sebastião-Distrito Federal: diálogos dentro e fora da escola.** 2020.

VERASTEGUI, Bruna Agliardi. **O papel dos contos na educação para as relações étnico-raciais: literatura e representação.** Ensino em Perspectivas, v. 3, n. 1, p. 1-11, 2022.

CAPÍTULO 18

Quilombo Mocambo - Educação e Resistência - um estudo de caso

Juliana Chervinski

Diana Ferreira Campos Schroeder

Valentina Paz Tobar Tobar

Bruna Rafaela dos Santos

A educação do campo emerge como uma proposta pedagógica que não apenas reconhece, mas também valoriza as especificidades e as vivências das comunidades rurais, incluindo as ricas tradições culturais dos grupos quilombolas. Nesse contexto, a resistência contra hegemônica se torna um elemento central, pois se articula com as lutas por reconhecimento, inclusão e valorização dos saberes ancestrais. Para Paulo Freire (2011), a educação inclusiva não apenas se restringe ao acesso físico aos centros educativos, mas também significa um compromisso para valorizar as diversas identidades culturais dos estudantes. Por isso, este capítulo propõe explorar as dinâmicas que permeiam a educação do campo, enfatizando o papel fundamental das comunidades quilombolas na construção de identidades e na promoção da autonomia, em especial o Grupo Quilombola Mocambo.

As comunidades quilombolas referem-se a uma coletividade na recriação e preservação das culturas africanas na diáspora africana brasileira. Apesar das comunidades quilombolas possuírem uma cultura rica, baseada na ancestralidade, têm sido historicamente marginalizadas. O acesso à educação é um dos fatores em que as comunidades quilombolas se veem prejudicadas. Por isso, a educação do campo, é uma oportunidade para as escolas

quilombolas reafirmarem sua identidade e seus direitos (Da Rocha, Santinho e Bessa-Oliveira, 2023).

No estado de Sergipe, especificamente no município de Porto da Folha, está localizada a comunidade quilombola Mocambo, desde, pelo menos, a metade do século XIX, conservando uma história relevante, que reflete a solidariedade e luta pela terra e seus direitos. No que diz respeito à educação do campo nos grupos quilombolas, compreende-se como uma poderosa maneira de resistência, questionando as estruturas sociais que perpetuam a desigualdade, como identificado na pesquisa realizada na comunidade quilombola Mocambo. Através de práticas educativas que dialogam com as realidades locais e incorporam saberes tradicionais, a educação acaba sendo como um instrumento de libertação para eles, permitindo uma resistência às narrativas hegemônicas, as mesmas que tentam silenciar suas vozes e deslegitimar seus modos de vida.

Este capítulo abordará, portanto, os fundamentos teóricos e práticos da educação do campo na comunidade Quilombola Mocambo. Ao destacar a importância da educação do campo, buscamos evidenciar como ela não apenas fortalece a resistência, mas também contribui para a construção de um futuro mais equitativo e sustentável, onde as vozes das comunidades quilombolas são plenamente reconhecidas e valorizadas

Caminhos metodológicos

Este capítulo foi desenvolvido a partir de uma abordagem qualitativa, utilizando estudo de caso, revisão bibliográfica, pesquisa documental e entrevistas para compreender a importância da educação no campo e a experiência do Quilombo Mocambo como um espaço de resistência e transformação social. A pesquisa foi fundamentada em estudos sobre educação quilombola, identidades afro-brasileiras e pedagogias críticas que valorizam o contexto sociocultural das comunidades tradicionais.

De acordo com Gil (2002), o estudo de caso permite uma

investigação detalhada de um fenômeno específico, possibilitando uma análise aprofundada de suas particularidades e contexto. Além disso, a pesquisa bibliográfica consistiu no levantamento, seleção e análise de produções acadêmicas sobre educação quilombola, legislação pertinente e estudos sobre práticas pedagógicas baseadas na cultura afro-brasileira. A pesquisa documental incluiu a análise de diretrizes educacionais para comunidades quilombolas, registros institucionais e materiais produzidos no próprio Quilombo Mocambo, contribuindo para um entendimento mais amplo das estratégias educacionais e culturais adotadas.

As entrevistas foram realizadas com membros da comunidade, incluindo educadores, lideranças e jovens quilombolas, com o objetivo de captar suas percepções sobre a educação no quilombo e sua relação com a identidade cultural. Os relatos foram analisados qualitativamente, considerando as narrativas como parte essencial da construção do conhecimento sobre a realidade local. Para complementar a análise, foram consultados materiais audiovisuais que documentam as práticas culturais e educacionais da comunidade. As manifestações artísticas, como a dança, a música e o artesanato, foram examinadas como elementos pedagógicos que promovem o fortalecimento identitário e a autonomia da comunidade.

A metodologia adotada permitiu uma compreensão aprofundada da inter-relação entre cultura, arte e educação no contexto quilombola, destacando a relevância de práticas pedagógicas que respeitem e integrem as especificidades culturais e históricas do Quilombo Mocambo. Dessa forma, o capítulo busca evidenciar como a educação contextualizada pode contribuir para um aprendizado significativo e para o empoderamento das novas gerações quilombolas.

A história do Brasil e o desenvolvimento da Educação do Campo

Durante o período colonial³⁰ no Brasil, a educação no campo, como a entendemos hoje, não existia de forma sistemática ou estruturada. A educação era predominantemente urbana e voltada para os filhos das elites coloniais, sendo concentrada nas cidades e nas grandes áreas urbanas, onde as instituições religiosas, como as ordens jesuíticas, tinham grande influência. No entanto, pode-se observar que, embora a educação formal estivesse restrita às classes dominantes, havia algumas iniciativas pontuais voltadas ao ensino de crianças de trabalhadores rurais ou camponeses, embora limitadas e de caráter assistencialista. A população indígena e os escravizados estavam, em sua maioria, fora do acesso à educação formal³¹.

Segundo Libâneo (2001), a educação formal é caracterizada por um sistema organizado de ensino, em que o currículo é planejado e tem uma sequência lógica, com objetivos definidos e certificados de conclusão. Já os indígenas eram educados de maneira informal³², dentro de suas próprias comunidades, com base em suas culturas, tradições e modos de vida. Para Nóvoa (1992), o aprendizado informal é um processo contínuo e significativo, no qual o indivíduo constrói conhecimento a partir de sua vivência, experiências e reflexões. Essa aprendizagem se dá por meio de interações

³⁰ Período da história do Brasil, que corresponde aos anos de 1500 a 1822, do Descobrimento do Brasil a Proclamação da Independência.

³¹ A educação formal é um sistema de ensino estruturado que ocorre em instituições reconhecidas pelo Estado, com currículo e métodos pedagógicos definidos, além de uma avaliação sistemática do aprendizado. Ela envolve o processo de ensino-aprendizagem que se dá em escolas e outras instituições de ensino que seguem uma organização e regulamentação específicas, com níveis que vão da educação infantil ao ensino superior.

³² A educação informal refere-se aos processos de aprendizagem que ocorrem fora das instituições formais de ensino, como escolas e universidades, e que são muitas vezes espontâneos e não estruturados. Ela acontece no dia a dia, em interações sociais, na convivência familiar, em ambientes de trabalho, nas comunidades e nas práticas culturais.

cotidianas, que são fundamentais para o desenvolvimento das competências pessoais, sociais e profissionais.

A educação colonial, quando tentava integrar essas populações, tinha um viés de aculturação e catequização, visando a transformação desses grupos de acordo com os padrões europeus e cristãos. Já os escravizados, uma vez que estavam em um sistema de trabalho forçado, tinham pouquíssima oportunidade de acesso à educação formal, sendo, em grande parte, proibidos de aprender a ler e escrever, o que evidenciava a intenção de marginalizá-los e mantê-los na subordinação.

No período imperial brasileiro³³, a educação no campo ainda era bastante limitada e marcada pela exclusão das camadas populares, principalmente da população rural. A educação formal era predominantemente urbana e voltada para as elites, com foco nas cidades e centros urbanos, onde o sistema educacional era centralizado e influenciado pelas normas europeias. Durante o Império, a educação no Brasil foi organizada principalmente sob a égide do Estado, que estabeleceu a Lei de 1827³⁴, que criou as primeiras escolas de ensino primário no Brasil. Esta lei, que

³³ Período que corresponde aos anos de 1822 a 1889, envolvendo o governo de D. Pedro I, período regencial e o governo de D. Pedro II, até a Proclamação da República.

³⁴ A Lei de 15 de outubro de 1827, também conhecida como Lei Geral, foi a primeira legislação educacional do Brasil. Ela estabeleceu a criação de escolas de primeiras letras em todas as cidades, vilas e regiões mais populosas do Império. A principal intenção da lei era promover a educação básica para crianças de ambos os sexos, com algumas especificações no currículo e nas condições de ensino. Entre as determinações da lei, estava a separação dos meninos e meninas, que deveriam receber currículos distintos. Os professores, por sua vez, teriam a responsabilidade de ensinar leitura, escrita, aritmética, geometria, gramática, moral cristã e doutrina católica. Uma peculiaridade da época era que os alunos mais experientes podiam ensinar os mais novos, configurando um modelo de aprendizagem baseado também na troca de saberes entre os próprios estudantes. O ensino era organizado de forma coletiva, com os alunos sendo divididos conforme seu grau de instrução. As crianças iniciavam a escola entre 6 e 12 anos, conforme a vontade das famílias, e o curso tinha uma duração média de quatro anos. Para obter o certificado de conclusão, os alunos precisavam passar por um exame realizado por uma comissão de inspetores do governo. Além disso, os professores estavam sujeitos a um sistema de controle e avaliação para garantir a legitimidade do seu trabalho, o que refletia o esforço do governo imperial em estabelecer um controle mais rigoroso sobre a educação no país.

estabelecia a criação de escolas de 1º grau nas vilas e nas cidades, tinha o objetivo de universalizar a educação básica, mas sua implementação foi fortemente prejudicada pelas dificuldades logísticas e pela resistência das elites locais, que priorizavam a educação privada e religiosa, e pela falta de recursos e infraestrutura.

A educação no campo, no entanto, não foi uma prioridade nas políticas públicas do Império. A grande maioria da população rural, composta por trabalhadores livres, arrendatários e escravizados, não tinha acesso à educação formal. No campo, a educação se limitava muitas vezes a um ensino rudimentar, de caráter assistencialista, voltado apenas para a alfabetização básica. Esse ensino estava nas mãos de professores contratados pelos próprios fazendeiros, pela Igreja Católica, que, por vezes, ofereciam uma educação religiosa junto ao ensino das primeiras letras.

Em 1854, por exemplo, o Imperador Pedro II criou a Instrução Pública³⁵ e promoveu algumas mudanças para expandir a educação em todo o território brasileiro, incluindo áreas rurais. A ideia de levar escolas para o interior do país começou a ganhar força, mas a realidade era que muitas dessas reformas não se concretizaram na prática devido à falta de infraestrutura, professores qualificados e apoio financeiro adequado.

A Lei Couto Ferraz, de 1854, representou um marco na organização da educação primária no Brasil, criando um sistema nacional de escolas primárias, descentralizando a administração para os governos provinciais e estabelecendo a obrigatoriedade de ensino básico, com um currículo que incluía leitura, escrita, aritmética, geografia e moral cristã (Silva, 2007, p. 45).

³⁵ A Lei Couto Ferraz (Lei nº 1.139), promulgada em 18 de setembro de 1854, regulamentou o ensino primário no Brasil, criando um sistema nacional de escolas primárias e descentralizando a responsabilidade para os governos provinciais. A lei determinava o ensino de leitura, escrita, aritmética, geografia, história do Brasil e moral cristã, além de exigir a formação de professores e a criação de escolas normais. Também estabeleceu que o ensino fosse gratuito, embora sua aplicação tenha sido limitada pelas condições precárias do país. A legislação visava uniformizar e expandir o acesso à educação básica em todo o território.

Somente com o advento da República e o avanço das políticas públicas para a educação no século XX, especialmente no período das décadas de 1930 e 1940, é que as questões relacionadas à educação no campo começaram a ser mais sistematicamente abordadas, reconhecendo a necessidade de uma educação mais inclusiva e adequada às especificidades da vida rural e das populações do campo.

A partir da década de 1930, com o impulso das reformas educacionais de Vargas, o conceito de "educação rural" passou a ser discutido com maior seriedade. O movimento de educação rural, influenciado por ideias de modernização e desenvolvimento do Brasil, teve como objetivo integrar as populações rurais ao processo de modernização do país e oferecer uma formação básica que preparasse os trabalhadores para os novos tempos.

Durante a Era Vargas, o Brasil passou por uma série de transformações no campo educacional, com a implementação de políticas que visavam reestruturar e expandir o sistema de ensino. Entre as ações mais significativas, destacam-se a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, a Reforma de Francisco Campos e a fundação do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), além das disposições da Constituição de 1946, que reforçaram a obrigatoriedade do ensino primário. Essas iniciativas refletiram um esforço do governo federal para modernizar a educação e alinhá-la às necessidades sociais e econômicas do país.

Uma das primeiras medidas do governo de Getúlio Vargas, em 1930, foi a criação do Ministério da Educação e Saúde Pública, com a intenção de integrar as políticas educacionais e de saúde em um único órgão. Essa abordagem visava a coordenação entre essas duas áreas, o que resultou em campanhas de vacinação nas escolas, um exemplo da aplicação de políticas públicas integradas no âmbito da educação e saúde (Cunha, 2002). Segundo Lima (2010), essa estratégia era parte de um projeto mais amplo de modernização do Estado brasileiro, que via a educação e saúde como pilares essenciais para o desenvolvimento do país.

Em 1931, o governo Vargas implementou a Reforma de Francisco Campos, que reorganizou o ensino secundário e superior no Brasil. A reforma estabeleceu um novo currículo e uma estrutura centralizada de administração educacional, com o objetivo de modernizar e alinhar o sistema educacional às necessidades de uma sociedade em transformação. A reforma de Campos, ao buscar integrar o ensino secundário ao ensino superior, foi um reflexo do processo de centralização do poder estatal e da busca por uma formação técnica mais robusta, voltada para o desenvolvimento do país (Cunha, 2002).

Em 1937, foi criado o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep), inicialmente voltado para a realização de pesquisas e o desenvolvimento de métodos pedagógicos no Brasil. O Inep teve um papel central na sistematização de informações educacionais e na avaliação das políticas educacionais no país, contribuindo para a melhoria contínua da educação brasileira. Segundo Silva (2017), a criação do Inep representou um passo importante para o fortalecimento da educação pública no Brasil, ao possibilitar uma análise mais detalhada sobre os métodos e resultados do sistema educacional nacional.

A Constituição de 1946, por sua vez, fortaleceu as diretrizes educacionais ao garantir que o ensino primário fosse obrigatório e gratuito para todos os cidadãos, o que reforçou a ideia de que a educação deveria ser um direito universal. Além disso, a Constituição previu que o Estado deveria garantir os investimentos necessários para o desenvolvimento educacional, o que representou um avanço significativo para o sistema educacional brasileiro. A obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário, conforme estabelece a Constituição, teve um impacto profundo na democratização da educação no Brasil (Cunha, 2002).

Essas ações, em conjunto, refletem um momento de reformulação e reestruturação do sistema educacional brasileiro, no qual o governo Vargas buscou integrar a educação ao projeto de modernização do país. Embora as condições de implementação tenham sido desafiadoras, essas iniciativas representaram passos

importantes para a democratização e ampliação do acesso à educação no Brasil.

A educação rural continuou a ser uma preocupação nas décadas seguintes, mas somente nas décadas de 1960 e 1970, com as transformações sociais e a crescente urbanização, foi que a educação no campo começou a ser tratada de forma mais robusta. Foi a partir desse momento que surgiram movimentos mais organizados e a concepção de uma Educação do Campo³⁶, com ênfase na formação crítica e no reconhecimento da diversidade cultural e das necessidades específicas das populações rurais.

A educação no campo no Brasil é um tema central para compreender as desigualdades sociais e as especificidades das populações que residem em áreas rurais. Historicamente, a educação rural foi marcada por um processo de marginalização, com a oferta de uma educação formal muitas vezes limitada e descontextualizada da realidade vivida pelos camponeses. A partir da década de 1990, no entanto, a educação no campo passou a ser reconhecida como uma área essencial para o desenvolvimento social, econômico e cultural das populações rurais, levando a um crescente movimento de valorização e busca por uma educação mais inclusiva e adequada às suas particularidades.

A Educação do Campo, conforme proposta por estudiosos como Arroyo (2005) e Fernandes (2006), não se restringe ao ensino fundamental ou médio nas áreas rurais, mas busca uma abordagem que considere as especificidades da vida no campo, suas culturas, economias e dinâmicas sociais. Ela visa a construção de um currículo que, ao invés de ser imposto de fora para dentro, seja elaborado com a participação das comunidades rurais, respeitando seus saberes tradicionais e necessidades locais. Essa abordagem amplia a visão da educação como um processo que vai além da simples transmissão de conhecimento, integrando o ensino formal às práticas cotidianas da vida rural, como o cultivo da terra, as relações de trabalho e as

³⁶ A educação do campo é uma modalidade de ensino que visa garantir o acesso à educação básica para a população rural, respeitando as suas necessidades, cultura e valores

expressões culturais.

O movimento pela educação no campo está intimamente ligado às lutas sociais por direitos dos trabalhadores rurais e das populações tradicionais, como as comunidades quilombolas e indígenas. Para essas populações, a educação representa não apenas uma oportunidade de ascensão social, mas também um meio de preservação de suas culturas e modos de vida. A inclusão de temas como a história e a cultura local, bem como a valorização das línguas e dos saberes tradicionais, se tornou um pilar importante na educação do campo. A educação, assim, não se limita à preparação para o mercado de trabalho urbano, mas busca formar cidadãos críticos e conscientes de sua identidade e de sua posição na sociedade.

De acordo com Silva e Viana (2012), a implementação de políticas públicas voltadas para a educação no campo, como o Programa Nacional de Educação do Campo (PNEC), tem sido um passo importante para garantir o acesso de qualidade à educação para as populações rurais. No entanto, ainda existem muitos desafios a serem enfrentados, como a falta de infraestrutura nas escolas rurais, o transporte escolar inadequado e a escassez de professores especializados na área. Esses obstáculos dificultam o pleno acesso e a permanência dos estudantes nas escolas, comprometendo a eficácia das políticas educacionais.

Ademais, a educação no campo também enfrenta a resistência das estruturas urbanas que, por vezes, não reconhecem a validade dos saberes e práticas rurais. Para que a educação no campo tenha sucesso, é necessário um processo de descolonização do currículo, que valorize as práticas culturais locais e respeite as formas de aprendizagem não formais. Como aponta Martins (2011), é essencial que a educação rural vá além da mera alfabetização, buscando um processo de formação integral, que inclua as dimensões social, cultural, política e econômica da vida no campo.

A educação no campo representa um campo de luta e resistência, mas também uma oportunidade para a construção de um Brasil mais justo e igualitário. Ao reconhecer as especificidades da

vida rural e valorizar a cultura e os saberes tradicionais, a educação do campo se configura como uma ferramenta de empoderamento das populações rurais, promovendo o acesso à cidadania e ao conhecimento, contribuindo para a transformação das condições sociais e econômicas do campo.

Comunidades Quilombolas

A formação dos quilombos³⁷ no Brasil constitui um capítulo fundamental na história da resistência negra contra o sistema escravocrata. Esses espaços de refúgio foram formados por negros africanos e seus descendentes que fugiam das condições opressivas do cativeiro. Os quilombos surgiram principalmente nas regiões rurais, em áreas de difícil acesso, como matas e serras, onde os fugitivos buscavam se estabelecer e viver em liberdade, longe da vigilância das autoridades coloniais.

O movimento de formação de quilombos teve início desde os primeiros anos do período colonial, mas foi a partir do século XVII, com a intensificação do tráfico negreiro, que essas comunidades se tornaram mais visíveis. Os quilombos não eram simples abrigos, mas sim comunidades organizadas com suas próprias formas de vida, baseadas em práticas culturais africanas, autossustentabilidade e a cooperação entre os membros. Além disso, os quilombos se constituíram como espaços de preservação e afirmação da identidade africana no Brasil, onde eram mantidas as línguas, religiosidades e práticas culturais originárias dos povos africanos.

O Quilombo dos Palmares³⁸, situado na região Nordeste do

³⁷ Os quilombos são comunidades formadas por pessoas, principalmente africanos e seus descendentes, que escaparam da escravidão no Brasil colonial e buscaram refúgio em áreas de difícil acesso, como matas e montanhas. Essas comunidades eram, em sua maioria, autossustentáveis e organizadas de forma coletiva. O termo "quilombo" deriva da palavra em língua banto "kilombo", que significa "acampamento de guerra" ou "refúgio".

³⁸ O mais famoso dos quilombos foi o Quilombo dos Palmares, que existiu entre os séculos XVII e XVIII, no atual estado de Alagoas, sendo liderado por figuras como

Brasil, destaca-se como o maior e mais emblemático quilombo da história brasileira. Durante o século XVII, Palmares tornou-se um símbolo de resistência, reunindo milhares de fugitivos, além de povos indígenas e mestiços que também se associaram ao movimento. Sob a liderança de Zumbi dos Palmares, o quilombo foi estruturado de forma complexa, com um sistema de governança, regras de convivência e uma organização social própria. A sua resistência às investidas do Império Português por mais de duas décadas demonstra a capacidade de organização e a luta pela liberdade daqueles que ali viviam.

A existência dos quilombos, entretanto, não se limitava à fuga da escravidão. Esses espaços representavam uma forma de resistência contínua à imposição de uma cultura e estrutura social colonial eurocêntrica. Os quilombos eram locais onde se reforçava a autonomia e a preservação das tradições culturais africanas, através de práticas como a música, a dança, a culinária e as crenças religiosas, que foram adaptadas e perpetuadas ao longo do tempo. Nesse sentido, os quilombos desempenharam um papel central na construção de uma identidade cultural negra no Brasil, que, apesar da opressão e do racismo estrutural, resistia e se reinventava.

Após a abolição da escravatura, em 1888, muitos quilombos ainda perduraram, embora sob constante pressão para se integrar à sociedade brasileira dominante. No entanto, a memória dos quilombos e o legado de suas lutas continuam vivos, especialmente nas comunidades quilombolas contemporâneas. Essas comunidades, que ainda preservam a tradição e a cultura herdadas de seus antepassados, enfrentam desafios relacionados à preservação de seus territórios e à luta por reconhecimento e direitos, sobretudo no que diz respeito à terra e à autonomia cultural.

Assim, os quilombos não apenas foram locais de resistência à escravidão, mas também espaços de construção e afirmação da

Zumbi dos Palmares. Esse quilombo representou a resistência dos negros escravizados contra o sistema colonial e a escravidão.

identidade negra no Brasil. Seu legado persiste nas manifestações culturais e nas lutas por justiça social e igualdade, tornando-se um ponto de referência na busca por uma sociedade mais justa e igualitária.

De acordo com o Artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Brasileira de 1988, os remanescentes das comunidades quilombolas têm o direito à titularidade de suas terras, reconhecendo o valor histórico e cultural desses grupos. A Constituição de 1988, portanto, reconheceu e garantiu a proteção das terras quilombolas.

Como destaca Nogueira (2006), os quilombos representaram a resistência de um povo que, em luta pela liberdade, resistiu à opressão, estabelecendo formas de organização social, econômica e política que simbolizavam a autonomia e a afirmação da identidade negra no Brasil. Essa citação resume o papel dos quilombos na construção da identidade negra e na luta contra a escravidão.

Comunidade Mocambo

O quilombo Mocambo está localizado no município de Porto da Folha, na microrregião do Baixo São Francisco, na porção oeste do Estado de Sergipe, com uma área territorial de 895,1 km². Limita-se ao norte com o rio São Francisco e o estado de Alagoas; ao sul, com o município de Monte Alegre; ao leste, com Gararu; e a oeste, com Poço Redondo. É o terceiro maior município do estado, distante 190 km da capital e situado a 40 metros de altitude.

O relevo de Porto da Folha é caracterizado por uma topografia suavemente ondulada, a vegetação predominante é a caatinga hiperxerófila, além de outros tipos vegetacionais, como capoeira e campos limpos e sujos. No entanto, a área sofre com a devastação, sendo a vegetação nativa substituída por pastagens, o que contribui para a degradação do solo e o surgimento de áreas com características de desertificação. A hidrografia do município pertence à bacia do rio São Francisco, apresentando rios, riachos e lagoas, muitos desses riachos apresentam regime temporário ou

intermitente. No que se refere ao clima, é o semiárido.

A fundação do Quilombo Mocambo se deu na década de 90, mais especificamente em 1992, contando com 23 famílias que foram motivadas em deixar um legado de resistência e coragem para as futuras gerações, honrando os fundadores e a luta diária do grupo. A comunidade possui uma trajetória marcada por intensas batalhas em defesa de seu território, que, ao longo dos anos, buscaram garantir seu reconhecimento e a preservação de sua cultura. Foi uma das primeiras comunidades quilombolas a ser certificada pela Fundação Cultural Palmares, facilitando o acesso a políticas públicas de proteção, bem como o reconhecimento legal da comunidade e valorização da sua identidade, história e direitos.

A comunidade quilombola Mocambo tem uma estrutura organizativa que aborda questões relevantes como a preservação do território, questões de educação ligadas à transmissão do conhecimento tradicional, fortalecimento das tradições culturais e garantia da autonomia da comunidade. De início, houve uma organização para o plantio de arroz, porém, adversidades externas fizeram com que os trabalhadores se reorganizassem, e, com o apoio de movimentos sociais, a exemplo o da Igreja Católica local, formou-se uma associação específica para quilombolas.

Atualmente, a associação conta com mais de 300 famílias cadastradas no grupo Mocambo, tendo entre seus membros, uma faixa etária muito diversificada, variando entre 1 e 90 anos. Ampliou as parcerias, contando com órgãos como o Ministério Público, ONG's e instituições, como a Universidade Federal de Sergipe, que contribuíram significativamente para os avanços na educação quilombola.

O nome da comunidade, Mocambo, está diretamente relacionado à resistência e à luta pela liberdade. Tem raízes em uma série de referências ao termo *mukambu*, utilizado no Brasil para designar assentamentos de negros que haviam escapado da escravidão. Segundo Amora (1999), o termo Mocambo tem uma origem ligada aos quilombos e à resistência dos escravos no Brasil. Dito termo, vem da língua africana e faz referência aos

assentamentos onde negros e negras, vítimas da escravidão, procuravam refúgio para poder viver livremente. Desse modo, Mocambo acaba sendo uma representação das comunidades de resistência, reforçando a identidade, resiliência e preservando a cultura afro-brasileira.

No que diz respeito à educação, inicialmente, a comunidade contava apenas com escolas improvisadas de ensino fundamental, já que não tinham sequer regularização do MEC. Somente em 2023, com apoio do Ministério Público Federal, foi possível implantar a educação escolar quilombola, um grande avanço para a comunidade, que enxerga a educação como a base para o fortalecimento das tradições e preservação da história, sendo de fundamental importância para transmitir o legado aos descendentes. Hoje, além da escola de estudos quilombola, a comunidade possui uma escola estadual que atende seus membros.

Assim, a educação é vista como a porta de entrada para a formação acadêmica, preservando os costumes, crenças, danças (samba de coco, capoeira), culinária típica (feijoada de osso, buchada, doces), a fabricação manual de cordas, a linguagem típica da população negra e o fortalecimento das práticas agrícolas segue sendo uma prioridade. Dessa maneira, os educadores têm um papel importante como multiplicadores desse conhecimento, compartilhado por meio de danças, teatro, música, e pela valorização da memória oral, envolvendo crianças, jovens e adultos.

Segundo o grupo, um dos maiores desafios encontrados foi a resistência de algumas famílias que não se assumiam como negras e apoiavam os fazendeiros e o racismo, o preconceito e discriminação enfrentado por parte de alguns coronéis da região.

Hoje, apesar de apenas 5% das famílias não se identificaram como negras, a comunidade trabalha no sentido de conscientização de ancestralidade, visando evitar o enfraquecimento de alguns aspectos culturais, desta forma, com parcerias, são realizadas atividades educativas com base em pesquisas históricas, teatro, danças e músicas, envolvendo todas as faixas etárias.

As lideranças entendem que o futuro é promissor, com o

crescimento de parcerias e a ampliação das oportunidades educacionais, incluindo mudanças significativas que incluem o fortalecimento da identidade cultural, a ampliação do acesso à educação e a resistência frente às adversidades. Por esse motivo, o grupo planeja ampliar projetos educativos, culturais e agrícolas, sempre buscando o fortalecimento da resistência quilombola.

Entre as ações educacionais fomentadas na comunidade quilombola Mocambo, se destaca o grupo de teatro local, que foi fundado há aproximadamente dois anos, após uma conversa com Maria Nazaré Acácio, ex-coordenadora, sobre a importância de preservar e divulgar a cultura afrodescendente, bem como a conquista do reconhecimento do quilombo.

Hoje, o grupo é composto por 21 membros, entre crianças e adolescentes de 10 a 17 anos, que buscam o autorreconhecimento negro, a superação da timidez e a divulgação da cultura negra. As mudanças percebidas incluem maior capacidade de convivência, mediação de conflitos e fortalecimento de valores comunitários.

Ainda há de se enfrentar desafios como os impactos culturais impostos pela mídia e sociedade dominante, necessitando de práticas educacionais que reforcem o autoconhecimento e a valorização da identidade negra, mas a possibilidade de transformar o grupo em um espaço de encontro com a identidade negra e de unidade comunitária, promovendo orgulho e crescimento cultural para a comunidade como um todo é a missão do movimento.

Resultados

A Comunidade Quilombola Mocambo, situada na região nordeste do Brasil, tem uma história marcada pela resistência, organização comunitária e preservação cultural. Fundado em 1992, o Quilombo Mocambo originou-se a partir de um episódio de conflito no campo: o plantio de arroz iniciado pelos trabalhadores foi destruído por uma fazendeira, Neuza Cardoso, que colocou gado na plantação. Esse incidente gerou a organização dos trabalhadores, com apoio dos movimentos sociais e da Igreja Católica, liderados

pelo Padre Isaías. Dessa mobilização, surgiu uma associação destinada aos quilombolas da região, dando início à trajetória do grupo.

Inicialmente, o quilombo era composto por 23 famílias, mas, ao longo do tempo, a comunidade cresceu significativamente. Atualmente, mais de 300 famílias estão registradas na associação, com uma faixa etária variada entre 1 e 90 anos. A convivência intergeracional tem sido fundamental para a transmissão dos saberes tradicionais e o fortalecimento da identidade quilombola.

A educação desempenha um papel crucial na criação e consolidação da comunidade, sendo vista não apenas como uma ferramenta para a formação acadêmica, mas também como um meio de preservar as tradições e a cultura. Através da educação, a comunidade tem buscado fortalecer os costumes, crenças, danças, culinária e a linguagem típicas da cultura negra, com os educadores sendo os principais responsáveis pela disseminação desses conhecimentos. A educação é percebida como uma "porta de entrada" para a valorização da história e das tradições do grupo, ajudando a manter vivos os elementos culturais ao longo do tempo.

O acesso à educação foi um dos principais desafios enfrentados pela comunidade desde sua formação. Inicialmente, a oferta educacional era limitada, com apenas até o ensino fundamental disponível, e as escolas não possuíam a devida regularização. No entanto, em 2023, a comunidade conseguiu um grande avanço, com a implantação da educação escolar quilombola, um marco importante, que só foi possível graças ao apoio de instituições como o Ministério Público Federal. Essa conquista representou não apenas a ampliação do acesso à educação, mas também o reconhecimento das especificidades culturais do grupo.

Durante sua trajetória, o Quilombo Mocambo enfrentou resistências significativas, tanto externas quanto internas. Dentre os principais obstáculos, destaca-se a resistência de algumas famílias que, inicialmente, não se identificavam como negras e, em alguns casos, apoiavam os fazendeiros. A discriminação e o racismo perpetrados pelos coronéis da região também foram fatores de

grande dificuldade, mas a comunidade perseverou, estabelecendo uma sólida organização que resistiu à opressão.

A preservação da história e a transmissão do legado cultural aos descendentes são fundamentais para a continuidade do Quilombo Mocambo. Essa transmissão ocorre por meio da valorização da memória oral, de danças, teatro e músicas tradicionais. A participação das crianças, jovens e adultos, nesses processos educativos, é essencial para garantir a perpetuação da identidade cultural do grupo. A educação, nesse contexto, não se limita ao aspecto acadêmico, mas envolve também a vivência cultural e a valorização dos saberes locais.

O Quilombo Mocambo tem se empenhado em preservar diversos aspectos culturais, como a música, as danças tradicionais (como o samba de coco e a capoeira), a culinária típica (feijoada de osso, buchada, doces) e a fabricação manual de cordas. Contudo, ainda existem desafios, como o fato de que 5% das famílias não se identificam como negras, o que enfraquece alguns aspectos culturais. No entanto, a comunidade continua trabalhando para reverter essa situação e fortalecer a identidade quilombola.

O Quilombo Mocambo também tem estabelecido parcerias com universidades, ONGs e órgãos governamentais para melhorar as condições de educação na comunidade. Destacam-se a colaboração com a Universidade Federal de Sergipe (UFS) e o apoio do Ministério Público Federal. Além disso, o grupo tem se beneficiado de projetos de crédito associados ao Incra e de parcerias externas, que têm sido fundamentais para o desenvolvimento de projetos nas áreas de educação, agricultura e sustentabilidade.

O futuro da educação no Quilombo Mocambo é promissor, com expectativas de ampliação das parcerias e da oferta de oportunidades educacionais. A comunidade planeja expandir projetos educativos, culturais e agrícolas, sempre com o objetivo de fortalecer a resistência quilombola e garantir a perpetuação da cultura e identidade do grupo. Além disso, projetos voltados para a preservação das tradições culturais, como a música, o artesanato e a história local, continuam sendo viabilizados por meio de parcerias e

iniciativas comunitárias.

O Quilombo Mocambo é um exemplo significativo de resistência, organização e preservação cultural. Apesar dos desafios enfrentados ao longo de sua história, a comunidade tem se fortalecido através da educação, da valorização de suas tradições e da construção de parcerias que contribuem para seu desenvolvimento. O legado dos fundadores do quilombo, baseado na luta pela liberdade e pela preservação cultural, continua sendo transmitido às novas gerações, garantindo a continuidade da história e da identidade quilombola. O futuro do Quilombo Mocambo está entrelaçado com a educação, a agricultura sustentável e a preservação ambiental, consolidando a comunidade como um exemplo de resistência e resiliência no contexto brasileiro.

Considerações finais

Com os resultados obtidos através deste estudo, foi possível observar o papel fundamental do Quilombo Mocambo na construção de uma educação que se opõe às práticas hegemônicas, promovendo um espaço de resistência e valorização das culturas negras e quilombolas.

As iniciativas desse grupo demonstram como a educação no campo pode ser um veículo de luta contra a marginalização e a invisibilidade histórica dessas comunidades, permitindo compreender como a educação pode tornar-se uma ferramenta de resistência política e cultural, pois, de alguma maneira, para a comunidade, a educação é base para o fortalecimento do quilombo (Do Vale Monteiro, *et al.*, 2021), não apenas com relação à cultura dessa comunidade, mas também na identidade deles.

Contudo, entende-se que a educação do campo é uma ferramenta poderosa que vai além de outorgar o acesso ao conhecimento, pois, com o grupo Mocambo, reforça-se a importância da educação como uma maneira de lutar por justiça, reconhecimento e equidade das culturas marginalizadas. Por meio da educação de campo, é possível valorizar os saberes ancestrais da

comunidade e garantir a continuidade das suas tradições, possibilitando uma preparação frente aos futuros desafios da comunidade (Santos, Aquino e Andrade, 2024).

O Quilombo Mocambo, ao promover uma educação que valoriza as especificidades culturais e históricas de seu povo, desempenha um papel central na resistência às práticas educacionais hegemônicas, que, muitas vezes, ignoram ou distorcem as realidades das comunidades negras e quilombolas. A educação oferecida no quilombo não se limita à simples transmissão de conteúdos formais, mas se configura como um meio de construção de identidade e autonomia, permitindo que os membros da comunidade se reconheçam como sujeitos históricos, capazes de contestar as narrativas dominantes. Nesse sentido, o Quilombo Mocambo exemplifica como a educação no campo pode ser um instrumento de resistência contra a marginalização e a imposição de modelos educacionais que buscam apagar as culturas e os saberes ancestrais, fortalecendo, assim, as bases para a preservação de suas tradições e identidade.

Além disso, a educação no Quilombo Mocambo vai além da resistência às práticas educacionais hegemônicas, estabelecendo um diálogo entre saberes tradicionais e acadêmicos. Esse processo de valorização dos saberes ancestrais reflete um movimento de luta por justiça, reconhecimento e equidade, que busca descolonizar o conhecimento e as estruturas educacionais, historicamente estruturadas para excluir as culturas quilombolas. Ao integrar esses saberes na formação dos jovens, o quilombo não apenas reafirma a importância da resistência política e cultural, mas também prepara a comunidade para enfrentar os desafios contemporâneos, preservando suas tradições e criando uma educação que se opõe às lógicas colonizadoras. Dessa forma, a educação no campo, no contexto do Quilombo Mocambo, se torna uma poderosa ferramenta de resistência hegemônica, promovendo a continuidade e a afirmação das identidades quilombolas diante das pressões externas.

Referências

AMORA, A. S. Minidicionário Soares Amora da língua portuguesa. Saraiva, 1998.

ARROYO, M. Educação do campo: o que é e por que é? São Paulo: Editora Cortez, 2005.

BRASIL. Lei nº 1.139, de 24 de dezembro de 1954. Dispõe sobre [...]. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 29 dez. 1954.

BRASIL. Lei nº 15, de 5 de janeiro de 1927. Dispõe sobre [...]. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 10 jan. 1927.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm

CUNHA, L. A educação no Brasil durante o Estado Novo: políticas e projetos educacionais de Getúlio Vargas. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2002.

DA ROCHA MOHR, D. P; SANTINHO, G. D. D. S; BESSA-OLIVEIRA, M. A. EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA. CADERNOS DE ESTUDOS CULTURAIS, v. 2, n. 28, p. 09-29, 2023

DO VALE MONTEIRO, H. M *et al.* Mocambo: A comunidade, a escola e os desafios da educação do campo. *Ambiente: Gestão e Desenvolvimento*, p. 5-12, 2021.

FERNANDES, B. (2006). Educação do campo e o movimento social: desafios e perspectivas. Brasília: Editora UnB.

FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rev. e atual: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GIL, A. C. Como elaborar projetos de pesquisa. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2002. Disponível em: https://files.cercomp.ufg.br/weby/up/150/o/Anexo_C1_como_elaborar_projeto_de_pesquisa_-_antonio_carlos_gil.pdf.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA

(INCRA). Quilombo Mocambo: governança fundiária. Brasília, 2023. Disponível em: <https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/governanca-fundiaria/mocambo.pdf>.

LIBÂNEO, J. C. Didática. São Paulo: Cortez Editora, 2001.

LIMA, C. Educação e modernização no Brasil: políticas educacionais do governo Vargas. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2010.

MARTINS, A. Educação e cultura no campo: desafios da modernidade e da formação de sujeitos críticos. Porto Alegre: Editora UFRGS, 2011.

NOGUEIRA, L. A formação dos quilombos e a resistência negra no Brasil. Editora XYZ, 2006.

NÓVOA, A. Professores e saberes profissionais. Porto: Editora Porto, 1992.

SANTOS G. S. N.; AQUINO R. N.; ANDRADE F. S. "Educação do campo e a participação popular: retrocessos e esperança, a luta contra forças antagônicas". Fênix - Revista de História e Estudos Culturais, v. 21, n. 1, p. 197-218, 2024.

SILVA, E; VIANA, M. (2012). Políticas públicas para a educação no campo: avanços e desafios. São Paulo: Editora Vozes.

SILVA, P. (2017). O Inep e a pesquisa educacional no Brasil: um estudo sobre a sua criação e atuação. Brasília: Inep.

SILVA, R. (2007). História da educação no Brasil: 1500-2000. São Paulo: Editora Ática.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE (UFS). UFS participa das comemorações pelos 27 anos de certificação do Quilombo Mocambo. São Cristóvão, 2023. Disponível em: <https://www.ufs.br/conteudo/74366-ufs-participa-das-comemoracoes-pelos-27-anos-de-certificacao-do-quilombo-mocambo>.

CAPÍTULO 19

A crise ecológica brasileira e a agroecologia como alternativa: uma reflexão sobre a liberação dos agrotóxicos e os eventos climáticos extremos

Ronaldo Pereira Souza

Introdução

Este artigo reflete os impactos da liberação do uso de agrotóxicos nas lavouras brasileiras e as consequências para o clima, além de apresentar a agroecologia como uma alternativa de produção na agricultura que promove a sustentabilidade e a justiça social. Também, propõe uma análise do cenário da agricultura, destacando a importância de se adotar práticas que respeitem os limites do ambiente e assegurem alternativas viáveis para o enfrentamento aos desafios climáticos e ambientais.

Observa-se uso intensivo, predominante em algumas regiões do Brasil, de insumos externos, como fertilizantes químicos, pesticidas e agrotóxicos na agricultura convencional, que tem como uma de suas características a prática da monocultura, ou seja, o cultivo de uma única espécie de planta em grandes áreas. A respeito disso, Souza (2021, p.451) cita que “agricultura essa que visa essencialmente o lucro da produção, sem nenhum cuidado com a conservação do meio ambiente, tampouco com a qualidade nutricional dos alimentos, faz uso de fertilizantes químicos e agrotóxicos”. Esse propósito de agricultura visa aumentar a produtividade de forma rápida, porém, ao longo do tempo, resultam em sérios danos ao meio ambiente. Esse

uso excessivo de agrotóxicos contamina o solo, o ar e a água, reduzindo a biodiversidade, o que torna os ecossistemas mais suscetíveis a pragas e doenças.

O Brasil enfrenta uma crise ecológica, que é um dos maiores desafios contemporâneos, afetando diretamente a saúde pública, a biodiversidade e a segurança alimentar e ambiental da população. O uso sem limites definidos de agrotóxicos, impulsionado por políticas de governos, contribui para a degradação dos ecossistemas, gerando uma situação crítica de crise climática que provoca eventos extremos, que colocam em risco tanto a qualidade da alimentação quanto o equilíbrio ambiental. Nesse contexto, a agroecologia surge como uma alternativa sustentável, baseada em uma agricultura que respeita os ciclos naturais e prioriza a saúde do solo, do ar, das águas, das plantas e das pessoas.

A crise ecológica enfrentada no Brasil tem implicações profundas para a saúde pública e para o meio ambiente. Como destaca Leff (2002, p. 191), “a crise ambiental é a crise do nosso tempo”. Este artigo propõe uma reflexão sobre essa realidade, focando na agroecologia como uma solução alternativa à agricultura baseada em agrotóxicos, que ameaça a segurança do planeta, com a destruição da biodiversidade.

Esses agrotóxicos utilizados na agricultura convencional para controlar pragas e doenças, têm efeitos ambientais devastadores, pois apresenta substâncias tóxicas que podem ser transportadas por ventos e chuvas, contaminando áreas, além de afetar a fauna e a flora. Além de fazer o solo perder a sua capacidade de regeneração, o que resulta na degradação do solo e na diminuição da fertilidade. Essa degradação aumenta a vulnerabilidade das lavouras às condições climáticas adversas, como secas prolongadas e chuvas intensas, fatores que têm se tornado cada vez mais frequentes com o agravamento das mudanças climáticas.

A agricultura convencional, com o vetor da prática de monocultura, aliada ao uso constante de agrotóxicos, reduz a diversidade biológica, o que compromete a resiliência dos

ecossistemas, o que faz diminuir a diversidade de plantas e organismos no ecossistema agrícola. Assim, as lavouras tornam-se mais suscetíveis às variações climáticas, como temperaturas extremas, estiagens e inundações, fenômenos climáticos que têm se tornado mais comuns em diversas regiões do Brasil.

Nos últimos anos, o Brasil tem testemunhado um aumento alarmante no número de agrotóxicos aprovados pelo governo federal. Este cenário não apenas compromete a qualidade da alimentação no país, mas também intensifica a contaminação de solos e águas, colocando em risco a saúde da população. Além disso, a degradação do solo, provocada pelo uso excessivo de agrotóxicos e fertilizantes químicos, reduz a capacidade do solo de reter água, aumentando os riscos de inundações durante períodos de chuvas intensas ou de seca durante períodos de estiagem.

As mudanças do clima, impulsionadas principalmente pelas atividades humanas, estão resultando em uma maior frequência e intensidade de eventos climáticos extremos. Esses fenômenos incluem, entre outros fatores, chuvas torrenciais e tempestades, que têm impactos devastadores na agricultura e na segurança alimentar e ambiental. No Brasil, as consequências dessas mudanças já são visíveis: inundações no Sul e Sudeste são exemplos de como a agricultura convencional contribui para a vulnerabilidade do meio ambiente. Esses temas, ainda que já citados em eventos anteriores, são tratados de forma tímida pela urgência dos seus resultados.

[...] sobre Segurança Alimentar e Nutricional (HLPE, na sigla em inglês) do Comitê de Segurança Alimentar Mundial da FAO publica seu 3º Relatório, cujo tema é segurança alimentar e mudanças climáticas, no qual aponta de forma bastante tímida que práticas agroecológicas têm sem dúvida grande contribuição para a adaptação às mudanças climáticas, mas que carecem de pesquisas e de escala (HLPE, 2012). Em 2014, a FAO organiza um Simpósio Internacional sobre Agroecologia para a Segurança Alimentar e Nutricional, cujo resultado foi publicado em formato de relatório, no qual o grande destaque são as interações da

agroecologia com os chamados ciclos virtuosos e serviços ecossistêmicos (Food and Agriculture Organization of the United Nations, 2015) [ver Capitalismo anos seguintes, de 2015 a 2018, a FAO começa a tratar o tema regionalmente, promovendo encontros em vários países da América Latina, Ásia, África e Europa. (Santos, 2021. p.75)

A crise ecológica brasileira é impulsionada pelas políticas neoliberais, que priorizam e exacerbam as desigualdades sociais e ambientais. Como observa Escobar (2005, p.77), “os lugares podem ter suas próprias formas de opressão e até de terror; são históricos e estão conectados com o mundo através de relações de poder”. Essa citação mostra a realidade vivida por agricultores em assentamentos de reforma agrária no Brasil, que enfrentam dificuldades crescentes para competir com o alto poder econômico das famílias que têm o monopólio de terras, recursos para direcionar as políticas.

Entretanto, o fato é que o lugar – como experiência de uma localidade específica com algum grau de enraizamento, com conexão com a vida diária, mesmo que sua identidade seja construída e nunca fixa– continua sendo importante na vida da maioria das pessoas, talvez para todas. (Escobar 2005, p.69)

No entanto, a intensificação da experiência da vida das pessoas com a agricultura convencional tem um efeito duplo: agrava a mudança climática, ao liberar grandes quantidades de gases de efeito estufa e, ao mesmo tempo, torna as áreas agricultáveis mais vulneráveis aos eventos climáticos extremos, pois, o uso indiscriminado dos agrotóxicos, acompanhado do desmatamento, associado à expansão de áreas para a monocultura, é uma das principais causas das emissões de gases de efeito estufa, como o dióxido de carbono, conhecido como CO₂, e o metano (CH₄), que aumentam o aquecimento global.

[...]Pois o manejo com culturas agrícolas com um único tipo de produto é extremamente prejudicial aos ecossistemas,

uma vez que destrói a cobertura vegetal original – geralmente com elevada diversidade de plantas. A cobertura vegetal original é substituída por uma única cultura, levando ao extermínio centenas de espécies de plantas e pequenos animais pela intoxicação por agrotóxicos. (Souza, 2021, p. 453)

O avanço da monocultura e a falta de limites para o uso de agrotóxicos afeta o equilíbrio ecológico, gerando consequências negativas para a saúde da população, agravando problemas de saúde pública. O avanço do modelo agrícola industrializado é apoiado por grandes empresas e políticas que privilegiam o lucro em detrimento da preservação ambiental e do bem-estar social. Leff (2012, p. 130) afirma que “o ambiente deixa de ser um objeto de conhecimento para se converter em fonte de pensamentos, de sensações e de sentidos”, reforçando a importância de uma visão agroecológica que valorize a relação entre seres humanos e a natureza.

No campo das contradições, aponta-se a publicação pela FAO, com apoio do Banco Mundial, em 2010, do informe sobre Agricultura Climaticamente Inteligente (CSA, na sigla em inglês). Apesar de não estar presente no informe uma definição formal, a CSA é descrita como uma agricultura resistente à mudança climática com vistas a garantir a segurança alimentar, promovendo que os solos e os cultivos sejam menos vulneráveis a secas, chuvas ou ao aumento geral da temperatura. O chamado ganho triplo (triple win), por sua resiliência, adaptação e mitigação. O argumento principal é que a agricultura pode ser utilizada para absorver o CO₂ da atmosfera, por seu potencial de compensar carbono. O informe propõe que sejam oferecidos aos produtores locais financiamento para tornar seu solo mais resistente e produtivo, ao mesmo tempo em que possa ser utilizado para capturar carbono e transformá-lo em créditos a serem vendidos a empresas poluidoras a partir de esquemas de compensação. (Santos, 2021. p.75).

Não temos muitas informações sobre uma “Agricultura Climaticamente Inteligente”, mas temos uma agricultura baseada no

conhecimento tradicional e na agricultura familiar, sendo trabalhada principalmente em assentamentos rurais, quilombos e comunidades indígenas, promovida pela educação do campo, caracterizada por uma relação saudável e sustentável, o que contribui para a formação de uma resistência aos sistemas agrícolas que degradam o meio ambiente.

Para enfrentar os impactos negativos da agricultura convencional, verifica-se a necessidade de adotar alternativas mais sustentáveis. Assim a agroecologia, que propõe a integração de uma agricultura mais natural e adaptativa, é apresentada como uma alternativa viável para enfrentar os desafios climáticos e ambientais, pois promove a diversidade biológica, o uso responsável de recursos naturais e a recuperação de solos degradados, o que contribui para aumentar a resiliência das lavouras frente aos eventos climáticos extremos, além de melhorar a qualidade do solo e a segurança alimentar e ambiental.

Ao integrar práticas de manejo sustentável da água, como o uso de sistemas de irrigação mais eficientes e a conservação de vegetação nativa, a agroecologia ajuda a mitigar os impactos das mudanças climáticas, promovendo um ciclo de produção mais resiliente e adaptado às condições ambientais locais. Assim, a agroecologia substitui o uso de agrotóxicos por técnicas que favorecem o controle biológico de pragas, o que resulta em uma agricultura mais equilibrada e menos dependente de insumos químicos.

Logo, os espaços para reflexão são necessários para o compartilhamento e a convocação de parcerias. A relação entre agricultura, agrotóxicos e intensificação dos eventos climáticos extremos é complexa e profundamente interligada. A agricultura convencional contribui significativamente para a degradação ambiental e, por consequência, para a vulnerabilidade do solo, do ar, da água, agravando mudanças climáticas.

Ao promover alternativas como a agroecologia, é possível construir um modelo agrícola mais resiliente e sustentável, capaz de enfrentar os desafios impostos pelas mudanças climáticas e garantir a

segurança alimentar e ambiental no longo prazo. A transição para uma agricultura mais sustentável não é apenas uma necessidade ambiental, mas uma urgência social e econômica diante dos riscos que os eventos climáticos extremos impõem ao Brasil e ao planeta.

Fundamentação teórica

Este texto não tem como objetivo analisar se há uma disputa entre a agroecologia e outros modelos de agricultura no Brasil, mas refletir sobre uma alternativa para a produção de alimentos sem agrotóxicos que seja capaz de envolver questões climáticas, distribuição de riqueza e acesso à terra. Assim, tem o objetivo de refletir sobre uma agricultura que seja contra as políticas neoliberais que favorecem a concentração de terras e a monocultura, com impactos negativos para a biodiversidade e a segurança alimentar e ambiental. Como destacam Horácio Carvalho e Francisco Costa (2012, p. 3), “a agroecologia mantém a possibilidade da reprodução social, dado que constrói socialmente as bases de outro paradigma para se fazer agricultura”. Ainda sobre a educação para a agroecologia,

A educação para a agroecologia cumpre não apenas a função social do trabalho com terra, que é produzir, mas, principalmente, ter a educação como princípio educativo, na qual cumpre função social da educação, que é formar pessoas mais conscientes e reflexivas. Sem abrir mão dos cuidados e atenção à preservação da natureza, Barbosa e Rosset nos mostram que a base para a concretização da transição agroecológica está: (Souza, 2023, p.26).

Na Pedagogia do Movimento, a agroecologia é abordada na perspectiva do trabalho como princípio educativo, consolidando-se como produção agroecológica nos territórios onde estão situadas as escolas e institutos, na realização de trabalhos socioprodutivos nas comunidades vizinhas, com um trabalho de base que permite promover e divulgar a materialização da experiência agroecológica (LVC, 2015). (Barbosa; Rosset, 2017, p. 12).

Com o aumento da liberação de agrotóxicos no Brasil, com destaque para os anos de 2019 e 2020, surgiram dados alarmantes, como o de que é consumido, em média, 7 litros de agrotóxicos por cada brasileiro anualmente. A crise ecológica no Brasil é provocada, entre outras causas, pelo desmatamento e pelo uso indiscriminado dos agrotóxicos nas lavouras, o qual está diretamente relacionada ao modelo de agricultura pautado na produção e maximização dos lucros em detrimento da preservação do meio ambiental. Como Leff (2002, p. 191) afirma, “a crise ambiental é a crise do nosso tempo”, uma realidade que se reflete na intensificação dos eventos climáticos extremos.

A partir dessa realidade, a agroecologia se desenvolve como uma alternativa contra esse modelo agroindustrial. De acordo com Escobar (2005), a agroecologia se configura como uma “resistência política” contra a aplicação, cada vez maior, de agrotóxicos na natureza, levando ao esgotamento dos recursos naturais e à redução da biodiversidade.

Assim, a agroecologia baseia-se em práticas sustentáveis e na valorização do saber popular e tradicional trazidos pelos agricultores da agricultura familiar, como destaca Petersen (2012). Essas práticas buscam recuperar a saúde do solo e garantir a soberania alimentar das populações, respeitando os limites do ambiente e priorizando a produção de alimentos saudáveis e livres de venenos, além de diminuir a força dos eventos climáticos extremos.

Para isso, destaca-se a importância dos movimentos sociais para o desenvolvimento de uma resistência a esse modelo industrializado de agricultura. Movimentos sociais do campo têm buscado alternativas que promovam uma permanência sustentável no campo, valorizando o conhecimento local e combatendo a exploração sem limites dos recursos naturais. Dessa forma, a agroecologia se consolida como um projeto político que desafia as práticas neoliberais e busca garantir alimentos saudáveis para a sociedade, sem a destruição da natureza. Altieri diz que:

As práticas de produção conservadoras de recursos podem concorrer econômica e financeiramente com as convencionais. Quando é apresentado um quadro mais nítido da produtividade agrícola, incluindo os custos e benefícios dos recursos, as práticas que conservam ou aumentam os bens naturais são economicamente tão boas ou melhores que as práticas dominantes. (Altieri, 2000, p. 93)

Por isso, a importância da discussão no contexto econômico e financeiro para diminuir a liberação do uso indiscriminado dos agrotóxicos. A crescente dependência desses produtos químicos na agricultura brasileira, associada à falta de regulação adequada e à permissividade dos governantes no uso dessas substâncias, tem gerado um impacto ambiental e social degradante para a sociedade.

A transição agroecológica tornou-se fundamental, também, pela dimensão econômica, principalmente pela perspectiva apresentada por Altieri (2004, p. 59), ao apontar que “isso requer, também, que se leve em conta, não apenas a produção econômica, mas o problema vital da estabilidade e sustentabilidade ecológica”. Não se trata apenas da produção a curto prazo, mas de garantir as condições ambientais a longo prazo (Souza, 2023).

Esta pesquisa aborda conceitos relacionados à crise ecológica, aos agrotóxicos e à agroecologia, com base em autores que discutem a sustentabilidade e que estavam na bibliografia da disciplina. Assim, “a crise agrícola-ecológica existente hoje, na maior parte do Terceiro Mundo, resulta do fracasso do paradigma dominante de desenvolvimento” (Altieri, 2000, p.15).

Portanto, o referencial teórico sobre a crise ecológica brasileira, o uso de agrotóxicos e a agroecologia como alternativa precisa ser ampliada para revelar a complexidade do cenário atual da agricultura no país e, assim, promover estratégias coerentes com os princípios culturais, políticos e econômicos oriundos da própria formação e resistência dos povos do campo, pois a ampliação de alternativas gera maiores possibilidades do aumento dos agrossistemas, princípio

básico “[...] para produzir auto regulação e sustentabilidade” (Altieri,2000,p.19), e, com isso, buscar promover conhecimentos e a experiências que os agricultores de cada região possuem sobre as peculiaridades ambientais do lugar onde vivem.

Analisar o modelo agrícola tradicional, que é baseado no uso intensivo de produtos químicos, tem gerado uma série de impactos negativos para a saúde pública, o que implica na segurança alimentar e ambiental, e pode contribuir para os novos eventos climáticos extremos. Nessa arena, a agroecologia é trabalhada como uma alternativa viável, capaz de promover a sustentabilidade e a segurança ambiental, a justiça social e a segurança alimentar, ao mesmo tempo em que respeita os limites da natureza. A adoção de práticas agroecológicas pode contribuir para o enfrentamento à crise ecológica e garantir um futuro mais saudável e equilibrado para a sociedade.

Metodologia

Este artigo nasce de uma experiência em sala de aula, vivenciado na disciplina Fundamentos em Mundo Rural III, do Programa de Pós-Graduação do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), realizada no segundo semestre de 2019. A metodologia adotada para esse artigo é qualitativa e teve como base a participação ativa em sala de aula, com discussões entre professores e colegas mestrandos e doutorandos; análise bibliográfica e a reflexão crítica sobre temas como agroecologia e agrotóxicos, com ênfase nos impactos no clima.

A pesquisa começou com a participação dinâmica na disciplina, que envolveu discussões, atividades e apresentações sobre questões ambientais no contexto do campo. A experiência de contar como foi realizada a pesquisa de campo para construção da dissertação, que tinha como tema *“Educação e Agroecologia”*, mobilizou a participação ativa dos colegas, o que contribuiu para coleta de informações das interações acadêmicas, enriquecendo a análise dos casos, potencializando as discussões sobre o papel da agroecologia como

alternativa à crise ecológica. Esse processo permitiu uma coleta de dados empíricos a partir da vivência em sala de aula.

A base teórica desse artigo foi construída por meio de uma revisão bibliográfica, direcionada à educação do campo, refletindo sobre a crise ecológica no Brasil, o uso de agrotóxicos na agricultura e seus efeitos sobre o clima e a agroecologia como alternativa sustentável. A bibliografia inclui artigos acadêmicos, livros, dissertações e relatórios de organizações ambientais que abordam os impactos do agronegócio sobre o meio ambiente e a saúde humana, além de estudos sobre as vantagens da agroecologia na promoção da segurança alimentar e ambiental.

A análise dos dados foi orientada pela grade da disciplina e por direcionamento do orientador, que apresentou uma abordagem crítica, na qual compreendeu as interações entre os temas discutidos na disciplina e as questões práticas observadas no contexto do campo. A reflexão crítica discutiu algumas frentes como: a análise das consequências do uso indiscriminado de agrotóxicos e a relação direta com as mudanças climáticas e os efeitos nocivos sobre a biodiversidade e a saúde humana. Procurou discutir, também, alternativas sustentáveis, com foco na agroecologia, como prática que pode mitigar tais impactos e oferecer soluções para os desafios da segurança alimentar e ambiental no Brasil.

A partir dos dados coletados, foi feita uma síntese crítica, organizada em tópicos que abordaram, de forma provocativa, a relação entre o uso de agrotóxicos, os impactos ambientais e a agroecologia. A reflexão final aponta a agroecologia não apenas como uma alternativa técnica, mas como um movimento político-social que pode promover mudanças estruturais na agricultura, contribuindo para a sustentabilidade ambiental e a justiça social.

Resultados

A pesquisa sobre o uso de agrotóxicos no Brasil nos alerta para um campo de preocupação, onde a liberação dessas substâncias

químicas nocivas à saúde dos humanos e dos animais aumenta a cada ano, comprometendo a qualidade da alimentação e influenciando significativamente nos impactos ambientais, o que pode contribuir para as causas dos eventos climáticos extremos. Em 2019, o Brasil bateu recorde no número de novos agrotóxicos liberados, totalizando 439 produtos. Esse avanço na liberação de agrotóxicos resulta em uma crescente contaminação de solos, águas e alimentos, além de afetar diretamente a saúde da população.

A agroecologia tem se mostrado uma alternativa viável para diminuir esses impactos. A produção baseada na agroecologia, como os observados em algumas regiões do Brasil, demonstram que é possível produzir alimentos sem o uso de agrotóxicos, respeitando a biodiversidade e promovendo a saúde do solo. Tais iniciativas geram benefícios ambientais e sociais, ao fortalecer a agricultura familiar.

Assim, a pesquisa aponta para a relevância do tema: o crescente uso de agrotóxicos no Brasil e suas consequências negativas, tanto para a saúde humana quanto para o meio ambiente. A pesquisa apresenta uma reflexão sobre os impactos dessa prática, que se intensifica a cada ano, resultando em contaminação de solos, águas e alimentos.

A partir dessa perspectiva, a pesquisa aponta para a agroecologia como uma alternativa viável e sustentável. O movimento agroecológico propõe um modelo de produção baseado na harmonia com a natureza, sem o uso de substâncias químicas nocivas ao meio ambiente. A agroecologia é apresentada como um caminho possível para a produção de alimentos saudáveis, respeitando a biodiversidade e promovendo a saúde do solo, ao mesmo tempo em que fortalece a agricultura.

O uso de agrotóxicos ainda é um exemplo de como a tecnologia, quando mal utilizada, pode ter efeitos prejudiciais. Embora os agrotóxicos sejam tecnologias desenvolvidas com o intuito de aumentar a produtividade agrícola, sua aplicação indiscriminada evidencia os limites dessa abordagem, especialmente quando negligencia os efeitos colaterais sobre a saúde e o meio ambiente. A

liberação sem limites de novos agrotóxicos sem um controle mais aprofundado sobre seus impactos, reflete uma visão de curto prazo, que não leva em consideração os efeitos cumulativos e negativos no ecossistema.

Porém, a agroecologia dispõe de tecnologias mais naturais e sustentáveis, como o cultivo de plantas nativas e a rotação de culturas. Embora essas tecnologias não sejam novas, seu uso é cada vez mais impulsionado pelos movimentos sociais do campo, que reconhecem a importância de sistemas que respeitem os ciclos naturais. Assim, a agroecologia se apresenta como uma forma de reverter os danos causados por práticas prejudiciais, trazendo inovação, de forma a conciliar a produção de alimentos com a segurança ambiental.

A pesquisa sobre os impactos dos agrotóxicos é ampla e multifacetada, pois outros estudos demonstram que a exposição prolongada a essas substâncias, além de afetar a biodiversidade de forma irreversível, pode causar problemas de saúde, como câncer, doenças neurológicas e hormonais. Logo, a agroecologia é apresentada por um crescente número de pessoas, principalmente nos assentamentos rurais, que demonstram seus benefícios tanto no campo da saúde humana quanto no da sustentabilidade ambiental.

Os movimentos sociais do campo oferecem não apenas críticas à dependência de agrotóxicos, mas também alternativas baseadas em princípios ecológicos e sustentáveis. Contudo, a problemática do uso de agrotóxicos no Brasil não se limita aos impactos ambientais e à saúde pública. Ela tem reflexo direto na qualidade de vida das pessoas, principalmente nas populações mais vulneráveis, como as comunidades que dependem da agricultura familiar, como os assentamentos rurais. A contaminação dos alimentos por agrotóxicos coloca em risco a segurança alimentar e afeta a confiança dos consumidores nos produtos disponíveis por esses agricultores.

Nesse ambiente, a agroecologia segue como uma forma de agricultura que não só propõe uma alternativa ambientalmente sustentável, mas que também promove a justiça social. Ao apresentar a agricultura familiar e o cultivo sem o uso de agrotóxicos, a

agroecologia contribui para a soberania alimentar e ambiental, permitindo que as comunidades locais tenham controle sobre sua produção de alimentos e a população tenha acesso a produtos mais saudáveis. Além de fortalecer as economias locais e oferecer uma solução para a redução da desigualdade econômica no campo.

Ao refletir sobre os impactos dos agrotóxicos na agricultura brasileira, o texto nos convida a repensar o modelo agrícola e a adotar práticas que sejam mais benéficas para a saúde humana, para o meio ambiente e para a equidade social. A agroecologia representa uma alternativa viável para uma agricultura mais justa, saudável e sustentável, que pode transformar a realidade do campo no Brasil e proporcionar um futuro mais equilibrado para todos.

Porém, num cenário de mudanças climáticas aceleradas, a agricultura intensiva, baseada no uso massivo de agrotóxicos, contribui para o aparecimento dos eventos climáticos extremos, causados pela degradação dos solos, pela perda de biodiversidade e pela poluição dos recursos hídricos, fatores que, por sua vez, agravam os impactos desses eventos climáticos extremos. A agricultura convencional não apenas proporciona problemas ambientais, como também pode causar condições para desastres climáticos, como secas prolongadas, enchentes e tempestades violentas. Assim, a análise se volta para a necessidade de integrar essas questões ao debate, ou seja, a agroecologia não apenas como resposta à saúde e à justiça social, mas também como uma estratégia de adaptação e mitigação das mudanças climáticas.

Portanto, o texto busca discutir a interconexão entre o uso de agrotóxicos, o modelo agrícola e os eventos climáticos extremos, já que os desafios ambientais exigem soluções holísticas e urgentes. A proposta de agroecologia, além de ser uma alternativa saudável e sustentável, também pode ser vista como um pilar fundamental para reduzir os efeitos destrutivos das mudanças climáticas no Brasil, ao promover práticas resilientes e adaptativas diante de um cenário climático cada vez mais imprevisível.

Considerações Finais

Assim, os agrotóxicos, são amplamente utilizados na agricultura brasileira e causam sérios impactos na saúde humana, no meio ambiente e nas comunidades rurais. Essa dependência de produtos químicos na produção agrícola, muitas vezes associada a práticas de monocultura, é responsável pela contaminação dos solos, das águas e do ar, prejudicando a biodiversidade e os ecossistemas. Além de tudo, os resíduos de agrotóxicos presentes nos alimentos representam um risco direto à saúde das pessoas, contribuindo para o aumento de doenças como câncer, problemas respiratórios, doenças neurológicas e distúrbios hormonais.

O uso indiscriminado de agrotóxicos também reforça as desigualdades no campo, principalmente entre latifundiários e pequenos agricultores. As populações mais vulneráveis, como trabalhadores na agricultura familiar, comunidades indígenas e quilombolas, sofrem de maneira mais intensa pela exposição a esses produtos, muitas vezes sem a devida proteção ou conhecimento dos riscos envolvidos. Isso amplia a marginalização e a precarização das condições de vida e de trabalho no campo, aprofundando as desigualdades sociais e econômicas.

Por isso, a agroecologia é uma proposta de justiça social, pois, além de possibilitar a democratização do acesso à terra e ao conhecimento, também visa empoderar esses grupos que lutam por alternativas que atendam às suas necessidades, respeitando suas culturas e seus modos de vida. É uma justiça que resiste ao poder dos latifundiários, que tem como principais características uma agricultura voltada para a monocultura e uso de grandes quantidades de agrotóxicos.

Sendo assim, a adoção da agroecologia não é uma necessidade ambiental apenas, é, sobretudo, uma questão de justiça social. A transição para uma agricultura mais justa, saudável e sustentável pode transformar profundamente a realidade do campo no Brasil, pois, além de oferecer um futuro mais equilibrado para todos, diminui a

chances de os eventos climáticos chegarem com tanta intensidade. Ao impulsionar os diversos conhecimentos, essa mudança pode contribuir para a construção de uma sociedade mais consciente, crítica e emancipada, onde a saúde humana, a segurança ambiental e a equidade social sejam prioridades.

A crise ecológica brasileira, agravada pela liberação massiva de agrotóxicos, exige uma reflexão sobre os modelos de produção agrícola no país. Os modos de produção agrícola que priorizam o lucro têm contribuído para o esgotamento dos recursos naturais e para a degradação do meio ambiente. Em contrapartida, a agroecologia se configura como uma alternativa que pode contribuir de forma viável e sustentável, capaz de contribuir para a preservação da biodiversidade e garantia da saúde pública.

Ao adotar práticas agroecológicas, é possível criar uma nova dinâmica de produção agrícola que respeite os limites naturais e valorize o saber tradicional, contribuindo para a construção de uma sociedade mais justa e sustentável. Assim, este artigo defende a importância de se resistir ao modelo agrícola capitalista, adotando a agroecologia como resposta eficaz aos desafios ambientais e sociais contemporâneos.

Portanto, a crise ecológica brasileira, agravada pela liberação massiva de agrotóxicos, demanda uma reflexão crítica sobre o modelo de produção agrícola. Os modelos de agricultura que priorizam o lucro em detrimento da sustentabilidade, podem ameaçar a biodiversidade e a saúde pública. Em contraste, a agroecologia se apresenta como uma alternativa viável, resgatando práticas tradicionais e preservando o meio ambiente.

Este artigo buscou destacar a importância de se adotar práticas agroecológicas como forma de resistência ao monopólio capitalista de produção agrícola. A agroecologia não é apenas uma mudança de paradigma agrícola, mas uma proposta política e social que visa à emancipação humana e à construção de uma sociedade mais justa e sustentável.

Assim, a agroecologia representa uma abordagem alternativa

que propõe um modo de produção sustentável, integrando aspectos ecológicos, sociais e econômicos. Por isso, aborda a questão da crise ecológica, ao promover sistemas de produção não devastadores e sustentáveis que respeitam as culturas tradicionais e garantem o acesso a alimentos saudáveis para as comunidades. Ou seja, é resistente ao modelo convencional de agricultura baseado no uso intensivo de agrotóxicos.

Dessa forma, a crise ecológica brasileira gera reflexões sobre a aplicação de agrotóxicos na agricultura brasileira e a agroecologia, como resistência, tem apresentado a complexidade da arena atual da agricultura no Brasil, pois, o uso sem limites de intensivo químicos pode gerar uma série de impactos destrutivos ao meio ambiente e à saúde da população. Assim, esse texto convida o leitor a refletir sobre os impactos do uso de agrotóxicos e as alternativas oferecidas pela agroecologia e propõe um diálogo contínuo sobre a necessidade de proteger o meio ambiente, a saúde e a vida.

A intensificação do uso de fertilizantes e agrotóxicos tem causado sérios danos ao meio ambiente. Além disso, o excesso de pesticidas e herbicidas contamina o solo, o ar e os cursos d'água, afetando negativamente a saúde dos ecossistemas, colocando em risco a saúde das populações que dependem desses recursos para sobreviver.

Por isso, é essencial buscar alternativas para a diminuição das práticas de cultivo que promovam a perda de biodiversidade, pois criam um ambiente mais vulnerável à ocorrência de pragas e doenças, já que, ao reduzir a variedade de espécies cultivadas, os ecossistemas tornam-se menos resilientes, dificultando a recuperação de forma natural. É dessa forma que a necessidade constante de aplicar pesticidas e outras substâncias para controlar essas pragas se torna um ciclo, onde o problema é agravado ao invés de solucionado.

Assim, se estabelece a relação entre o uso excessivo de insumos externos na agricultura convencional e as mudanças climáticas evidenciadas pelos eventos climáticos extremos. Esses eventos são potencializados pela degradação do solo, poluição do ar e da água, e

pelo desequilíbrio ecológico provocados por esses insumos, contribuindo para a intensificação desses eventos, como enchentes e aumento da temperatura. Esses fenômenos, por sua vez, têm um impacto direto sobre a agricultura, criando um cenário de instabilidade que compromete a segurança alimentar e a segurança ambiental a longo prazo.

Por isso, a transição agroecológica se apresenta como uma alternativa viável para mitigar esses danos. A diversificação dos cultivos, o uso de insumos naturais e a adoção de técnicas que respeitam os ciclos naturais dos ecossistemas são passos essenciais para garantir um futuro mais equilibrado, no qual a produção de alimentos não comprometa a segurança ambiental.

A preservação da biodiversidade e a promoção de uma alimentação saudável são questões centrais, porém, a segurança ambiental é fundamental para o futuro, e a agroecologia se coloca como uma resposta resiliente a esses desafios pois, embora muitos pesquisadores se dedicaram a encontrar soluções para a sustentabilidade ambiental e a segurança alimentar, esqueceram-se de abordar de maneira integrada a segurança ambiental, essencial para o futuro do planeta.

Portanto, ao focar, na maioria das vezes, apenas na produção de alimentos sustentáveis, as pesquisas ignoraram o impacto da agricultura convencional e da exploração de recursos naturais nos próprios ecossistemas. Essa falta de uma abordagem holística, que una a conservação ambiental com a produção alimentar, resulta em soluções que, a curto prazo, podem até aliviar questões alimentares, mas, a longo prazo, podem comprometer a saúde do planeta e a própria viabilidade das culturas. Logo, a segurança ambiental deve ser um pilar fundamental de qualquer pesquisa ou convenção voltada à sustentabilidade, pois é com ecossistemas preservados que a segurança alimentar se torna viável à vida no planeta.

Em conclusão, a experiência discutida neste artigo revela a urgência de repensarmos o modelo de agricultura predominante no Brasil, especialmente aqueles que dependem de agrotóxicos, os quais

têm gerado impactos profundos no meio ambiente e no clima. A reflexão crítica proposta por este artigo destaca como a crise ecológica se intensifica devido ao uso indiscriminado desses produtos, afetando a saúde dos ecossistemas e comprometendo a qualidade de vida da população. Nesse contexto, a agroecologia surge como uma alternativa viável e sustentável, oferecendo soluções que conciliam a segurança ambiental por meio da preservação com a promoção da segurança alimentar. Portanto, é essencial que a sociedade e os movimentos sociais do campo se unam em prol de uma agricultura mais justa e equilibrada, capaz de garantir não apenas a produção de alimentos, mas também a proteção dos recursos naturais para as futuras gerações.

Referências

- ALTIERI, M. **Agroecologia: A dinâmica produtiva da agricultura sustentável**. 2ed., Porto Alegre: Editora da Universidade/UFRGS, 2000.
- CARVALHO, H. M.; COSTA, F. A. de A. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 26-33.
- ESCOBAR, A. **Territórios de Diferença: Lugar, Movimentos, Vida, Redes**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2015.
- ESCOBAR, A. Depois da Natureza. Passos para uma ecologia política antiessencialista. In: PARREIRA, C.; ALIMONDA, H. (orgs.). **Políticas Públicas Ambientais Latino-Americanas**. Brasília: Flacso-Brasil, Editora Abaré, 2005.
- LEFF, E. **Epistemologia Ambiental**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- LEFF, E. **Racionalidade Ambiental: A Reapropriação Social da Natureza**. São Paulo: Cortez Editora, 2012.
- SANTOS, M. Agroecologia nas Nações Unidas. *et al.* DIAS, Alexandre P. **Dicionário de agroecologia e educação**. 1 ed. - São Paulo: Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2021, p. 816.

SOUZA, R. P. **Educação e agroecologia no assentamento Dois Riachões.** 2023. Dissertação de mestrado.

SOUZA, R. P. **Agroecologia Como Princípio Humanizador.** TERRA - A Saúde Ambiental para a Vitalidade do Planeta / Giovanni Seabra (Organizador). Ituiutaba: Barlavento, 2021. 1.896 p.

PETERSEN, P. Agroecologia: Transformando Princípios em Práticas. **Revista Agriculturas:** experiências em agroecologia*, vol. 9, n. 2, ano 2012.

PETERSEN, P. *et al.* **Dicionário da educação do campo.** São Paulo: Expressão Popular, Rio de Janeiro, 2012, p. 42-47.

CAPÍTULO 20

Agronegócio e Hidronegócio em Correntina-BA: disputa entre o capital e o campesinato

Euza Souza Sampaio Silva
Tatyanne Gomes Marques

Fui no Tororó, beber água
Não achei
Encontrei bela morena
Que no Tororó, deixei(...)
(Domínio público)

Introdução

Antes de tratar, de fato, do agronegócio e o hidronegócio em Correntina, faz-se necessário pontuar, mesmo que brevemente, como surgiram essas palavras, o seu significado e o que elas representam para a sociedade, até porque, por conta do que é propalado nas mídias, muitas pessoas veem o agronegócio apenas como algo positivo para o país e desconhecem os prejuízos causados para a sociedade, principalmente para àqueles que dependem da terra para sobrevivência.

Ao olhar para o nome AGRO+NEGÓCIO, tem-se a ideia que é a combinação entre as palavras **agricultura** e **negócios**, porém o agronegócio é bem mais profundo, porque envolve todas as etapas da produção, representadas pelos ciclos: insumos, produção, distribuição e consumo, ou seja, é um conjunto de atividades econômicas

interligadas, que está a serviço do mercado. O agronegócio, na atualidade, pode ser conceituado nas palavras de Marx, no século XIX, “Conquistaram o campo para a agricultura capitalista, incorporaram as terras ao capital e proporcionaram à indústria das cidades a oferta necessária de proletários sem direitos” (Marx, 2005, p. 847).

Fernandes e Molina (2004) explicam que o agronegócio é uma palavra nova, que surgiu por volta da década de 1990, cujo modelo de desenvolvimento econômico não é novo, visto que teve sua origem do sistema *plantation*³⁹, mas que passou por modificações e adaptações para se adequar aos princípios do capitalismo, que tem o lucro como seu principal objetivo, nem que para isso haja exploração da terra e do homem. Mészáros (2011), ao avaliar o capital, afirma que este é um sistema sócio metabólico de preceito incontrolável, que atingiu uma extensão sem precedentes na história, uma vez que faz prevalecer seus interesses em toda produção social da vida, ou seja,

[...] quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência intercapitais, mais nefastas são suas consequências, das quais duas são particularmente graves: a destruição e/ou precarização, sem paralelos em toda a era moderna, da força humana que trabalha e a degradação crescente do meio ambiente, na relação metabólica entre homem, tecnologia e natureza, conduzida pela lógica societal subordinada aos parâmetros do capital e do sistema produtor de mercadorias (Mészáros, 2011, p.18).

Assim, o agronegócio, embora sendo algo “novo”, é a representação do que apontou Mészáros, pois se utiliza da relação entre modernização, tecnologia e agricultura; apropria-se de terras e das águas para impor um modelo de desenvolvimento com a

³⁹ *Plantation*, plantação em português, foi um sistema de exploração colonial utilizado entre os séculos XV e XIX, principalmente nas colônias europeias nas Américas, que consistia em quatro características principais: grandes latifúndios, monocultura, trabalho escravizado e exportação para a metrópole. Esse sistema criava ainda uma estrutura social de dominação centrada na figura do proprietário do latifúndio, o senhor, que controlava tudo e todos/as ao seu redor. (Kilomba, 2019, p. 29).

acentuada participação do capital estrangeiro; mantém o poder hegemônico de produção intensiva de grãos para exportações de *commodities*⁴⁰, sem considerar as inúmeras perdas ambientais.

A exploração desordenada da água, ao qual chamamos de HIDRO+NEGÓCIO, é outro fator preocupante, uma vez que, em linhas gerais, significa tornar a **água** um **negócio**. Já existe, em tramitação no Congresso Federal, um Projeto de Lei (nº 4.546/2021) que pretende instituir a Política Nacional de Infraestrutura Hídrica e dispor sobre a organização da exploração e da prestação dos serviços hídricos, ou seja, criar o “mercado das águas”, possibilitando que a água seja privatizada. Esse projeto é de grande interesse dos empresários, já que, com o crescimento das atividades agrícolas e industriais, o uso da água tem sido cada vez maior e mais necessário. É imprescindível que legislações como essas fiquem engavetadas para sempre, visto que os avanços dos interesses econômicos (que poluem, contaminam e secam as águas) não podem sobrepor os interesses de sobrevivência dos seres vivos.

Em Correntina – BA, contexto desta pesquisa, o agronegócio e o hidronegócio colocam em disputa o campesinato e o capital a ponto da cantiga popular “Fui no Tororó beber água não achei” ganhar sentido para os povos do campo que correm o risco de não ter água para beber, muito menos para plantar e colher (que constituem o *modus vivendi* do campesinato brasileiro). Contextualizar essa realidade se faz necessário porque é nessa conjuntura que a Educação Infantil do Campo se situa, assim como seus sujeitos.

Nessa perspectiva, este trabalho pretende discutir a presença do agronegócio e do hidronegócio no município de Correntina no contexto de políticas públicas que são ofertadas às crianças do campo. Para isso, como metodologia, o estudo fundamentou-se em uma abordagem qualitativa, com a realização de pesquisa bibliográfica,

⁴⁰ Entende-se por *commodities* os produtos intensivos em recursos naturais em estado bruto (primários) ou com pequeno grau de industrialização. Esta categoria envolve produtos agrícolas (em estado bruto e/ou industrializados), minerais (em estado bruto e/ou industrializados) e energia. (Veríssimo e Xavier, 2014, p. 274).

documental e em coletas de informações *online*; levantamento e organização de dados estatísticos do IBGE e informações locais.

Para uma melhor compreensão, inicia-se apresentando o contexto histórico do município, buscando mostrar o percurso feito até chegar à situação atual, de conflitos pela terra, pela água e pela preservação do bioma cerrado. Por fim, descreve a relação do agronegócio com a educação no município e de que maneira busca se fazer presente no contexto educacional para propagar e disseminar as ideias defendidas pelo capital.

Breve contexto histórico da ocupação das terras do município de Correntina

O município de Correntina, conforme história oficial, surgiu no período colonial brasileiro a partir da ocupação de suas terras por mineradores à procura de ouro, o que já demonstra a lógica de exploração das riquezas naturais da região. Segundo Baiano (1996), foi através das expedições que começou o primeiro núcleo de formação do povoado para servir de apoio aos garimpeiros. Todavia, não foi só o ouro que atraiu migrantes, mas também o potencial hídrico, visto que é um município banhado por vários rios. Com a presença dos garimpeiros, logo vieram suas famílias, que foram ocupando as terras, surgindo, assim, as pequenas propriedades e, posteriormente, a vila.

Ao tomar conhecimento das promissoras jazidas de ouro, o ouvidor do estado de Goiás autorizou a invasão da área explorada, causando um dos primeiros conflitos por terra na história de Correntina. Em 1919, a Bahia ganhou o litígio⁴¹, porém, até os dias atuais, segue a disputa nos tribunais pela definição dos marcos geográficos que demarquem alguns pontos da divisa entre Bahia e Goiás.

⁴¹ Litígio é um termo jurídico usado para designar quando há **divergência entre as partes da ação**, quando alguma demanda é colocada em juízo.

Ao longo do tempo, houve muitas disputas, inclusive armadas, entre os municípios de Carinhanha e Santa Maria da Vitória pela posse das terras de Correntina e, mais adiante, da população de Correntina contra os órgãos de segurança dos dois municípios para se emancipar. Foi somente em 30 de março de 1938, com a publicação do Decreto Estadual nº 10.724, que a Vila Correntina recebeu o título de cidade.

Com a diminuição do ouro, por volta de 1920, houve a saída de parte da população (garimpeiros e familiares). No entanto, as disputas não se findaram, pois Correntina é um município rico em recursos naturais, o que despertou o interesse mercadológico do capital (hoje representado pelo agronegócio) e, a partir da década de 1970, com a autorização e o incentivo do governo da época (ditadura militar), começou a ocupar terras que se localizavam no Cerrado. Tal governo defendia a visão desenvolvimentista e visava acelerar o processo de industrialização para superar a condição de subdesenvolvimento do país, permitindo, com isso, investimentos do capital estrangeiro. Segundo Barbosa⁴² (2018, n.p.), “Por serem consideradas erroneamente ‘terras devolutas’, o governo federal as repartiu para grandes empresários, nacionais e internacionais, que recebiam no mínimo 25 mil hectares; a única coisa que deveriam dar em troca era o desmatamento da região”.

O território de Correntina é formado, prioritariamente, pelo bioma cerrado e seu espaço geográfico é dividido entre os “gerais”, que têm a topografia plana, e espaços de vale, com topografia mais acidentada, onde se encontram as comunidades rurais do município. É comum que os pequenos criadores de gado façam a solta no período de seca nos gerais, pois a maioria dispõe de pequenas propriedades e não tem condições de manter o alimento para o gado no tempo da

⁴² Altair Sales Barbosa, é um correntinense e estudioso do bioma cerrado possui graduação em Antropologia pela *Pontificia Universidad Católica de Chile*, doutorado em Arqueologia Pré-Histórica pela *Smithsonian Institution – National Museum of Natural History*, de Washington, Estados Unidos. É coordenador do projeto Enciclopédia Virtual do Cerrado pelo Instituto Histórico e Geográfico de Goiás, do qual é sócio titular.

seca. Então, a partir da ocupação das terras pelos latifundiários, os conflitos se intensificaram, tendo em vista o início da destruição dos recursos naturais existentes, a violência contra posseiros e/ou as populações tradicionais que utilizavam essas terras para solta de gado.

Ainda existem muitos conflitos no território de Correntina. A luta pelo direito à terra e à água se tornaram mais acirrados. Os geraizeiros, fechos de pasto, ribeirinhos, posseiros, camponeses ou pequenos proprietários, na atualidade, enfrentam inimigos muito mais poderosos. A luta agora é por conta da invasão de terras, da grilagem e uso excessivo das águas pelos donos do agronegócio. Segundo Fernandes (2008, p. 49), “o agronegócio é um novo tipo de latifúndio e ainda mais amplo, agora não concentra e domina apenas a terra, mas também a tecnologia de produção e as políticas de desenvolvimento”. Além disso, conta com o financiamento e o apoio do Estado, que coloca à disposição a máquina pública para dar sustentação econômica e política ao avanço desordenado das monoculturas em detrimento da população camponesa.

Segundo o Caderno de Conflitos no Campo Brasil, da Comissão Pastoral da Terra – CPT (2022), que acompanha ano a ano os conflitos existentes no campo brasileiro, no município de Correntina, apenas no ano de 2022, registra-se 3 conflitos por água e 15 conflitos por terra. Desses, um culminou com a tentativa de assassinato de três fecheiros⁴³, em 2023. Pistoleiros a serviço dos latifundiários abriram fogo contra um grupo de pessoas que estavam no local refazendo um rancho (usado como abrigo pelos trabalhadores) que havia sido destruído pelos capangas da empresa de agronegócio que tenta, a todo custo, tomar a terra há anos utilizada pelos agricultores e pequenos criadores de gado.

⁴³ Fecheiros (origina-se de **fecho** de pasto) que são trabalhadores e trabalhadoras rurais que se organizam entre terras livres, áreas comunitárias fechos, as áreas de uso comum, os “gerais”, e criam o gado solto. Esse modelo de criação facilita o acesso dos animais à água e à comida, principalmente nos períodos que não há chuva. É uma atividade tradicional de criação de animais à solta. (Bonfim, 2019).

As Figuras 1 e 2 mostram a manifestação antes do crime (13/02/2023), por meio da qual o povo camponês clamava providências por parte do governo do estado no sentido de garantir a segurança dos/as agricultores/as. Já as Figuras 3 e 4 trazem os registros da manifestação feita após o ocorrido (15.04.2023), reforçando o pedido de providências aos responsáveis por assegurar proteção para que os/as agricultores/as continuassem a fazer uso da terra.

Figura 1– Manifestação na rodovia (BR 349) próxima ao conflito entre geraizeiros e homens armados (“seguranças” da área em disputa)



Fonte: Cerrado: Ninguém morrerá de sede⁴⁴.

⁴⁴ Disponível em: <https://www.facebook.com/ArrojadoNews>

Figura 2 – Manifestação na rodovia (BR 349) próxima ao conflito entre geraizeiros e homens armados (“seguranças” da área em disputa).



Fonte: Cerrado: Ninguém morrerá de sede.

Figura 3 – Manifestação pelas ruas da cidade de Correntina-BA.



Fonte: Foto de Amanda Alves - MAB⁴⁵.

⁴⁵Disponível em: <https://mab.org.br/>

Figura 4 – Manifestação pelas ruas da cidade de Correntina-BA.

Fonte:



Cerrado: Ninguém morrerá de sede.

O que se percebe nesses conflitos é a falta da presença o Estado, ou por negligência, ou por conveniência, visto que, embora em muitos desses conflitos as comunidades tradicionais, geraizeiros, fecheiros etc., tenham um posicionamento da justiça em seu favor, continua a ser atacada pelos empresários do agronegócio e hidronegócio. Os/as trabalhadores/as camponeses/as têm mostrado resistência às frequentes investidas do capital na região.

Dizemos r-existência para ressaltar que não se trata somente de resistir à ação do capital, quase sempre em convivência com os governos/agentes (que deveriam ser) públicos, conforme os históricos dos conflitos registrados pela CPT amplamente documentam, mas sim de lutas pela afirmação de modos de existência haja vista que estão em posse real de uso de seus territórios. Nesses casos, esses modos de ser próprios lutam pela dignidade de seus modos de vida e, em geral, para eles, a terra é condição da vida em reprodução cultural e metabólica, simbioticamente. (Porto-Gonçalves et al., 2019, p. 116)

Entretanto, essa não é uma luta fácil, pois, enfrentar armas de fogo usando enxadas e facões é o mesmo que entregar a vida pela terra. Um dado relevante que deve ser mensurado, diz respeito à produção da agricultura familiar. Segundo dados do Censo Agropecuário (IBGE, 2017), a agricultura familiar tem participação significativa nos alimentos que vão para a mesa dos/as brasileiros/as. Nas culturas permanentes, o segmento responde a 48% do valor da produção de café e banana; nas culturas temporárias são responsáveis por 80% do valor de produção da mandioca, 69% do abacaxi e 42% da produção do feijão, enquanto os grandes estabelecimentos são responsáveis pela produção de *commodities* agrícolas de exportação, como soja e milho. Em Correntina não é diferente, pois é a produção da agricultura familiar a grande responsável pela alimentação do seu povo, mas, a cada ano, vem sendo ameaçada com a diminuição das águas e os conflitos pela manutenção da terra.

As perdas ambientais frente à produção de larga escala

Ao longo da existência do município de Correntina, apesar do uso da terra e das águas pelos pequenos agricultores, não havia incidências do desaparecimento de córregos e secamento e migração de nascentes e assoreamento dos rios como tem sido observado a partir dos anos 1970 (período da chegada do agronegócio na região). Em sua Tese de doutorado, Cunha (2017) trouxe um dado alarmante. Em levantamento feito por ele, em 2017, identificou que dos 29 corpos d'água que morreram no oeste da Bahia, 17 deles estavam em Correntina. Barbosa (2014, n.p.) afirma que “a questão atual do desaparecimento dos pequenos cursos d'água, alimentadores dos maiores, é apenas a ponta de um ‘iceberg’ que tende a se tornar cada vez mais evidente”.

É importante ressaltar que o povo de Correntina não ficou inerte a esse fato, são muitas as manifestações por conta da diminuição das águas provenientes dos diversos rios presentes em seu território, em virtude do uso descontrolado na irrigação das grandes áreas de

produção do agronegócio, tornando-se um campo de disputa com interesses antagônicos, em que, de um lado, estão os pequenos agricultores, com o apoio da maioria da população que, juntos, lutam em defesa da preservação das águas, dos rios e do direito à terra. Do outro lado, as grandes empresas do agronegócio, que buscam expandir seus territórios, intensificar a produção e aumentar a rentabilidade. Para isso, apropriam-se das terras e das águas, avançando, de forma agressiva, no cerrado correntinense.

Nesse contexto, já foram realizadas algumas ações para demonstrar a insatisfação da população com o uso indiscriminado da água pelo agronegócio, pois, desde os anos 1980, a questão da diminuição das águas vem sendo percebida, mas foi no início dos anos 2000 que os problemas se intensificaram. Nessa época, dois fazendeiros (Wagner Luiz Rossi e Naim Jacob) construíram um canal⁴⁶ de 9km para desviar uma grande quantidade de água do Rio Arrojado⁴⁷ para alimentação de pivôs centrais. Todavia, antes do canal ser concretizado, os moradores das margens do Rio Arrojado efetivaram uma ação em mutirão e fecharam o canal de forma a impedir de ser utilizado. Somente depois desta ação o Estado cumpriu com o seu papel, embargou a obra e multou os fazendeiros (Porto-Gonçalves e Chagas, 2018).

Uma outra grande ação organizada pela população da margem do Rio Arrojado ocorreu em 02 de novembro de 2017, quando, aproximadamente, 1.000 (mil) pessoas (entre moradores e simpatizantes da causa) realizaram uma manifestação na Fazenda Igarashi, localizada à margem esquerda do Rio Arrojado, com o objetivo de denunciar o uso indevido da água e ausência do Estado no

⁴⁶ Para maiores informações sobre o canal construído no Rio Arrojado, ver reportagem exibida no Globo Rural. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Db0-YFkD_c4 Acesso em 25 de maio de 2023.

⁴⁷ O Rio Arrojado desce do Chapadão das Geraes, é afluente do Rio Corrente, que por sua vez faz parte da Bacia do Rio São Francisco, fica localizado no município de Correntina, Oeste baiano. O Rio Arrojado, abastece comunidades centenárias, tem de 35 a 40 milhões de anos e, pelos estudos de pesquisadores, pode desaparecer daqui a 20 ou 30 anos, pelo mau uso de suas águas, por isso foi razão da revolta da população.

sentido de tomar medidas para eliminar os impactos históricos nos recursos hídricos que flagelam a população servida pelas águas do Rio Arrojado. Como resultado da manifestação, houve a destruição dos maquinários (bombas e canos de captação de águas) e da rede de distribuição de energia da empresa, o que repercutiu nacional e internacionalmente. A Figura 5 traz o registro da manifestação na Fazenda Igarashi.

Figura 5: Ato na manifestação na Fazenda Igarashi em Correntina - BA



Fonte: Agência do sertão⁴⁸.

Após a manifestação, houve retaliações aos envolvidos, os quais foram identificados em gravações durante os atos. A população de Correntina foi denominada de “Terroristas”, “Vândalos”, “Baderneiros”, “Bandidos Agrários”, “Turba raivosa” etc. pelos empresários do agronegócio, políticos e até mesmo pelos veículos de comunicação. O Estado enviou para a cidade mais de 100 homens das polícias civil e militar (sendo que antes havia na cidade cerca de 10 policiais), além de toda uma estrutura como: ônibus, helicópteros e tropa de choque para descobrir e punir os envolvidos.

⁴⁸ Disponível em <http://agenciasertao.com/2017/11/21/correntina-igarashi-diz-que-prejuizo-chega-r-50-milhoes-depois-de-invasao/>. Acessado em 029/05/2023

No entanto, essa ação nítida de perseguição e violência contra os manifestantes da Fazenda Igarashi causou revolta aos moradores de Correntina. Então, foi realizada uma nova manifestação, no dia 11 de novembro de 2017, que contou com o apoio de diversos órgãos da sociedade civil organizada e com pessoas de outros municípios do Oeste Baiano. Embora a população de Correntina, em 2017, segundo o IBGE (2017), era de 33.361 habitantes, houve o registro de aproximadamente 12.000⁴⁹ (doze mil) pessoas na manifestação⁵⁰. As Figuras 6, 7 e 8 trazem o registro das manifestações nas ruas da cidade.

Figura 6 - Manifestação pelas ruas da cidade de Correntina – BA.



Fonte: Thomas Bauer - CPT Bahia.

⁴⁹ Por ser um ato realizado em um período de conflito, com interesses em disputa, pode haver divergência quanto ao número de manifestantes, o que não retira a importância da manifestação e o alcance do objetivo, que foi chamar a atenção para o que estava acontecendo no município de Correntina.

⁵⁰ Para um melhor aprofundamento do assunto, segue abaixo dois *sites*, que trazem o episódio ocorrido em 2017. Os *sites* foram escolhidos apenas a título de informação, sem um critério específico. Disponível em <https://g1.globo.com/bahia/noticia/grupo-protesta-contra-uso-excessivo-de-agua-de-rio-que-abastece-cidade-no-oeste-da-bahia.ghtml> ou <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/202352-manifestacao-em-correntina-leva-4-mil-pessoas-contra-a-irrigacao-nos-da-pm-baiana.html#.YLfTH6hKjIU>

Figura7 – Manifestação pelas ruas da cidade de Correntina – BA



Fonte: arquivo pessoal.

Figura 8 - Manifestação pelas ruas da cidade de Correntina – BA.



Fonte: Thomas Bauer - CPT Bahia⁵¹.

A Figura 8 é muito representativa, pois a presença de crianças demonstra que elas não estão alheias aos acontecimentos. Essa participação reforça que a formação política se inicia ainda na primeira

⁵¹ Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/> . Acesso em 25 de maio de 2023

infância e reverbera ao longo da vida. O movimento em defesa das águas foi um movimento legítimo, que faz parte da história do município, pois sua população ficou conhecida como um povo que luta em defesa dos seus rios. As crianças que participaram deste episódio são testemunhas de um fato histórico e poderá dar seguimento a essa luta, uma vez que a ameaça aos rios de Correntina continua ainda hoje.

Figura 9 - Abraço simbólico ao Rio Correntina e o pedido de socorro.



Fonte: Cerrado: ninguém vai morrer de sede.

A Figura 9 mostra o abraço simbólico dos manifestantes ao Rio Correntina e a formação da sigla SOS por pessoas no centro do Ranchão - importante ponto turístico de Correntina - como um pedido de socorro para as nossas águas. Porto-Gonçalves e Chagas (2018) relatam que, após as manifestações, houve desdobramentos. O Ministério Público do Estado da Bahia quando, diante da gravidade dos fatos e do clima de tensão que se agravava com a ação nas fazendas do grupo Igarashi, convocou uma audiência pública para o dia 01 de dezembro de 2017, em Correntina, para que houvesse um debate público.

Na Audiência Pública de 01/12/2017 vários depoimentos denunciavam a invasão pela polícia de escolas rurais em busca de eventuais lideranças que teriam sido responsáveis pela ação nas fazendas do grupo Igarashi. É importante que se registre que várias das investidas da polícia se fizeram contando com o apoio de carros da Associação de Produtores de Algodão da Bahia-ABAPA, numa proximidade no mínimo não recomendável, até porque os interesses dos grandes proprietários ligados ao agronegócio estavam implicados no próprio conflito, prática que nos remete ao caráter patrimonialista da sociedade-estado brasileiro (Porto-Gonçalves e Chagas, 2018, p. 5/6).

O fato é que, nas questões das águas, o município continua a ter problemas com as empresas do agronegócio, pois a retirada de água dos rios e do lençol freático para a irrigação continua trabalhando intensamente com a omissão dos órgãos públicos, os quais deveriam fiscalizar e proteger o meio ambiente.

Como já foi mencionado, além dos conflitos pela água, temos também os conflitos pela terra. Não só pela invasão do agronegócio no território das comunidades tradicionais como também pelo excesso de desmatamento para a implantação das lavouras de monocultura. Muitas fazendas não respeitam as regras de reservas legais e as áreas de preservação permanente obrigatórias, desmatando até nas margens dos rios, desobedecendo o que estabelece a legislação. A Lei Nº 12.651/12, em seu Art. 3º, Inciso II e II, afirma que,

Art. 3º Para os efeitos desta Lei, entende-se:

II - Área de Preservação Permanente - APP: área protegida, coberta ou não por vegetação nativa, com a função ambiental de preservar os recursos hídricos, a paisagem, a estabilidade geológica e a biodiversidade, facilitar o fluxo gênico de fauna e flora, proteger o solo e assegurar o bem-estar das populações humanas;

III - Reserva Legal: área localizada no interior de uma propriedade ou posse rural, delimitada nos termos do art. 12,

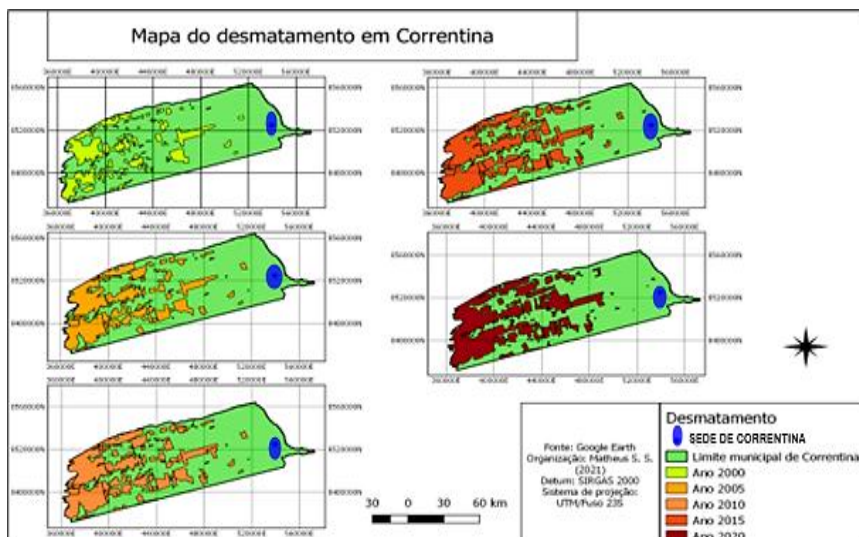
com a função de assegurar o uso econômico de modo sustentável dos recursos naturais do imóvel rural, auxiliar a conservação e a reabilitação dos processos ecológicos e promover a conservação da biodiversidade, bem como o abrigo e a proteção de fauna silvestre e da flora nativa; (Brasil, 2012, n. p.).

Nota-se que há leis que garantem a preservação ambiental e justificam a necessidade de proteção da vegetação nativa e da biodiversidade do bioma, porém, mesmo com a legislação, há descumprimento e, apesar dos produtores serem punidos com multas e outras sanções, a vegetação, depois de desmatada, não se recupera mais, é o que advoga Barbosa,

Onde houve modificação do solo a vegetação do Cerrado não brota mais. O solo do Cerrado é oligotrófico, carente de nutrientes básicos. Quando o agricultor e o pecuarista enriquecem esse solo, melhorando sua qualidade, isso é bom para outros tipos de planta, mas não para as do Cerrado. Por causa disso, não há mais como recuperar o ambiente original, em termos de vegetação e de solo. (Barbosa, 2014, n.p.).

A Figura 10 esboça o desmatamento ocorrido em Correntina nos últimos 20 anos e a aproximação das empresas do agronegócio na sede do município.

Figura 10 - Avanço do agronegócio no território de Correntina em 20 anos.



Fonte: Elaborado por Matheus Sampaio, em 2021, utilizando o *Google Earth*.

Como pode ser visualizado, os mapas evidenciam nitidamente que o agronegócio, em 20 anos, consumiu o cerrado, e está cada vez mais próximo da sede do município, e só não adentrou ainda devido a resistência dos moradores. As áreas preservadas são onde ficam localizadas as terras da agricultura familiar, os fechos de pastos e pequenas reservas particulares.

As questões apresentadas levam a compreender que a população do município de Correntina vivencia situações de conflitos constantes desde a sua fundação, mas as situações recentes parecem ser mais graves, pois têm a ver com a sobrevivência de seu povo, uma vez que as disputas envolvem a terra e a água, elementos essenciais para vida.

Interferência do agronegócio na Educação do Campo

Diante do que foi posto, percebe-se que o município de Correntina, por ser um dos maiores produtores de grãos do oeste da

Bahia, vem sofrendo interferências de forma direta e indireta em seu desenvolvimento. Cada vez mais, o agronegócio tem mostrado o seu poder político e econômico. Por defender os interesses do capital, subjuga o camponês como matuto, atrasado e preconiza que o melhor para a população camponesa é deixar o campo, para assim, ocupar suas terras e aumentar a área de produção. Para Moreira,

a concepção de agronegócio não está limitada à produção no campo para a exportação e ao uso de insumos modernos; esse termo está permeado por relações políticas e econômicas, em que a exploração da terra está subordinada aos ditames do capital, em uma lógica que reorganiza a construção de políticas públicas para o espaço rural, pensando menos em desenvolvimento social dos indivíduos e no uso da terra de forma sustentável para produzir alimento, e se voltando mais para atender aos interesses do capital financeiro internacional (Moreira, 2021, p. 97).

Desse modo, em Correntina, a presença do agronegócio é percebida de forma sorrateira, desde as situações em que consegue autorização para o uso indiscriminado das águas, até em decisões tomadas para atender aos interesses dos empresários. Como exemplo do poder do capital, vale relatar a construção de uma creche no Distrito do Rosário neste município. Apesar dos recursos serem provenientes do pagamento de multa, aplicada como penalidade a uma empresa que cometeu dano ambiental, houve um “acordo” com a prefeitura para que fosse construída uma creche para atender, em sua maioria, às crianças filhas dos/as trabalhadores/as das empresas do agronegócio.

Todavia, mesmo com a conclusão da obra em 2021, a creche não funcionou em 2022 por falta de pessoal e do mobiliário necessário. Entretanto, em 2023, está em pleno funcionamento, atendendo ao público de Educação Infantil da localidade, tanto crianças de 2-3 anos quanto às crianças de 4-5 anos. Estas últimas, foram transferidas da escola que atende até o 9º ano do Ensino Fundamental, possibilitando que frequentem um espaço adequado para elas.

O agronegócio tem buscado se fazer presente de diversas maneiras na educação do município, como exemplo, podemos citar o Programa Despertar, que faz parte do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural - SENAR, mas é uma parceria público-privada, e, no caso desse programa, procura usurpar de subsídios ligados à classe trabalhadora para disfarçar o verdadeiro intuito. Em sua metodologia, afirma estar fundamentada na Pedagogia por Projeto em Educação Socioambiental, com destaque na pesquisa, e se respalda na metodologia Freiriana, mas, ao fazer uma breve visita no *site*⁵², é possível perceber que o programa está ligado ao agronegócio. Muitas prefeituras participaram de cursos ofertados por esse programa, inclusive Correntina.

Também passou no município um projeto intitulado: “Algodão que Aquece”, idealizado e realizado pelo Núcleo das Mulheres do Agro, que tem como objetivo distribuir agasalhos no período de frio, como também “desenvolver o pilar educacional, que se dá por meio da entrega de informações esclarecedoras, corretas e seguras acerca da cadeia produtiva do algodão” (Correntina, 2022, n.p.), em palavras atuais, buscar seguidores e propagar o agronegócio.

Em 2023, alguns professores e professoras de Correntina participaram de outro curso intitulado “Programa Educando para Vida”, oferecido pelo Instituto SLC em parceria com a Impare Educação e a Secretaria Municipal de Educação; mais uma parceria público-privada. O curso ocorreu no período de 06 de março a 06 de dezembro de 2023, com módulos disponibilizados em plataformas digitais.

O Instituto SLC é mantido pelas empresas do Grupo SLC (SLC Agrícola e SLC Máquinas), ou seja, empresas ligadas ao agronegócio e o Impare Educação é uma empresa que trabalha com assessoria pedagógica a secretarias de educação e afins, a qual defende a educação por competências, seguindo a linha presente na Base

⁵² Disponível em e <http://www.sistemafaeb.org.br/>. Acesso em: 21 de maio de 2023

Nacional Comum Curricular - BNCC, bem como produz e comercializa materiais como módulos, plataformas virtuais, jogos infantis virtuais etc., com cursos oferecidos também em EaD⁵³. As informações, os materiais e a metodologia usada, encontram-se disponíveis no *site* da empresa (presente na nota de rodapé).

Desse modo, a cada dia o agronegócio procura ocupar todos os espaços e usar de todas as estratégias para dominar e controlar o saber, o poder e o ser, assim como era no período colonial, utilizando-se de aparatos dos aparelhos ideológicos como meio de manter seus interesses e consolidar a hegemonia do capital.

Considerações finais

O presente artigo buscou discutir a presença do agronegócio e do hidronegócio no município de Correntina no contexto das políticas públicas oferecidas às crianças do campo. Ao longo do texto, ficou evidente que o agronegócio representa o capital nas relações econômicas e sociais, refletindo também na educação.

O município de Correntina possui características impressionantes, não apenas por suas belezas naturais, mas, sobretudo, pela presença marcante do agro-hidronegócio, tanto na economia quanto na educação. Esse setor busca impor seu modelo neoliberal, onde o lucro é prioritário em detrimento do bem-estar da população local, que luta pela preservação de suas águas e pelo direito à terra, constantemente invadida por empresários do agronegócio.

Com o avanço do agronegócio, os povos do campo estão sendo cada vez mais encurralados, vendo seus direitos à terra, à água e à educação negados. A educação do campo, que preza pela diversidade, cultura e especificidade dessas populações, está sendo ameaçada. As análises aqui apresentadas indicam a necessidade de continuar a luta

⁵³ Informações obtidas nos sites das empresas. Instituto SLC, disponível em <https://www.slc.com.br/home> e Impare Educação, disponível em: <https://www.impare.com.br/blog/categories/assessoria-impare>, ambos acessados em 28 de maio de 2023.

pela defesa desses direitos, começando pela conservação dos recursos naturais, em especial a água. Contudo, essa luta vai além dessas questões, pois é evidente que o agronegócio desempenha um papel dominante, impondo a visão hegemônica do capital.

Referências

BAHIA. **Decreto nº 10.724** de 30 de março de 1938. Institui o Município de Correntina.

BAIANO, Héverton. **A história de Correntina**. Goiânia: Autor, 1996.

BARBOSA, Altair Sales. Falhas na transposição do Rio São Francisco revelam a finalidade da obra: patrocinar latifúndios e coronéis da política regional. Entrevista Concedida a Patrícia Fachin. **IHU On-Line**, São Leopoldo, maio de 2018. Disponível em: <https://racismoambiental.net.br/2018/05/16/falhas-na-transposicao-do-rio-sao-francisco-revelam-a-finalidade-da-obra-patrocinar-latifundios-e-coroneis-da-politica-regional-entrevista-especial-com-altair-sales-barbosa/> . Acesso em 16 de mar. de 2023

BARBOSA, Altair Sales. A complexa teia hídrica que brota do Cerrado está ameaçada. Entrevista. **IUH-ADITAL**, São Leopoldo, outubro de 2014. Disponível em <http://www.ihu.unisinos.br/entrevistas/536664-a-complexa-teia-hidrica-quebrota-do-cerrado-esta-ameacada-entrevista-especial-com-altair-sales-barbosa> . Acesso em 05 de mar. de 2023.

BARBOSA, Altair Sales. Altair Sales Barbosa: “O Cerrado está extinto e isso leva ao fim dos rios e dos reservatórios de água”. Entrevista. **Sul 21**, Porto Alegre, 15 de novembro de 2014. Disponível em <https://sul21.com.br/noticias/geral/2014/11/altair-sales-barbosa-o-cerrado-esta-extinto-e-isso-leva-ao-fim-dos-rios-e-dos-reservatorios-de-agua/> Acesso em 13 de maio de 2023.

BONFIM, Joice Silva. **Apropriação das águas, Matopiba e territorialização do agronegócio no Oeste da Bahia**: as águas sem fronteira de Correntina. 2019. 213 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade) – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, 2019.

BRASIL. **Lei nº 12.651**, de 25 de maio de 2012. Dispõe sobre a proteção da vegetação nativa; altera as Leis nºs 6.938, de 31 de agosto de 1981, 9.393, de 19 de dezembro de 1996, e 11.428, de 22 de dezembro de 2006; revoga as Leis nºs 4.771, de 15 de setembro de 1965, e 7.754, de 14 de abril de 1989, e a Medida Provisória nº 2.166-67, de 24 de agosto de 2001; e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112651.htm Acesso em 25 de maio de 2023.

CORRENTINA. Alunos recebem casacos do projeto “Algodão que aquece” do Núcleo Mulheres do Agro. **Prefeitura de Correntina**, 17 de agosto de 2022. Disponível em <https://www.correntina.ba.gov.br/noticias/alunos-recebe-casacos-do-projeto-algodao-que-aquece/> Acesso em 25 de maio de 2023.

CUNHA, Tássio Barreto. **Do oculto ao visível: terra-água-trabalho e o conglomerado territorial do agrohidronegócio no Oeste da Bahia**. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2017. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/149818> . Acesso em: 05 maio 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e Território Camponês do Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org) **Por uma Educação do campo: campo-políticas públicas-Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 39- 66.

FERNANDES, Bernardo Mançano. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna.; JESUS, Sônia Meira Santos Azevedo de. (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 32 a 53

GRUPO FAZ NOVO PROTESTO contra o uso excessivo de água de rio que abastece a cidade no oeste da Bahia. **G1 Bahia**, 11 de nov. de 2017. Disponível em: <https://g1.globo.com/bahia/noticia/grupo-protesta-contra-uso-excessivo-de-agua-de-rio-que-abastece-cidade-no-oeste-da-bahia.ghtml>. Acesso em 15 de jun. de 2022

IBGE. **Censo Agro 2017**. Disponível em <https://censoagro2017.ibge.gov.br/2013-agencia-de-noticias/releases/29490-pof-2017-2018-cerca-de-da-renda-disponivel-das-familias-brasileiras-e-nao-monetaria.html>. Acesso em 25 de jun. de 2022

KILOMBA, Grada (1968). **Memórias da plantação**: episódios de racismo cotidiano. Tradução: Jess Oliveira. Rio de Janeiro: Cobogó. 2019. Disponível em:

https://www.ufrb.edu.br/ppgcom/images/MEMORIAS_DA_PLANTACAO_-_EPISODIOS_DE_RAC_1_GRADA.pdf . Acesso em 09 de mar. de 2023

MANIFESTAÇÃO EM CORRENTINA leva 4 mil pessoas contra a irrigação (n. os da PM baiana). **Notícias agrícolas**, 11 de nov. de 2017. Disponível em <https://www.noticiasagricolas.com.br/noticias/agronegocio/202352-manifestacao-em-correntina-leva-4-mil-pessoas-contr-a-irrigacao-nos-da-pm-baiana.html#.YLfTH6hKjIU> Acesso em 15 de jun. de 2022.

MARX, Karl. **O capital: critica da economia política, livro primeiro**: o processo de produção do capital. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**: rumo a uma teoria da transição. Tradução Paulo Cezar Castanheira, Sérgio Lessa. - 1.ed. revista. São Paulo: Boitempo, 2011.

MOREIRA, Edna Souza. **“Entre querer e poder”**: o lugar da escola nos projetos de vida de jovens do campo em contexto de modernização agrícola. Tese (doutorado) - Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação. Belo Horizonte, 2021.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; CUIN, Danilo Pereira; LADEIRA, Julia Nascimento; SILVA, Marlon Nunes; LEÃO, Pedro Catanzaro da Rocha. Terra em Transe: a geografia da expropriação e da r-existência no campo brasileiro 2018. **Conflitos no Campo Brasil**, v. 1, p. 91-119, 2019. Disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/downloads?task=download.send&id=14154&catid=41&m=0> Acesso em 25 de maio de 2023.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; CHAGAS, Samuel Britto das. **Os pivôs da discórdia e a digna raiva**: uma análise dos conflitos por terra, água e território em Correntina – BA. 2018. Disponível em <http://www.lemto.uff.br/index.php/noticias/44-correntina> . Acesso em 15 de janeiro de 2019.

VERÍSSIMO, Michele Polline; XAVIER, Clésio Lourenço. **Tipos de commodities, taxa de câmbio e crescimento econômico**: evidências da maldição dos recursos naturais para o brasil. Revista de Economia Contemporânea, 18(2): p. 267-295, 2014.

CAPÍTULO 21

Neoliberalismo, reformas curriculares e trabalho docente no Brasil

Valéria Prazeres dos Santos

Introdução

O objetivo principal deste artigo é articular as discussões entre o objeto de estudo de uma pesquisa de doutorado, ainda em fase inicial, sobre os impactos das reformas neoliberais⁵⁴ no trabalho docente no Brasil e os elementos estudados durante o curso da disciplina *Políticas Públicas para a Educação*⁵⁵, que forneceu subsídios teórico-metodológicos para a compreensão dos determinantes históricos das políticas públicas para a educação e suas características contemporâneas.

Por hora, pretende-se a exposição dos aspectos basilares que compõem o objeto de estudo a partir de uma pesquisa bibliográfica e documental com autores que vêm discutindo as mudanças no trabalho docente a partir do sistema de acumulação flexível e as reformas curriculares criadas para dar sustentação a esse modelo, como Harvey (1993), Freitas (2018), Ramos; Paranhos (2022) Kuenzer (2020), Previtali; Fagiani (2020) dentre outros.

A literatura apresentada na disciplina é extensa e rica em especificidades que elucidaram a compreensão acerca da composição

⁵⁴ Neste artigo o foco será na Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio.

⁵⁵ Disciplina da linha de pesquisa: Trabalho, Educação e Política, cursada no semestre 2024.1 no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

do Estado ao longo da história e seu papel parcial na manutenção da estrutura de classes, essencial também para a compreensão das políticas públicas. Entretanto, pela limitação do texto, focamos em tentar avançar no esforço teórico de debater as políticas educacionais no contexto de avanço do neoliberalismo e a sua relação com a flexibilização do trabalho, sobretudo no trabalho docente, numa crítica à mercantilização da escola e das políticas educacionais cada vez mais imbricadas aos ditames do capital.

Assim, apoiando-nos nas discussões de Gramsci (2007) e Fontes (2010), apresentamos a discussão sobre os Aparelhos Privados de Hegemonia - APH e sua participação nas políticas educacionais, bem como o alinhamento existente entre eles e as recomendações para uma formação cada vez mais flexível, padronizada, economicista e esvaziada.

Enfim, o artigo não dá conta de toda a discussão, mas apresenta elementos iniciais sobre Políticas Educacionais e o trabalho docente mediante a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a Reforma do Novo Ensino Médio, os quais podem contribuir, de alguma forma, para o aprofundamento do debate.

O capital e as mudanças no trabalho: a acumulação flexível

São objetos de estudo que compõem essa análise e discussão inicial, as reformas curriculares implementadas na área educacional nos últimos anos (Base Nacional Comum Curricular e Novo Ensino Médio) e as mudanças que elas impõem ao trabalho docente. Essas reformas, embora realizadas, oficialmente, em âmbito nacional, e devam abranger a educação pública e privada, acabam gerando mais impactos na educação pública. Kuenzer (2020) vem apontando a lógica da dualidade entre a educação destinada à classe trabalhadora e à formação das elites e o caráter de esvaziamento imputado à educação pública, numa perspectiva de adequar a formação escolar ao regime de acumulação vigente.

Para Harvey (1993, p.117), regime de acumulação seria a “estabilização, por um longo período, da alocação do produto líquido entre consumo e acumulação; ele implica alguma correspondência entre a transformação tanto das condições de produção como das condições de reprodução de assalariados.” No campo da reprodução, podemos colocar a forma de produzir a existência, de viver, de se relacionar, hábitos, práticas políticas e culturais. Hoje, podemos conceber uma sociabilidade voltada ao que Harvey (1993) chama de acumulação flexível, que se oporia à rigidez do período fordista/taylorista. Para o autor, este é

um regime de acumulação inteiramente novo, associado com um sistema de regulamentação política e social bem distinta. [...] se apoia na flexibilidade dos processos de trabalho, dos mercados de trabalho, dos produtos e padrões de consumo. Caracteriza-se pelo surgimento de setores de produção inteiramente novos, novas maneiras de fornecimento de serviços financeiros, novos mercados e, sobretudo, taxas altamente intensificadas de inovação comercial, tecnológica e organizacional. (Harvey, 1993, p.140)

Essas novas formas de trabalho, mediadas pela intensificação de inovação tecnológica, se ampliam ainda mais agora no começo do século XXI. Antunes (2020, p. 89) destaca que

Diferentemente da planta produtiva taylorista e fordista dominante no século XX, na era do automóvel, as empresas liofilizadas e flexíveis dessa nova fase informacional-digital-financeira vêm impondo sua tríade destrutiva em relação ao trabalho, na qual flexibilidade, informalidade e intermitência se convertem em partes constitutivas do léxico, do ideário e da pragmática da empresa corporativa global.

Conhecer o funcionamento e as demandas atuais do trabalho é essencial para a compreensão das recomendações dos Organismos Internacionais para a criação de políticas públicas educacionais, principalmente nos países em desenvolvimento. A perspectiva da

acumulação flexível veio para tentar aplacar as contradições do próprio capital e a recuperação da ampliação da taxa de lucros, após a derrocada do estado de “bem-estar” social. E era necessário a imersão de uma formação social e ideológica que desse conta da nova reorganização do capital. No que tange ao exposto, cabe destacar a fala de Marx (1983, p.23) para compreendermos a impossibilidade de uma mudança na forma de produção acontecer apenas em um aspecto; é necessário que ela funcione como totalidade

É preciso ter em mente que as novas forças de produção e as novas relações de produção não se desenvolvem a partir do nada, nem caem do céu, nem nascem tampouco do útero da Ideia que a si mesma se põe; mas se formam no interior e em antítese ao desenvolvimento da produção existente e às relações de propriedade tradicionais herdadas. Se em pleno sistema burguês cada relação econômica pressupõe todas as outras em sua forma econômica burguesa, e tudo o que foi posto é, portanto, também um pressuposto, então o mesmo se dá com qualquer sistema orgânico. Esse mesmo sistema orgânico, como totalidade, tem seus pressupostos, e seu desenvolvimento em direção à totalidade, e consiste precisamente em subordinar a si todos os elementos da sociedade, ou criar a partir dela os órgãos de que ainda carece; eis como historicamente ele se torna uma totalidade. (Marx, 1983, p. 203)

A década de 1990 é um destaque na proposição de reformas educacionais no país. Gomide (2011, p. 4580) destaca que esse período “[...] é considerado um marco histórico para a política educacional dos países da América Latina, haja vista a disseminação de um conjunto de reformas educacionais, pautadas no lema ‘Educação para Todos’”. Lucyk e Dalarosa (2013, p. 21-22) disparam que

A partir do governo Fernando Collor de Mello (1990 a 1992), a educação insere-se em um cenário de novas configurações pelo qual passa a economia mundial, ocorrendo, assim, a adoção de um conjunto de políticas reformistas baseadas na descentralização, focalização e privatização. Tais políticas

são decorrentes da interferência dos organismos internacionais, grupos empresariais e representantes do capital na organização do Estado, o que faz com que prevaleça a lógica empresarial na elaboração de políticas educacionais, legislação e organização da educação brasileira.

Um dos maiores propulsores para as políticas educacionais do fim do século XX e início do século XXI foi o compromisso firmado pela conferência mundial Todos Pela Educação⁵⁶, realizada em Jomtien, Tailândia, o qual deu origem ao Relatório encomendado pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO, de 1996, denominado “*Educação: um tesouro a descobrir*”, também conhecido como relatório Jacques Delors, que pulverizou a noção de competências no país (presente e revestida de novos aspectos nas políticas educacionais atuais). No setor educativo, o documento propôs amplas reformas, que compreenderam a política, a legislação, o financiamento, o currículo, o planejamento e a gestão educacional, buscando ajustar a educação dos países periféricos à sociedade globalizada (Gomide, 2011).

Dourado (2009) destaca o cenário de mercantilização e privatização da educação para o qual os organismos internacionais, sobretudo o Banco Mundial e a ONU, construíram para as políticas educacionais, ao ditarem regras de reestruturação econômica. Cabe apontar a ênfase dada às avaliações externas, também orientadas pelos Organismos Internacionais, que acaba, dentre muitas outras questões, exercendo controle sobre o trabalho docente e trabalhando na construção de uma responsabilização para a criação de um consenso de que o problema da educação pública está unicamente nos professores e nas escolas.

⁵⁶ A Conferência foi financiada pela UNESCO, UNICEF, Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD) e Banco Mundial.

O cerne das transformações nas políticas educacionais para o atendimento ao mercado

As recomendações dos Organismos Internacionais para países em Desenvolvimento como o Brasil, se alinharam bem à organização política do país para a década de 1990, o qual passava por transformações na ordem da reforma do Estado de Bresser-Pereira (1996), que dava as condições para uma série de privatizações diretas e indiretas em variadas áreas, através do que nomeou de Público Não-Estatal. Nas palavras de Bresser-Pereira (1996, p. 21-22)

É pública a propriedade que é de todos e para todos. É estatal a instituição que detém o poder de legislar e tributar, é estatal a propriedade que faz parte integrante do aparelho do Estado, sendo regida pelo Direito Administrativo. É privada a propriedade que se volta para o lucro ou para o consumo dos indivíduos ou dos grupos. De acordo com essa concepção uma fundação “de Direito Privado”, embora regida pelo Direito Civil, é uma instituição pública, na medida que está voltada para o interesse geral. Em princípio todas as organizações sem fins lucrativos são ou devem ser organizações públicas não-estatais. Sem dúvida poderíamos dizer que, afinal, continuamos apenas com as duas formas clássicas de propriedade pública e a privada, mas com duas importantes ressalvas: primeiro a propriedade pública se subdivide em estatal e não-estatal, ao invés de se confundir com a estatal; e segundo, as instituições de Direito Privado voltadas para o interesse público e não para o consumo privado não são privadas, mas públicas não-estatais.

A proposição da propriedade Pública não-estatal é a de retirar do Estado a execução e permanecer com parte do financiamento. É também inferior da lógica de mercado a gestão da coisa pública num “quase-mercado”, ou seja, a lógica do mercado vai orientar a ação do estado. Importante destacar que, para a doutrina neoliberal, não é o capitalismo que está em crise, mas o Estado (Peroni, 2007), por isso ele deve ser gerido de outra forma, numa perspectiva gerencial. O

neoliberalismo entrava de vez na agenda governamental de forma explícita. Teodoro (2012, p.50) define o neoliberalismo como

[...] uma teoria da economia política que propõe que o bem-estar e o desenvolvimento humanos podem ser bem alcançados por meio da libertação das capacidades empresariais individuais, no interior de uma estrutura institucional caracterizada por fortes direitos de propriedade privada, mercados livres e comércio livre.

O neoliberalismo, segundo Therborn (1995), como conjunto de receitas e programas políticos, começou a ser proposto nos anos de 1970, e se espalhou através do domínio dos países de capitalismo dominante, sobretudo os Estados Unidos. No Brasil, a década de 1970 está inserida no período da ditadura militar. Tal situação fez com que, segundo Basso e Neto (2014), ele fosse percebido com menos força, uma vez que estava encoberto com o véu do Estado, respaldado pelo autoritarismo típico dos militares, ainda que fosse apenas uma ilusão, uma vez que eles eram liberais.

Casimiro (2018, p.126) descreve o processo da multiplicação, em 1980, de Organizações Não-Governamentais e Fundações e associações sem fins lucrativos (Fasfil's), já disputando recursos públicos e “deslocando o sentido da responsabilidade social do público para o privado e do universalizante para o focalizado” e a sua intensificação a partir de 1990. O autor discute ainda que

[...] o discurso dos organismos internacionais como o Fundo Monetário Internacional (FMI), o Banco Mundial e o Banco Internacional de Reconstrução e Desenvolvimento (BIRD) era o de que as reformas estruturais que incentivassem o funcionamento dos mercados, apoiadas na iniciativa privada e na menor presença estatal nas atividades econômicas garantiriam a essas nações a retomada das altas taxas de investimento e, por sua vez, o crescimento econômico (Casimiro, 2018, p.122).

Dessa maneira, fica evidente, no Brasil, “o processo de conversão gradual, mas acelerada, da educação em uma mercadoria [que] decorre sem acordos institucionalizados ou balizamentos legais. Ocorre de modo bruto, diretamente pelos agentes do capital em interconexão com o Estado (Leher, 2021, p.10)”. O autor ainda destaca sobre as mudanças na legislação educacional para atender à lógica privatista da educação. Essa interconexão busca a modificação do papel do Estado nas políticas públicas, numa lógica de ser Estado mínimo para as políticas sociais e de Estado máximo para o capital (Peroni, 2003).

Aparelhos Privados de Hegemonia: ampla e claramente no controle da educação nacional

Conforme já discutimos, a década de 1990 é a fase em que o país se adequa de vez às demandas do capital, à descentralização, privatização e mudanças nas legislações para atender às expectativas do terceiro setor, tudo isso visando a modificação da função do Estado, que era constantemente descrito como a causa da crise por ser ineficaz. Inclusive, com a perspectiva gerencialista, o vocabulário empresarial se impõe: competências, eficácia, eficiência, gestão de recursos, controle de gastos, dentre outros termos que ganhavam lugar no linguajar geral e impregnam de sentido a lógica e o respaldo à perspectiva empresarial no serviço público como um todo, especialmente na educação.

Essa perspectiva gerencialista (terceira via), punha-se em contraposição ao neoliberalismo, como se quisesse superá-lo, mas Antunes (1999, p.199) ressalta que “a Terceira Via acaba configurando-se como a preservação do que é fundamental do Neoliberalismo, dando-lhe um frágil verniz social-democrático cada vez menos acentuado”.

As bases para a consolidação dos Aparelhos Privados de Hegemonia - APH, apontadas por Casimiro (2018, p.149), frutificaram-se no começo do século XXI. Aqui, o pensamento

dominante já construiu o consenso da “responsabilidade social” do empresariado na Educação para Todos e da naturalização dos seus valores e padrões de sociabilidade. Para Gramsci (2007), os APH são o conjunto de organismos designados vulgarmente como ‘privados’, que agem como vértebras da sociedade civil (ou seja, dão sustentação/equilíbrio). Para Fontes (2010, p.133-134), estes

Se constituem das instâncias associativas que, formalmente distintas da organização das empresas e das instituições estatais, apresentam-se como associatividade voluntária sob inúmeros formatos. Clubes, partidos, jornais, revistas, igrejas, entidades as mais diversas se implantam ou se reconfiguram a partir da própria complexificação da vida urbana capitalista e dos múltiplos sofrimentos, possibilidades e embates que dela derivam.

No caso deste estudo, são as fundações, institutos e organizações empresariais que representam novas formas da classe burguesa disseminar ideias e construir hegemonia em torno de seu projeto societário (Neves, 2005). Destacamos como marco da presença mais ativa dos APH na educação brasileira, o ano de 2007, quando o Todos Pela Educação - TPE (criado em 2005), via mobilização de grupos empresariais, adentrou o setor público por meio do Plano de Desenvolvimento da Educação - PDE, Lei nº 6.094, de 24 de abril de 2007 (durante a gestão de Fernando Haddad, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva - 2002-2010), que levou o nome Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação, tornando-se instrumento de legitimação do movimento Todos Pela Educação junto ao Estado (Ségala, 2018). Como destaca Saviani (2007), ampliou-se ali, uma pedagogia dos resultados, estreitando os objetivos da educação às necessidades do mercado.

O TPE e a sua atuação na construção de políticas se fortalecem após uma série de incursões no âmbito do trabalho e de arrochos fiscais pós “golpe jurídico, parlamentar, policial e midiático” (Frigotto, 2017, p.29). Esses grupos estruturam as discussões sobre o Novo

Ensino Médio e a Base Nacional Comum Curricular - BNCC, para os quais se juntam para a composição do Movimento pela Base. Peroni e Caetano (2015, p. 346) destacam algumas instituições privadas que fizeram parte da elaboração da BNCC e que compõem o Movimento, são elas, a “Fundação Lemann, principal apoiadora e articuladora da reforma curricular, o Cenpec⁵⁷, Instituto Natura, Instituto Ayrton Senna, Instituto Unibanco, Fundação SM, Insper⁵⁸, Instituto Fernando Henrique Cardoso”, dentre outras.

Tal como o TPE, mas transcendendo-o, o grupo composto por monopolistas de capital financeiro e frações da grande burguesia brasileira (Neves; Peccinini, 2018) ampara-se no discurso de “melhoria qualidade da educação”. Esse discurso - repetido reiteradas vezes, inclusive em sua versão oposta, com apresentação de dados que supostamente justificam as reformas - operam em favor da positivação das políticas neoliberais, sustentando-se por meio de *slogans* vazios. Reiterando essa perspectiva, é pertinente a fala de Fontes (2010, p. 282) de que os “aparelhos privados de hegemonia não se definem, em Gramsci, unicamente pela vontade de transformação (ou de conservação), mas pelos laços orgânicos que os ligam às classes sociais fundamentais”. Assim, a criação e a necessidade de que o discurso propagado por eles seja internalizado pela classe trabalhadora tornam-se elementos essenciais para a manutenção da hegemonia.

Em síntese, os discursos de educação de qualidade, para todos, educação integral, protagonismo juvenil, liberdade de escolha, empreendedorismo, aprender a aprender, dentre outros, falseiam o movimento real que é a de uma formação cada vez mais flexível, por vezes esvaziada, rápida, pragmática, que concebe a classe trabalhadora como um exército de reserva para um cenário de incertezas, de menos empregos e mais exploração. Isso tudo amarrado na perspectiva ideológica de conformação, numa lógica que, ao passo que diminuem, por um lado, componentes curriculares de diversas

⁵⁷ Centro de Estudos e Pesquisas em Educação, Cultura e Ação Comunitária.

⁵⁸ Instituto de Ensino e Pesquisa.

áreas do conhecimento, incluem como disciplinas do currículo o Projeto de Vida, dentre outras, “constantemente associadas ao conceito de protagonismo” (Cechinel; Mueller, 2022, p. 146), centradas no “eu”, de forma que o indivíduo compreenda que toda a responsabilidade pelo seu (in)sucesso é dele. Também podemos destacar como reforço dessa perspectiva, a ênfase nas chamadas competências socioemocionais. Mas não é apenas no campo do discurso que a hegemonia é criada. Para Gramsci (2007, p.95),

O exercício “normal” da hegemonia, no terreno tornado clássico do regime parlamentar, caracteriza-se pela combinação da força e do consenso, que se equilibram de modo variado, sem que a força suplante em muito o consenso, mas ao contrário, tentando fazer com que a força pareça apoiada no consenso da maioria, expresso pelos chamados órgãos da opinião pública - jornais e associações - , os quais, por isso, em certas situações, são artificialmente multiplicados.

Convém destacar, nesse contexto, a partir do excerto anterior, o Golpe de 2016 e o montante de violências que o sucedeu. A esse respeito, Castelo (2017, p.66) aponta:

Estamos diante, portanto, não diante de uma restauração neoliberal com o golpe, pois o neoliberalismo não deixou de ser hegemônico desde FHC, mas sim de uma nova etapa do neoliberalismo, a mais radical no sentido de atacar direitos sociais que nem mesmo os governos anteriores (PSDB e PT) conseguiram levar a cabo ou mesmo colocaram em pauta.

Castelo (2017, p. 67) destaca ainda que

Um conjunto de medidas - aumento da jornada de trabalho, terceirização, retirada de direitos sociais, trabalhistas e previdenciários (PEC 287/16) - é apresentado pelo Executivo ao Legislativo sem apoio popular, mas com respaldo dos oligopólios de comunicação, das esferas do Judiciário e dos setores mais reacionários da classe média, com o objetivo de

garantir os interesses das classes proprietárias, aprofundando ainda mais a dependência e superexploração.

Um exemplo que impacta diretamente a Educação pública, logo, mais diretamente, toda a classe trabalhadora, é a Emenda Parlamentar nº 95/2016 e o regime fiscal de 20 anos para a área da saúde e educação. Todas essas reformas são feitas visando a modificação da relação do Estado com as Políticas Sociais que, agora, são associadas ao campo da prestação de serviços.

As reformas curriculares e os impactos no trabalho docente

Autores como Ramos; Paranhos (2022); Kuenzer (2020), dentre outros, têm se debruçado para compreender e discutir as especificidades da lógica da acumulação flexível na Educação nacional, sobretudo sua intensificação a partir das últimas reformas realizadas no Brasil após o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, em 2016, e a ascensão de governos de direita (Temer e Bolsonaro), completamente aliados ao grande empresariado nacional, que já vinha em um processo de formação e afirmação de sua base ideológica desde a década de 1990.

Não obstante, a intensificação das cobranças e monitoramento a partir de avaliações externas, da forma de distribuição de recursos às escolas a partir dos resultados nestes testes, o ranqueamento e a perspectiva meritocrática que permeou, sobretudo, a partir de 2007, a educação pública nacional, a partir da criação das metas de desempenho estipuladas pelo Índice de Desenvolvimento da Educação Básica - IDEB, os APH conseguiram impulsionar a criação e a implementação da Base Nacional Comum Curricular e do Novo Ensino Médio, que modificaram o currículo da Educação Básica, voltando-o completamente à lógica do mercado, que pode ser resumida em padronização, flexibilização e pragmatismo. Indo além, conseguiram, a partir do alcance e do respaldo que têm perante o estado, criar nichos de mercado, nos quais eles mesmos vendem e

distribuem cursos, principalmente para gestores e docentes, sobre o trabalho por Competências, Empreendedorismo, Projeto de Vida, etc. Sobre as origens das reformas, Lamosa (2020, p.19) destaca que

As bases de referência dessa contrarreforma estão no relatório *The Changing Nature of Work* (World Bank, 2019). Por meio desse relatório o Banco Mundial apresenta o diagnóstico de que há uma “crise de aprendizagem” expressa numa defasagem entre os anos que as crianças passam nas escolas e o que elas aprendem. Esse diagnóstico fundamenta toda a iniciativa do *Human Capital Project*, iniciativa empreendida pelo banco para pressionar governos nacionais a adotarem seu receituário. Ainda de acordo com o relatório, os governos nacionais devem ofertar um mínimo de educação que garanta a adaptação dos estudantes frente à nova morfologia do mundo do trabalho.

O excerto traz, como já abordamos anteriormente, a influência dos organismos internacionais e sua agenda para a educação. Uma agenda que diz claramente qual a necessidade do mercado para a formação da força de trabalho. Ainda para Lamosa (*Ibidem*),

Compreendemos que a pedagogia da hegemonia burguesa expressa em ambas as frentes de ação⁵⁹ se realiza nos limites da autocracia que é a forma pela qual a classe dominante realiza uma ampliação seletiva do Estado e da própria socialização da política na periferia do capitalismo. O golpe desferido em 2016 foi a porta para a realização do mais amplo conjunto de contrarreformas na educação nos últimos anos, desde o estrangulamento orçamentário, até as mudanças produzidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação brasileira. O golpe foi para a educação, portanto, a estratégia nos marcos da autocracia burguesa e na conjuntura de ascensão fascista para recalibrar a formação dos trabalhadores, ajustando essa formação aos processos de uberização do trabalho que exigem: conformismo, adaptabilidade, empatia, cooperação e um conjunto de competências socioemocionais que devem ser a base da

⁵⁹ Frente social-liberal e Frente liberal ultraconservadora (Lamosa, 2020).

elaboração de um trabalhador despossuído de tudo, inclusive de sua consciência de classe.

Os APH se organizam e distribuem suas ações fazendo uso de diversas estratégias (cursos, seminários, assessorias, palestras, material didático pedagógico, premiações) que se estendem para todo o território nacional, operando em frentes diferentes, mas que se complementam e cumprem o objetivo de criar, tanto no público da educação quanto na sociedade de maneira geral, um consenso em torno do seu projeto educacional. Assim, através de políticas cada vez mais restritivas e padronizadas, o empresariado encontra terreno fértil para atuar em escala dentro do setor público, produzindo, vendendo e/ou divulgando seus materiais; agindo ideologicamente na formação da classe trabalhadora para atender às demandas de um mercado cada vez mais flexível (e instável), com formas de trabalho cada dia mais precarizadas.

Completamente articulados aos Organismos Internacionais que “catalisam, adaptam e disseminam propostas de como deve ser a educação no capitalismo contemporâneo” (Pronko, 2022, p. 9), os APH atuam para o estreitamento de um projeto educacional voltado ao mercado e vão se estabelecendo como produtor de políticas.

Os reformadores da educação (Freitas, 2018) utilizam-se, sobretudo, do respaldo de pesquisas encomendadas e realizadas por seus pares, voltadas a reafirmar suas próprias teses, amplamente divulgadas na mídia, visando a construção do consenso. Essas pesquisas, no geral, estão ligadas às demandas induzidas pelos relatórios das agências internacionais como, por exemplo, o Banco Mundial - BM e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, que traçam metas para condução das prioridades da política dos países economicamente dependentes do capital internacional. De posse desse arcabouço, os APH organizam as agendas de ação que dão corpo a essas metas, utilizando-se, para isso, de um conjunto amplo de ações de formas de coerção e consenso junto

ao congresso, senado, conselhos, fóruns e, principalmente, do *lobby* com gestores públicos nas três esferas – federal, estadual e municipal.

No âmbito mais geral da educação escolar, a prática do controle através de avaliações se expande enormemente nas últimas décadas, chegando diretamente ao trabalho docente que é constante e gradativamente modificado, bem como a função da escola. Afinal, não é difícil perceber a invasão de incontáveis projetos de diversas áreas que alteram o dia a dia, o tempo das aulas e o planejamento docente. O IDEB torna-se o objetivo maior e todos os caminhos (políticas) devem levar a ele, não por acaso, a BNCC foi estruturada em torno de competências e habilidades com ênfase, separação e instrumentalização de Português e Matemática (disciplinas avaliadas pela Prova Brasil). O problema da reprovação e diminuição da Distorção Idade-Série (fator reprovação também é mensurado para a composição da nota) passou a ser perseguido numa lógica economicista (Santos; Santos; Santos, 2021).

Previtali e Fagiani (2020, p.225) apontam para três aspectos fundamentais pelos quais o contexto das atuais reformas vão moldando a transformação do trabalho docente: “1) a formação e a profissionalização; 2) o processo de trabalho e 3) as relações laborais.”.

Sobre a formação, podemos destacar pontos como o crescimento das licenciaturas EaD⁶⁰, pragmatismo, como é possível constatar pela Resolução CNE/CES nº 7, de 18 de dezembro de 2018, que curriculariza as atividades de extensão dentro da carga-horária da licenciatura como obrigatória para todos os alunos, e a própria BNC-Form. Para as autoras Previtali e Fagiani (2020, p.230),

o currículo cada vez mais prescritivo, as avaliações predeterminadas de forma homogênea e padronizada - desconsiderando particularidades e singularidades - e metas de desempenho centralizadas como fatores que indicam o aumento do controle e da vigilância sobre o trabalho docente. (Previtali e Fagiani, 2020, p.230).

⁶⁰ Ensino a Distância.

O processo de trabalho é conduzido pelos processos da Nova Gestão Pública⁶¹, que conduz à perda de autonomia e a redução do saber docente a “procedimentos preestabelecidos nos manuais de ensino, nas apostilas e nas avaliações já preparadas pela administração escolar e governamental” (Previtali; Fagiani, 2020, p.230).

Quanto às relações laborais, o processo de uberização, trabalhos via *apps*, com plataformas de cursos e aulas particulares se proliferando, falta de concursos públicos para docentes, elementos como os implantados pela NGP de pagamentos diferenciados por cumprimento de metas e resultados, dificultam ainda mais ações coletivas de resistências.

Há, nesse processo, um direcionamento dos professores para atender às cobranças por resultados, o que impacta diretamente no seu fazer pedagógico. A esse respeito, Martins e Pina (2020, p.17) argumentam que

Para que os objetivos do projeto de mercantilização sejam realizados, a classe empresarial busca redefinir o trabalho educativo, de ação intencional que se destina à formação de humanidade através da transmissão das formas mais desenvolvidas do conhecimento científico, filosófico e artístico à atividade voltada ao treinamento de competências consideradas úteis ao cotidiano dos estudantes. Por meio de iniciativas que incidem no controle e moldagem das atividades desenvolvidas na escola pública, a classe empresarial limita o desenvolvimento psíquico não só dos estudantes, ao subordinar ao ensino às pedagogias do “aprender a aprender”, mas, também, dos professores, ao transformá-los em meros realizadores do trabalho prescrito.

Importante destacar que os APH se utilizam, especialmente, de práticas de desqualificação dos professores e das escolas públicas,

⁶¹ Para Secchi (2009, p. 354), a nova gestão pública “é um modelo normativo pós burocrático para a estruturação e a gestão da administração pública baseado em valores de eficiência, eficácia e competitividade”.

relatando falta de preparo, dando ênfase a questões metodológicas, ao passo que vendem seus cursos e ideias, a exemplo, o destaque atual para as metodologias ativas. Outro fator é que, pautado nos resultados dos testes padronizados, aplicados periodicamente para medir o desempenho dos estudantes, isola a qualidade da educação, a aquisição de habilidades e competências restritas a alguns conteúdos de duas ou três áreas que interessam ao mercado e os denominam como “aprendizagens necessárias”. O não avanço destes indicadores é frequentemente atribuído aos professores e professoras, e gera o que Freitas (2018) denominou como responsabilização verticalizada.

O processo de desqualificação dos(as) professores(as) leva a um conjunto de práticas voltadas à destruição da sua autonomia intelectual e pedagógica. Estas práticas são o caminho para que os(as) professores(as) sejam responsabilizados por resultados que não podem ser alcançados ou quem para serem atingidos, requerem mais do que os aspectos pedagógicos, pois estão no âmbito estrutural da oferta e ou desdobramento da política, seja na escola ou na esfera da rede de ensino, as quais não são questões determinadas pelos professores(as). Para Freitas (2018, p. 81), “[...] essas ações, aparentemente sem relação, se articulam em uma engenharia de ‘alinhamento’ base/ensino/avaliação/responsabilização”.

Contudo, esses elementos não são considerados na análise de resultados e os docentes passam a ser severamente criticados e socialmente responsabilizados pelo “insucesso” nos resultados esperados. Uma vez que o professor é reconvertido (Evangelista, 2016), moldado ideologicamente, atua desdobrando o mesmo processo com os estudantes a partir da formação de competências com ênfase no pragmatismo, no saber-fazer, na competitividade, no empreendedorismo e através de estratégias pedagógicas degenerativas como “projeto de vida”, que inculcam a autorresponsabilização dos trabalhadores pelo seu (*in*)sucesso na vida e no trabalho.

A gama de plataformas, cursos rápidos e pela internet, a ênfase em metodologias ativas, produção e disseminação em larga escala de

modelos de planejamento alinhados à BNCC, se juntam às já citadas incursões diretas que as próprias avaliações em larga escala vêm trazendo ao trabalho docente, que consistem em ataques aos professores e às escolas públicas. Tudo isso midiaticizado e vendidos como soluções aos problemas educacionais, formulando a base do espetáculo educacional, no qual a escola pública é vilã, os professores precisam se esforçar mais e seguir modelos de “sucesso”, sucesso este como um resultado particular daqueles que querem, já que o empresariado, como herói, instruiu.

Nesse contexto, Oliveira (2012, p.7) destaca a importância de se resgatar a imagem do professor como um intelectual. Para o autor,

A prática docente é responsável por levar os alunos a perceberem que os conteúdos, as práticas, as relações vividas na escola têm um desdobramento direto na materialização de práticas a serem desencadeadas por eles na e fora da escola. Tornar-se intelectual é exatamente perceber que o docente é muito mais que um agente formado para repassar conteúdos, ele é antes de tudo um formador de mentalidades, é um agente diretamente envolvido com um projeto societal e com a formação de pessoas visando a concretização deste projeto de sociedade”.

Trazer essa discussão do professor como um intelectual e não como um trabalhador substituível é necessário em um período de tantos ataques, de pedagogias que buscam comprovar que o trabalho docente é secundário (escola nova/ativa), de ataques neoliberais e de esvaziamento e robotização do fazer pedagógico, como a polêmica recente do Prefeito de São Paulo e sua declaração de que seria viável usar o *ChatGPT* para produzir material didático⁶².

Eis mais um ponto: a padronização objetiva relegar o conhecimento do docente às plataformas. O professor precisa apenas executar, aplicar e mediar. A crença na autoaprendizagem,

⁶²Diponível em <https://oglobo.globo.com/brasil/noticia/2024/04/19/ministerio-publico-cobra-explicacoes-do-governo-de-sp-sobre-uso-do-chatgpt-para-produzir-aulas.ghtml>

mascarada pela ideologia liberal já assimilada, dará conta de adaptar cada um no seu lugar. Assim, a escola flexível segue e tem como ideal de referência a formação de um trabalhador também flexível (Laval, 2004), todo seu aparato persegue esse objetivo. Para a formação flexível, o papel destinado à educação escolar é a de um espaço de formação inicial; no mais, os alunos podem aprender ao longo da vida.

Considerações Finais

Conforme discutido, o Estado, em sua função de manter a divisão de classe, não é parcial. Em um contexto de crises cíclicas, o capitalismo busca se reinventar e recuperar as taxas de lucro, por isso, uma das mudanças está na função do Estado, que segue sendo balizador econômico e ideológico. Atualmente, com a perspectiva implementada no regime de acumulação flexível, a automação, trabalho por plataforma, uberizado, ameaças à estabilidade do serviço público, privatizações e terceirizações de setores essenciais coloca em risco, de forma expansiva, o futuro da classe trabalhadora.

A formação flexível vem para conformar as subjetividades. Os currículos estão surrupiados dos conteúdos históricos, científicos e culturais, mas abarrotados de concepções esvaziadas e voltadas para uma responsabilização pessoal pelos futuros e “projetos de vida” que se constroem sem a problematização do contexto, num cenário em que a meritocracia nem mais é disfarçada, ainda que não comporte, nem sustente-se mais sua eficácia. Não há possibilidade desse futuro dar certo. Isso tem que ser sempre discutido, problematizado.

Entidades como a Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação - ANFOPE, Fórum Nacional de Diretores de Faculdades/Centros/Departamentos de Educação ou Equivalentes das Universidades Públicas Brasileiras - FORUMDIR, Sindicato Nacional dos Docentes das Instituições de Ensino Superior - ANDES S/N e outros movimentos sindicais e sociais estão pautando as contradições e indicando outros horizontes. Pesquisas e discussões como estas, bem como as que apoiaram a construção deste texto,

deixam sua contribuição para outros educadores, mas é preciso ir além. No âmbito nacional, é necessário ainda o enfrentamento e a derrubada dessa perspectiva que sustenta as supracitadas reformas para que mudanças significativas ocorram.

Referências

ANTUNES, Ricardo. **Os Sentidos do Trabalho**: Ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho. São Paulo: Boitempo editorial, 1999.

ANTUNES, Ricardo. (Org.) **Uberização, Trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

BASSO, Jaqueline Daniela; NETO, Luiz Bezerra. As influências do neoliberalismo na educação brasileira: algumas considerações. Itinerarius Reflectionis. **Revista Eletrônica do Curso de Pedagogia do Campus de Jundiaí**, Jundiaí, v. 1, n. 16, 2014.

BRESSER PEREIRA, Luiz Carlos. Da administração pública burocrática à gerencial. **Revista do Serviço Público**, 47(1) janeiro-abril, 1996.

CASIMIRO, Flávio Henrique C. **A nova direita**: aparelhos de ação política e ideológica no Brasil contemporâneo. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

CASTELO, Rodrigo. Supremacia rentista no Brasil neoliberal e a violência como potência econômica. **Universidade e Sociedade**. ANDES, julho de 2017, p. 58-71.

CECHINEL, André; MUELLER, Rafael Rodrigo. **Formação Espetacular!:** Educação em tempos de Base Nacional Comum Curricular. - Salvador: EDUFBA, 2022. 209 p.

DOURADO, Luiz Fernandes. Políticas e gestão da educação superior no Brasil: múltiplas regulações. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Políticas e gestão da educação no Brasil**: novos marcos regulatórios? São Paulo: Xamã, 2009.

EVANGELISTA, Olinda. **Faces da Tragédia docente no Brasil**. Anais do XI Seminário Internacional de La Red Estrado – ISSN 2219-6854, México, 2016.

FONTES, Virgínia. **O Brasil e o capital-imperialismo**: teoria e história. 3ed. Rio de Janeiro: EPSJV/UFRJ, 2010.

FREITAS, Luiz Carlos. de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira**. Rio de Janeiro: UERJ, 2017.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. (Vol 3. Maquiavel – notas sobre o Estado e a Política). 3.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2007.

GOMIDE, Angela Galizzi Vieira. A UNESCO e as políticas para formação de professores no Brasil na década de 1990. **Anais do X Congresso Nacional de Educação – EDUCERE**; I Seminário Internacional de Representações Sociais, Subjetividade e Educação–SIRSSE, 2011. Disponível em: http://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2011/5617_2904.pdf. Acesso em 25 ago. 2024.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna**, 2.ed. São Paulo: Loyola, 1993.

KUENZER, Acácia Zeneida. Sistema educacional e a formação de trabalhadores: a desqualificação do Ensino Médio Flexível. **Ciência & Saúde Coletiva**, 25(1):57-66, 2020.

LAMOSA, Rodrigo. As frentes de ação da classe dominante na educação: entre o todos pela educação e a ideologia escola sem partido. In: LAMOSA, Rodrigo (Org.). **Classe dominante e educação em tempos de pandemia: uma tragédia anunciada**. Editora Terra sem Amos. Parnaíba, 2020.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. O neoliberalismo em ataque ao ensino público. Trad. Maria Luiza M, de Carvalho e Silva. Londrina: Editora Planta, 2004. xxi, 324p.

LEHER, Roberto. Estado, reforma administrativa e mercantilização da educação e das políticas sociais. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v.13, n.1, p.9-29, abr. 2021.

LUCYK; Viviana Patricia Kozlowski; DALAROSA, Adair Angelo. Desdobramentos da política intervencionista dos organismos internacionais na educação brasileira. **Rev. Ensino & Pesquisa**, União da Vitória, v. 21, n. 2, p.21-35, abr./ago., 2023. Acesso em: 04 set. 2024. Disponível em: <https://periodicos.unespar.edu.br/ensinoepesquisa/article/view/6876/5531>. Acesso em 14 dez. mai. 2024

MARTINS, André Silva. ; PINA, Leonardo Docena. Mercantilização da educação, escola pública e trabalho educativo: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 20, p. e020052, 2020. DOI: 10.20396/rho.v20i0.8657754. Disponível em <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8657754>. Acesso em 28 jul. 2024.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1983.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

NEVES, Rosa Maria Corrêa das; PICCININI, Claudia Lina. Crítica do imperialismo e da reforma curricular brasileira da Educação Básica: evidência histórica da impossibilidade da luta pela emancipação da classe trabalhadora desde a escola do Estado. **Germinal: Marxismo e educação em debate**, 2018, 184–206. Disponível em <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26008> Acesso em 06 set. 2023.

OLIVEIRA, R. de. Educação profissional: a urgência da valorização dos professores. In: VII Seminário Regional de Política e Administração da Educação do Nordeste, Encontro Estadual de Política e Administração da Educação/Pe e II Simpósio Gestão da Educação, Currículo e Inovação Pedagógica, 2012, Recife. **Cadernos ANPAE**. RECIFE: ANPAE, 2012. p. 1-15.

PERONI, Vera Maria Vidal.; CAETANO, Maria. Raquel. O público e o privado na educação. Projetos em disputa?. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 9, n. 17, p. 337-352, jul./dez. 2015. Disponível em <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/584>. Acesso em 22 ago. 2023.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Política educacional e papel do Estado no Brasil dos anos 90**. São Paulo: Xamã, 2003.

PERONI, Vera Maria Vidal. Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado. **Revista SIMPE – RS**, p. 11-33. Porto Alegre, 2007.

PREVITALI, Fabiane Santana; FAGIANI, Cilson César. Trabalho digital e educação no Brasil. In ANTUNES, R. (Org.) **Uberização, Trabalho digital e indústria 4.0**. São Paulo: Boitempo, 2020.

PRONKO, Marcela Alejandra. Criando mercados de “oportunidades de aprendizagem”: a corporação financeira internacional e o exemplo da Coursera. **Revista Trabalho Necessário**. V.20, nº 42, 2022 (maio - agosto)

RAMOS, Marise; PARANHOS, Michelle. Contrarreforma do ensino médio: dimensão renovada da pedagogia das competências? **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 16, n. 34, p. 71-88, jan./abr. 2022.

TEODORO, Antonio. Os novos modos de regulação transnacional das políticas de educação: a regulação pelos resultados e o papel das comparações internacionais. In: TEODORO, Antonio; JEZINE, Edineide (org.). **Organizações Internacionais e modos de regulação das políticas de educação**. Brasília: Liber Livro, 2012.

THEBORN, Goran. A crise e o futuro do capitalismo. In: SADER, E.; GENTILLI, P. (Orgs). **Pós-neoliberalismo: as políticas sociais e o Estado democrático**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p.39-53.

SANTOS, Valéria. Prazeres. dos; SANTOS, Ivanei Carvalho dos; SANTOS, Arlete Ramos dos. Índice de desenvolvimento da educação básica (proficiência e fluxo): por que avançamos tão pouco?. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1058-1076, 2021. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15115>. Acesso em: 17 abr. 2024.

SAVIANI, Dermeval. O plano de desenvolvimento da educação: análise do projeto do MEC. **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1231-1255, out. 2007. Disponível em <https://www.scielo.br/j/es/a/7pgYkYztK6ZyPny97zmQvWx/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 22 ago. 2023.

SECCHI, Leonardo. Modelos organizacionais e reformas da administração pública. RAP, **Revista de administração pública**. 43(2):347-69, MAR./ ABR. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2009.

SÉGALA, Karen de Fátima. **A atuação do Movimento Todos pela Educação na Educação Básica Brasileira: do empresariamento ao controle ideológico**. Dissertação de mestrado. Programa Programa de Pós-Graduação em Educação. Universidade Federal de Viçosa. MG, 2018.

Sobre os autores e autoras

Amanda Áurea Rodrigues

Acadêmica de Medicina do Centro Universitário UNIFG, Guanambi, BA.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7373178559388435>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-5314-445X>
E-mail: amanda1aurea@gmail.com

Ana Elisa Antunes de Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade de Uberaba/Uniupe. Possui mestrado em Educação do Campo pela UFRB (2019). Graduação em Educação do Campo pela Universidade Federal de Minas Gerais/UFMG (2015), com habilitação na área de Ciências Sociais e Humanidades. Possui pós-graduação em Ensino de Humanidades pelo IFSULDEMINAS. Formação Técnica pela UNIMONTES no Curso Técnico de Meio Ambiente.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0935136790241099>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-2486-6368>
E-mail: ana.antunes.oliveira@educacao.mg.gov.br

Antoniclebio Cavalcante Eça

Doutorando e Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB). Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Coordenador Territorial pelo Programa Formacampo/UESB. Pesquisador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Didática, Formação e Trabalho Docente (Difort/CNPq) e do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq). Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (Redap).
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4122754790927748>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3818-0660>
E-mail: antoniclebio@hotmail.com

Arlete Ramos dos Santos

Pós-doutorado em Educação e Movimentos Sociais-UNESP, Doutorado e Mestrado em Educação -FAE/UFMG, Professora do Departamento de Ciências Humanas, Educação e Linguagem (DCHEL), Professora do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (PPGE/UESB) e do Programa de Pós-graduação em Educação Mestrado Profissional em Educação Básica da Universidade

Estadual de Santa Cruz (PPGE/UESC). Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (Gepemdecc/CNPq), Coordenadora da Rede Latino-Americana de Educação do Campo - Movimentos Sociais (Rede PECC-MS) e Coordenadora do Programa Formação de Educadores do Campo - Formacampo/UESB. Membro da Rede Diversidade e Autonomia na Educação Pública (Redap/UNEB), Bolsista Produtividade do CNPq. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3007333595055044>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>
E-mail: arlerp@hotmail.com

Bruna Rafaela dos Santos

Graduada em Licenciatura em Química, mestranda do PRODEMA-UESC. Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4427589892052027>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-9035-5502>
E-mail: brsantos.ppgdma@uesc.br

Daniel Antônio Coelho Silva

Graduação e mestrado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de Uberlândia-UFU, doutorando em Educação pela Universidade de Uberaba pelo PPGE-UNIUBE e professor da Secretária de Estado de Educação de Minas Gerais -SEE-MG

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7153537921374199>
Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-2679-6956>
E-mail: daniel.coelho@educacao.mg.gov.br

Davi Amâncio de Souza

Mestre em Educação (UESB). Pesquisador no grupo de pesquisa GEPEMDECC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. servidor público da Prefeitura Municipal de Vitória da Conquista.
Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9890248672287826>
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7439-2893>
E-mail: daviamancio95@gmail.com

Diana Ferreira Campos Schroeder

Licencianda em Educação Física, bacharelanda em Direito, Administradora de empresa e mestranda do PRODEMA - UESC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9022492125941187>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-8342-9360>

E-mail: dianafcamposs@hotmail.com

Edjaldo Vieira dos Santos

Mestre e Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores da Educação Básica Mestrado e Doutorado Profissional-PPGE/UESC; integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC) da UESB/UESC, coordenador territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo (FORMACAMPO-UESB/UESC); Professor efetivo da Educação Básica nos municípios de Itabuna e São José da Vitória-Bahia;

LATTES: <https://lattes.cnpq.br/0973900963468336>;

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-2162-7429>.

EMAIL: edjaldov@gmail.com;

Euza Souza Sampaio Silva

Mestra em Educação pela Universidade do Sudoeste da Bahia (UESB), Especialista em Educação Especial Inclusiva pela Faculdade de Tecnologia Paulista, Especialista em Psicopedagogia pela Faculdade Escola de Engenharia e Agrimensura, Graduada em pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Membro do Gepemdecc - PPGED/ UESB e Professora de Educação Infantil na rede municipal de Correntina-BA.

Lattes : <https://lattes.cnpq.br/5335506585066250>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7203-6753>

Email: euza.sampaio@hotmail.com

Geysa Novais Viana Matias

Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) e Mestre em Educação pela mesma instituição. Membro do GEPEMDECC e da RedePECC-MS. Coordenadora Territorial do Programa de Formação para Professores da Educação do Campo (FORMACAMPO); Graduada em Letras Modernas (FTC - 2008) e em História (UESB - 2009). Especializações em:

História: Política, Cultura e Sociedade (UESB - 2012); Metodologia do Ensino da Língua Inglesa (FACEI, 2016); e Língua Inglesa como Língua Estrangeira. (UESB - 2017).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8959791176032096>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-6187-7899>

E-mail: geysa.nv@gmail.com.

Gilvan dos Santos Sousa

Mestre do Programa de Pós-Graduação, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Possui graduação em Pedagogia, pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (2010), e graduação em Artes, pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES). Especialização em Gestão, Supervisão e Orientação Educacional pela Universidade Cândido Mendes e Especialização em Artes e Psicomotricidade, pela FACIG. Especialista em Arte e Tecnologia, especialista em Arte na Educação: música, teatro e dança, especialista em Tutoria EAD e Docência do ensino superior e especialista em Ciências da Religião, pela Faculdade Vitória, do Espírito Santo.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6353185640387757>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1293-6079>

E-mail: gil-uesb@hotmail.com

Gleydson Santos Freitas

Pedagogo e Educador Social. Foi professor da rede Municipal de Mairi - Bahia entre os anos de 1996 ao ano de 2018 onde teve a sua primeira experiência como educador de escola do campo.

E-mail: gleydsonsfreitas@gmail.com

Gustavo Araújo Batista

Pós-Doutorado em Educação (UFU), Doutorado em Educação (UNICAMP), Mestrado em Educação (UFU), Graduação em Letras (UFU), Graduação em Filosofia (UFU) e Centro Universitário Internacional (UNINTER), Docência na Graduação e na Pós-Graduação (Programa de Mestrado e Doutorado em Educação) da Universidade de Uberaba (UNIUBE), Docência na Graduação do Centro Universitário Mário Palmério (UNIFUCAMP).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5216094907418949>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8528-3833>

E-mail: mrgugaster@gmail.com

Ilisete da Hora de Jesus

Mestranda em Educação do Campo - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB, pelo Programa de Pós-Graduação em Formação de Professores - PPGEDUCAMPO, orientanda do Professor Tiago Rodrigues, Licenciada em Pedagogia pela UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA-UNEB, Possui especialização em Pedagogia Histórico-Crítica pela UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA-UFBA, Coordenação Pedagógica pela UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA-UFBA, Atua na coordenação territorial do Fórum permanente da educação escolar Quilombola da Bahia, Baixo Sul, Professora na Rede de Ensino do Município de Ituberá-Ba.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5541253734373491>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-1305-2605>

E-mail: educadora2007@hotmail.com

Jaqueline Braga Moraes Cajaíba

Mestra em Educação, Bacharel em Psicologia, Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e da Cidade e coordenadora Territorial do FORMACAMPO. Professora substituta da UFRB. Professora Formadora e Pesquisadora do Programa Escola da Terra.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/2258812585050818>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7450-6165>

E-mail: jaquelinebraga.tcc@gmail.com

Juliana Chervinski

Licencianda em Pedagogia, graduada em História, Geografia e Sociologia, mestranda do PRODEMA-UESC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/5002596810592482>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0001-7328-4708>

E-mail: juchervinski@gmail.com

Liliane Soares Santana

Licenciada em Filosofia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); especialista em Metodologia do Ensino Superior EaD, pela Faculdade Educacional da Lapa (2019); mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE-UESB); membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade

(GEPEMDECC) e coordenadora territorial do Formacampo; professora estatutária do Estado da Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4022083253909863>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-5961-6355>

E-mail: lssoareslili10@gmail.com.

Lizandra Pimentel Guimarães

Graduanda do curso de Pedagogia da Universidade do Estado da Bahia, Campus XV. Monitora voluntária do projeto SETES- Economia Solidária e Curricularização: Saberes das Mulheres rurais.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0509057319890002>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0002-6352-1607>

E-mail: lizandraguimaraes12@gmail.com

Maísa Dias Brandão Souza

Mestra em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - PPGED/UESB; Especialista em Direito Previdenciário pela Universidade Norte do Paraná - UNOPAR; Graduada em Serviço Social pela UNOPAR; Assistente Social no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Bahia IFBA/Brasil; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade - GEPEMDECC/UESB; Coordenadora Territorial do Programa de Formação de Educadores do Campo - FORMACAMPO.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0007067193806492>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1928-5045>

E-mail: maisabrandao@hotmail.com

María Isabel González Terreros

Doctora en Estudios Latinoamericanos, Universidad Nacional Autónoma de México, UNAM. Docente investigadora de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia, Subdirectora de Gestión de Proyectos del Centro de Investigaciones de la Universidad Pedagógica (CIUP). Bogotá, Colombia.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5543-7937>

E-mail: migonzalez@pedagogica.edu.co

Marysol Rojas Pabón

Doctora en Estudios Latinoamericanos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Maestra en Estudios Latinoamericanos por la misma universidad. Trabajadora Social. Trabajadora Social de la Universidad Nacional de Colombia. Docente investigadora del Programa de Trabajo Social, miembro del Área de Economía, Trabajo y Sociedad adscrita al Centro de investigación en Dinámica Social (CIDS) en de la Facultad de Ciencias Sociales y Humans.

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0008-2926>

E-mail: Colombia.mrojaspa@unal.edu.com

Moíra da Silva Quadros Darian

Pedagoga. Especialista em Psicopedagogia e em Neuropsicologia da Educação. Professora da Educação Básica Escolas Nucleadas do Campo da Rede Municipal de Feira de Santana-Bahia. Membro do Grupo de Pesquisa Movimentos Sociais, Diversidade Cultural e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC/UESB/BA). Aluna especial do mestrado em Educação-PPGED/UESB.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7141596460963887>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-9185-3720>

Email: moiquadros4@gmail.com.

Niltânia Brito Oliveira

Doutoranda em Educação pela Universidade Internacional Iberoamericana/Porto Rico. Mestra em Formação de Professores da Educação Básica na Universidade Estadual de Santa Cruz -PPGE/UESC-2016. Graduada no curso de Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia-UESB. Coordenadora Territorial do Programa Formacampo/UESB. Membro do grupo de pesquisa do Centro de Estudos e Pesquisa em Ciências da Educação - CEPECH do DCIE/UESC-BA. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e Cidade-GEPEMDECC/CNPq.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1384463918524994>

Orcid: <http://ORCID.org/0000-0003-3452-7559>

E-mail: africa.niltania@gmail.com

Poliana Muritiba Boccanera Ferreira

Graduanda em Pedagogia. Especialista em Educação Infantil e Psicopedagogia institucional. Atuou como professora de uma turma multisseriada na Escola do Campo com formações pelo MOC e CAT.

E-mail: poliboccanera@hotmail.com

Priscila da Silva Rodrigues

Doutoranda em Educação pela Universidade do Estado do Rio de Janeiro (PROPED/UERJ) Bolsista CAPES/ CNPQ. Mestra em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia- UESB. Pesquisadora no Núcleo de Estudos de Filosofias e Infâncias da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (NEFI/UERJ). Pesquisadora no Grupo de Estudos em Linguagem, Formação de Professores e Práticas Educativas - GELFORPE. Pesquisadora no grupo de pesquisa GEPEMDECC - Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade, do(a) Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1185890452914652>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9599-8963>

E-mail: psrodrigues1308@gmail.com

Rebeca Bispo Oliveira

Licenciada em Educação do Campo - Ciências Agrárias pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB); mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-UESB); integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas em Movimentos Sociais, Diversidade, Educação do Campo e da Cidade - GEPEMDECC e do Grupo de Estudos e Pesquisas Docência, Currículo e Formação- DOCFORM; Bolsista CAPES.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7526836032416838>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0000-6335-7961>

E-mail: bispo2616@gmail.com

Ronaldo Pereira Souza

Doutorando no Programa de Pós-Graduação em Ciência, Tecnologia e Sociedade da Universidade Federal de São Carlos, (UFSCar). São Carlos/SP. Graduado em Ciências Sociais pela Universidade Estadual de Santa Cruz - UESC (2012), Ilhéus/BA. Pós-graduado em Políticas Públicas Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2015), Campinas/SP. Mestre em Educação pela Universidade Estadual de Campinas - Unicamp (2023), Campinas/SP. Licenciatura em Pedagogia pela Faculdade Dom Bosco (2024), Limeira/SP. Pós-Graduado Lato Sensu em Segurança Pública pela Faculdade Focus, (2024), Cascavel/PR.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/8245757401545957>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7788-5589>

E-mail: dhhaco@hotmail.com

Tatyanne Gomes Marques

Pedagoga, mestre e doutora em Educação. Professora do Departamento de Educação – DEDC XII/UNEB. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Formação Docente (PPGEDuF/UNEB) e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED/UESB). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Pesquisa e Extensão Educacional Paulo Freire (NEPE/UNEB). Contato: (77)988081979.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6540344146598584>

Orcid: <http://orcid.org/0000-0003-3076-3220>

E-mail: tmarques@uneb.br.

Valentina Paz Tobar Tobar

Turismóloga, mestranda do PRODEMA- UESC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6151990185248128>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0009-1661-8132>

E-mail: valentinapaztt@gmail.com

Valéria Prazeres dos Santos

Doutoranda no Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal de Santa Catarina. Linha de Trabalho, Educação e Política.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9818640265372432>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1155-1839>

Email: prof.valeriah@gmail.com

Vandique Martiniano Campos Meira

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED – UESB). Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade (GEPEMDECC). Professor no Centro Territorial de Educação Profissional de Vitória da Conquista – CETEP/VC.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3146327215967112>

Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-6202-2562>

E-mail: profvanmeira@gmail.com

Vilma Áurea Rodrigues

Mestre em Ensino e Doutoranda em Educação pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Professora e Coordenadora da Educação do Campo na rede municipal de Guanambi, BA. Pesquisadora do Grupo de Estudos e pesquisas em Movimentos Sociais e Educação do Campo e da Cidade (GEPEMDECC).

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9183477330249662>

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-0141-9308>

E-mail: vilmaaurea@gmail.com