

Diana da Silva Ribeiro



Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
dianadasr@hotmail.com

Eulina Maria Leite Nogueira



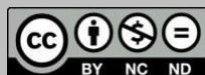
Universidade Federal do Amazonas (UFAM)
eulinanog@hotmail.com

Submetido em: 29/03/2023

Aceito em: 04/05/2023

Publicado em: 05/06/2023

 [10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15262](https://doi.org/10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15262)



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons
Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Internacional](https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/)

EDUCAÇÃO DO CAMPO: MOVIMENTO E RESISTÊNCIA

RESUMO

Este trabalho de cunho bibliográfico, é resultado de pesquisas realizadas durante o curso de Mestrado em Ensino de Ciências e Humanidades, do Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente- Universidade Federal do Amazonas. A temática foi desenvolvida com o objetivo de discutir sobre a educação do campo no Brasil, fazendo um movimento dinâmico e dialético do pensamento. Durante as análises, foi utilizada a abordagem qualitativa da pesquisa bibliográfica levantada. Os resultados apontam que esta educação é tecida por muitas lutas, conflitos, mas também pela força das identidades camponesas que resistem, buscando formas de sua emancipação, se contrapondo ao modelo de educação sustentado pelo capital, para criar a sustentabilidade no campo, cujas lutas ocasionaram em marcos normativos para propor uma educação do campo. Durante séculos, predominou um modelo de educação bancária e autoritária, servindo para manter a ordem vigente. Contudo, quando esses modelos passam a ser questionados, novas propostas vão surgindo, vai se reafirmando um movimento de resistência em busca da transformação. Em meio a realidade vivenciada pelos povos do campo, negação do seu direito a educação, surge um conjunto de ações apoiadas por movimentos sociais e pelos sujeitos sociais, que permeiam a atualidade, com novos enfrentamentos mediante o neoliberalismo e políticas de retrocesso dos marcos normativos já conquistados. Esta educação elaborada a partir dos anseios, das lutas, para pensar o local, a cultura, a linguagem campesina, e contribuir para afirmação identitária dos povos do campo é denominada educação do campo, oposta ao paradigma da educação rural, com a dinâmica de movimento e resistência.

Palavras-chave: Movimentos sociais. Conquistas sociais. Marcos regulatórios. Educação do Campo. Resistência.

COUNTRYSIDE EDUCATION: MOVEMENT AND RESISTANCE

ABSTRACT

This bibliographic work is the result of research carried out during the Master's Degree in Teaching Science and Humanities, at the Institute of Education, Agriculture and Environment - Federal University of Amazonas. The theme was developed with the aim of discussing countryside education in Brazil, making a dynamic and dialectical movement of thought. During the analyses, the qualitative approach of the raised bibliographical research was used. The results indicate that this education is woven by many struggles, conflicts, but also by the strength of peasant identities that resist, seeking ways of their emancipation, opposing the model of education supported by capital, to create sustainability in the countryside, whose struggles caused in normative frameworks to propose a countryside education. For centuries, a model of banking and authoritarian education prevailed, serving to maintain the current order. However, when these models are questioned, new proposals emerge, reaffirming a movement of resistance in search of transformation. In the midst of the reality experienced by the people of the countryside, denial of their right to education, a set of actions supported by social movements and by social subjects emerges, which permeate the present, with new confrontations through neoliberalism and policies of retrogression of the normative landmarks already conquered. This education elaborated from the yearnings, the struggles, to think about the place, the culture, the peasant language, and to contribute to the identity affirmation of the countryside people is called countryside education, opposed to the paradigm of rural education, with the dynamics of movement and resistance.

Keywords: Social movements. social achievements. regulatory frameworks. Countryside Education. Resistance.

EDUCACIÓN RURAL: MOVIMIENTO Y RESISTENCIA

RESUMEN

Este trabajo bibliográfico es el resultado de una investigación realizada durante la Maestría en Enseñanza de Ciencias y Humanidades, en el Instituto de Educación, Agricultura y Medio Ambiente - Universidad Federal de Amazonas. El tema fue desarrollado con el objetivo de discutir la educación rural en Brasil, haciendo un movimiento de pensamiento dinámico y dialéctico. Durante los análisis, se utilizó el enfoque cualitativo de la investigación bibliográfica levantada. Los resultados indican que esta educación está tejida por muchas luchas, conflictos, pero también por la fuerza de identidades campesinas que resisten, buscando caminos de su emancipación, oponiéndose al modelo de educación sustentado en el capital, para crear sustentabilidad en el campo, cuyas luchas provocaron en marcos normativos para proponer una educación rural. Durante siglos predominó un modelo de educación bancaria y autoritaria que sirvió para mantener el orden vigente, sin embargo, cuando estos modelos son cuestionados surgen nuevas propuestas que reafirman un movimiento de resistencia en busca de la transformación. En medio de la realidad que vive la gente del campo, la negación de su derecho a la educación, emerge un conjunto de acciones apoyadas por los movimientos sociales y por los sujetos sociales, que permean el presente, con nuevos enfrentamientos a través del neoliberalismo y las políticas de regresión de los hitos normativos ya conquistados. A esta educación elaborada a partir de los anhelos, de las luchas, para pensar el lugar, la cultura, la lengua campesina, y contribuir a la afirmación identitaria de los campesinos, se le llama educación rural, en contraposición al paradigma de la educación rural, con la dinámica de movimiento y resistencia.

Palabras Clave: Movimientos sociales. Logros sociales. Marcos regulatorios. Educación Rural. Resistencia.

1 INTRODUÇÃO

Ao longo da história do Brasil, as populações do campo foram excluídas do ensino escolar e oprimidas pela imposição de uma educação urbanocêntrica. Os não excluídos foram marginalizados por uma educação secundarizada. A formação da sociedade brasileira vai se constituindo na perspectiva dos colonizadores. Isso traz reflexos para todos os setores sociais, econômicos e principalmente, vai formando os paradigmas educacionais hegemônicos, que serviram em vários momentos e até na atualidade, para sustentar a lógica do mercado e do capital financeiro, produzindo bens e materiais não apenas para a burguesia, mas para a classe média e pobre.

Contudo, há uma mudança no decorrer da história do Brasil e efervescem as organizações sociais, que passam a articular debates, reivindicações, trazendo novos ares para a educação. O movimento Por uma Educação do Campo é uma construção de diversos atores sociais, que surge como oposição a educação rural, apontando nesse novo percurso histórico, teórico e metodológico, para mudanças concretas que colocam a educação do campo nas políticas públicas do país. É nesse contexto de lutas que vamos abordar a educação do campo, como um processo histórico, de desafios e conquistas e também trazer para a discussão alguns marcos normativos, que são as conquistas do movimento.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

O contexto que se desenvolveu a educação no Brasil pertence a gênese de um país que desde o início de sua formação é marcado pela colonização portuguesa. Tal processo colonialista interferiu em sua estrutura social, econômica, política, bem como em toda sua organização e fez se constituir, dentro dessa lógica, as primeiras propostas educacionais, ligadas ao paradigma de uma educação rural.

Assim, quando abordamos a educação do campo no Brasil, estamos nos referindo a uma educação criada a partir da resistência e oposição a esse modelo de educação rural que existiu no Brasil e ainda permanece em algumas realidades. Nesse sentido, mesmo na atualidade a educação do campo continua seu movimento de luta e resistência.

Conforme o Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 § 1º entende-se por populações do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O que evidencia as identidades camponesas é a forma do trabalho com a terra, estabelecendo modos de produção e materialização da existência no espaço do campo, ou seja, a sua relação com a natureza ancorada em saberes tradicionais, diferente do modo de produção no modelo urbano.

Ao analisar a história do campo brasileiro, percebe-se a introdução de práticas colonialistas, que perduraram durante muito tempo. Fernandes (2011, p.139) afirma que “a história do campo brasileiro é a história da luta contra o cativo e contra o latifúndio”. Essas práticas denotam a exploração agrária, da grande propriedade e atividades de monocultura, projetos de lucro com a exportação de matérias primas, ocasionando em profundas injustiças, que ainda hoje permeiam o campo.

Como aconteceu em toda a América Latina, o Brasil viria a ser uma colônia cujo sentido básico seria o de fornecer ao comércio europeu gêneros alimentícios ou minérios de grande importância. A política da Metrópole portuguesa consistirá no incentivo à empresa comercial, com base em uns poucos produtos exportáveis em grande escala e assentada na grande propriedade. Essa diretriz deveria atender aos interesses de acumulação de riqueza na Metrópole lusa, em mãos dos grandes comerciantes, da Coroa e seus afilhados. Como Portugal não tinha o controle dos circuitos comerciais na Europa, controlados, ao longo dos anos, principalmente por espanhóis, holandeses e ingleses, a mencionada diretriz acabou por atender também ao conjunto da economia europeia. A opção pela grande propriedade ligou-se ao pressuposto da conveniência da produção em larga escala. Além disso, pequenos proprietários autônomos tenderiam a produzir para a sua subsistência, vendendo no mercado apenas um reduzido excedente, o que contrariaria os objetivos da Coroa e dos grandes comerciantes. (FAUSTO, 1996, p. 27)

Inicialmente os engenhos de açúcar eram movimentados pelo trabalho escravo indígena, o que fez com que houvesse um intenso massacre dos povos indígenas no Brasil, devido ao contexto que lhes era imposto, de doenças, escravização, exploração, invasão de suas terras. Mais tarde, os colonizadores introduziram a escravidão de negros.

Os índios resistiram às várias formas de sujeição, pela guerra, pela fuga, pela recusa ao trabalho compulsório. Em termos comparativos, as populações indígenas tinham melhores condições de resistir do que os escravos africanos. Enquanto estes se viam diante de um território desconhecido onde eram implantados à força, os índios se encontravam em sua casa. (FAUSTO, 1996, p. 28).

Dada a expansão do modelo de administração da colônia, esta propõe avanços em outras áreas, como a pecuária e atividades de mineração. Com isso, a exploração vai

tomando grandes proporções, se estendendo para novos produtos e mercadorias. Também a Amazônia passa a ser ocupada e explorada. Instalado esse modelo político e econômico dos portugueses e imposição da cultura europeia, a Companhia de Jesus iniciou os primeiros trabalhos relacionados à educação escolar no país, que serviria aos interesses da classe dominante, mantendo a ordem colonial. Aos indígenas era reservado as missões, o modo de catequizar que lhes impunha a conversão a fé cristã do catolicismo. Desta maneira, foram criadas as primeiras escolas para atender os interesses de uma elite portuguesa. Essa hegemonia educacional teve muitos desdobramentos e perdurou por mais de 200 anos e, apesar de que no Brasil a população era predominantemente rural, a educação desde o início surgiu como uma proposta excludente, voltada aos interesses do grande capital.

A partir disso, podemos dizer que a colonização estabeleceu um modelo de produção e esse modelo está vinculado a um tipo de sociedade que tem raízes históricas com a implantação dos latifúndios escravocratas, distribuição irregular de terras por meio das capitânicas hereditárias e imposição da cultura europeia, silenciando a cultura dos povos indígenas e outras epistemologias existentes, como ocorreu em toda América Latina. Na história do Brasil a terra foi sendo transformada em grande mercadoria e fator de marginalização dos pobres.

Uma vez mercadoria, a terra entra no processo de controle mediado pelo mercado. Pelo poder de compra, expresso no preço, torna-se inacessível para os que não o podem pagar. Abre-se assim o caminho para a expulsão e exclusão dos que trabalham na terra e sua reinserção no processo produtivo para ser agora dependente de novas relações sociais (o assalariamento) ou de novas territorialidades (como as criadas pela colonização das Américas). (MOSER, 2006, p. 37).

Essa estrutura, culmina em um cenário de pobreza que se perpetua, em que a propriedade é concentrada nas mãos de poucos, enquanto que os povos indígenas, negros, camponeses, desde o início da formação da sociedade, são os escravizados e explorados pelos proprietários dos grandes latifúndios.

Nesse contexto, o modelo de escola vai sendo construído para atender a agroexportação, uma educação rural, desvinculada das práticas e saberes dos que vivem em assentamentos, em áreas rurais, comunidades indígenas, quilombolas, extrativistas, povos do campo de modo geral e seu universo de saberes locais, linguagem, cultura e identidade silenciadas. Firma-se o paradigma de uma educação rural, excluindo a grande massa de trabalhadores.

Contudo, esse paradigma passa a ser questionado, a partir da organização da classe trabalhadora, ao perceber as contradições nesse modelo de sociedade. Esses

questionamentos formulam o movimento da educação do campo, baseado no protagonismo dos sujeitos, o envolvimento da comunidade, para se pensar a realidade e os saberes vividos. Ou seja, inicia-se um novo processo para a educação, questiona-se cada vez mais a educação ofertada, voltada para poucos, excluindo-se povos e comunidades, servindo para manter a dominação e autoritarismo.

Dentro dos ideais e perspectivas do movimento, a escola passa a ser percebida e defendida como direito de todos, da criança, do jovem, do adulto, vinculada a prática social, comprometida com as lutas que ocasionaram o movimento Por uma Educação do Campo, como o direito a terra, ao trabalho, moradia, segurança, saneamento básico. Há uma mudança no modo de se pensar a escola.

Em vários momentos da história do Brasil a escola serviu para a difusão dos ideais nacionalistas. Isso mostra um ideal de sociedade definido, pautado no crescimento do capital, grande concentração de riquezas para poucos, enquanto a maioria da população participa como mão-de-obra barata, a que mantém a produção, e não pode participar da distribuição de bens.

A sociedade moderna reduz o homem ao estado de um “selvagem feliz”, brutalizado pelo hedonismo, mero agente social de complexo e gigantesco mecanismo anônimo de produção e consumo. Estamos costurando nosso próprio uniforme, com o qual nós iremos vestir nos séculos vindouros, cada vez mais iguais, uns aos outros. (SOUZA, 1994, p. 60)

A partir disso, a escola cada vez mais reduz o ser humano a esse mecanismo de produção e de consumo, sustenta a visão tecnicista, voltada para o trabalho, busca ensinar sobre as fábricas, como gerir máquinas e produção desenfreada, obtém como resultado o trabalho alienado, sem reflexão crítica.

A alienação do trabalho foi uma constante na história do Brasil, Manacorda (2007, p. 79) ao escrever sobre a obra de Marx, afirma que:

Todo o capítulo sobre *Trabalho Alienado* é, pois, uma denúncia dessa condição do operário, que tanto mais pobre se torna quanto mais produz riqueza; tanto mais desprovido de valor e dignidade quanto mais cria valores; tanto mais disforme quanto mais toma forma o seu produto; tanto mais embrutecido quanto mais refinado o seu objeto; tanto mais sem espírito e escravo da natureza quanto mais é espiritualmente rico o trabalho.

Nessas condições de trabalho, os camponeses e operários são vistos como objetos de exploração, desprovidos de necessidades básicas humanas, servindo para a finalidade do trabalho. Essa condição vai construindo ideais pedagógicos, um paradigma da educação rural, atrelado a modelos industriais, hegemônicos de produção.

Dentro desse contexto de desafios começa a ser pensada a política educacional do campo, em contraposição as políticas da educação rural. O contexto educacional que

culminou em uma organização coletiva da educação do campo é a ausência de políticas educacionais para os camponeses, que nesses moldes articularam debates para assumir a construção de novos modelos educacionais.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2011, p. 31)

A interação campo cidade faz parte do desenvolvimento da sociedade brasileira, só que via submissão. O camponês brasileiro foi estereotipado pela ideologia dominante, como fraco e atrasado, como *jeca tatu* que precisa ser redimido pela *modernidade*, para se integrar à totalidade do sistema social: ao mercado.

Assim, estes eram vistos sob o paradigma da educação rural, em um projeto de país que visava o lucro, a superação do atraso, que os desqualificava, sem levar em consideração seus saberes, “a concepção de educação rural é abordada como educação destinada à população agrícola, pautada nos mesmos modelos da educação urbana transplantada para o campo, não considerando os saberes do trabalhador.” (FRANCO, 2018, p.34)

Desse modo, o mundo urbano era apresentado como modelo de cultura, desenvolvimento, economia. Essas relações se estabeleciam também no contexto escolar, com metodologias que mantinham estereótipos até então existentes e que foram fortemente arraigadas no imaginário social, ligadas ao paradigma da educação rural, o sistema educacional brasileiro foi construído sob essa lógica da mecanização e formação técnica para o trabalho, sendo que:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação. (ARROYO, 2007, p. 158).

A cidade é apresentada como modelo que gere a vida de todos, sem considerar as especificidades dos povos e comunidades para além do espaço urbano. Esta diversidade de pessoas tem saberes, histórias, memórias e singularidades; as vivências que vão construindo cotidianamente em seu território, as formas de se relacionar com o meio em que vivem, e são vistas como desprovidas de qualquer saber ou identidade a tal ponto que se sentem como se o modelo da cidade fosse realmente superior em cultura, linguagem, identidade e saberes, devido as questões educacionais orientadas nesse segmento.

Na história educacional brasileira, durante o século XX, começou a emergência da institucionalização e extensão da escola primária rural considerando um alto número de analfabetos vivendo nas áreas rurais. É necessário elucidar que, ainda que tivesse nas cidades uma grande oferta educacional, ela era acompanhada de uma elitização do urbano, que dificultava o acesso das classes populares ao requerer a frequência obrigatória, o uniforme e o uso de materiais pedagógicos. (IVASHITA, 2020, p. 115)

A institucionalização das escolas rurais dificultava o acesso das classes populares e a sua permanência em sala de aula. Além disso, o professor (a) dentro dessa ótica não recebia formação para trabalhar com a realidade educacional dos que viviam no e do campo.

As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Consequentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo. (ARROYO, 2007, p. 159).

O paradigma urbano tem consequências não apenas nas questões educacionais, uma vez que dele decorre a formulação do paradigma rural, que é a forma de impor ao campo os ideais da cidade, mas tem consequências e desdobramentos sociais em outros âmbitos, pois influencia a forma de olhar o campo e o camponês, causando o estigma social, sendo que as políticas públicas ofertadas nesse meio: de saúde, moradia, saneamento básico, segurança, transporte, entre outras, são precárias, insuficientes para promover a garantia dos direitos básicos do cidadão.

Entende-se que o direito a educação não será assegurado se não for integrado no conjunto dos direitos fundamentais do ser humano. Por exemplo, imaginemos o caso de uma criança ou adolescente da zona rural. Esta pessoa precisa enfrentar longas distâncias para chegar a escola, muitas vezes não tem alimentação adequada. Obviamente, enfrentará maiores dificuldades para adquirir condições de aprendizado nesse processo, e o seu direito a educação é negligenciado, porque o direito a educação não se completa separado dos demais direitos e devem ser assegurados a toda pessoa, para promover a dignidade da vida.

A educação rural no Brasil sobreveio como uma proposta da elite para os povos do campo, voltada ao modelo da cidade, sendo que não havia adaptação curricular de acordo com a realidade sócio-educacional do campo, momento que os alunos que residiam na zona rural tinham que aderir a essa proposta pedagógica atrelada a industrialização. Com a promulgação da Lei nº 4.024/61, Lei de Diretrizes e Bases da Educação, não há mudanças significativas para a população do campo, continuando com

a proposta de uma educação rural, delegada aos municípios. Entre os anos 1950 a 1960 efervescem os movimentos sociais ligados à Igreja Católica e aos sindicatos, o que possibilitou o fortalecimento de muitas ações populares, com reivindicações das classes menos favorecidas pela política governamental.

O movimento da Educação Popular surgiu em meio a muitos debates no país na década de 1960, em Recife, tendo como objetivo conscientizar a população. Assim inicia uma série de mobilizações e reivindicações apoiadas por entidades como a CNBB e UNE, visando a superação do descaso educacional e a abertura para novos modelos, que incluíssem toda população. Com a Campanha de pé no chão também se aprende a ler, o movimento ganha força e reconhecimento, e os desdobramentos da Campanha estende-se em Angicos, na alfabetização de 300 trabalhadores em 40 horas. (COLESEL e LIMA, 2010, p. 6).

Figura 1 – Campanha de Pé no chão também se aprende a ler



Fonte: Memória e história da ditadura, 2014

Nesse contexto, a Figura 1 mostra o cartaz da campanha “De Pé no chão também se aprende a ler”, realizada em 1961, Natal, Rio Grande do Norte, se constituindo como um dos movimentos liderados por Paulo Freire. Pelo seu teor crítico e transformador da realidade social, foi paralisada em 1964 pelo golpe civil-militar. Os CPC e MEB, desenvolveram ações voltadas para a realidade educacional brasileira, denunciando o analfabetismo, o descaso com a população de baixa renda, a falta de políticas públicas e sociais.

Promovendo uma educação que, utilizando o ideal de Paulo Freire, vá além de ensinar pessoas a apenas lerem e repetirem palavras, as coensinem a lerem criticamente o seu mundo. Para tornar educandos populares sujeitos críticos e criativos, por meio de uma prática de crescente reflexão conscientizada e conscientizadora, o papel do

educador ‘erudito’ e ‘comprometido’ consiste em assessorar homens e mulheres das classes populares na tarefa de ajudar – de dentro para fora e de baixo para cima – a se tornarem capazes de serem os construtores de uma nova cultura popular, a partir de novas práticas coletivas. (BRANDÃO e FAGUNDES, 2016 p. 96)

Num processo de busca por transformações nasce uma importante obra de Paulo Freire: A pedagogia do oprimido, escrito em 1968 durante seu exílio no Chile. A pedagogia do oprimido denuncia a opressão praticada pela elite dominante e o descaso com a educação dos pobres, traz uma nova proposta para a teoria pedagógica, inspirando a ação libertadora, promovendo maior consciência, havendo a superação do opressor, em que o educador afirma:

Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar, através de exemplos retirados de entre os opressores, modelos para a sua ‘promoção’. Os oprimidos hão de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção. A pedagogia do oprimido, que busca a restauração da intersubjetividade, se apresenta como pedagogia do Homem. Somente ela, que se anima de generosidade autêntica, humanista e não ‘humanitarista’, pode alcançar este objetivo. Pelo contrário, a pedagogia que, partindo dos interesses egoístas dos opressores, egoísmo camuflado de falsa generosidade, faz dos oprimidos objetos de seu humanitarismo, mantém e encarna a própria opressão. É instrumento de desumanização. (FREIRE, 1987, p. 26)

Se constitui, então, um percurso histórico na educação, a partir das lutas populares no Brasil, que dão base para o surgimento de novo projetos populares. Já na década de 1980 desponta o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), trazendo para a pauta de debate a luta pela reforma agrária, idealizando uma série de manifestações e enfrentamentos com a força neoliberal. Nesse cenário começa a ser articulada uma proposta de educação do campo no Brasil, inspirada em ideais da educação popular de Paulo Freire.

Conforme Caldart (2000, p. 22)

O MST está se tornando um símbolo de contestação social não simplesmente porque contesta ou pelo jeito que contesta. Sua contestação adquire força cultural e simbólica, porque suas ações se enraizam em uma questão social que é forte e é justa. Forte porque mexe com a própria estrutura social de um país historicamente marcado pelo latifúndio, parente da escravidão. Consensualmente justa porque não há argumentos éticos contra a ideia de que a terra, bem natural e carregado de uma simbólica quase mágica, deve estar nas mãos de quem a deseja trabalhar e a fará produtiva, aplacando a fome de milhões de pessoas, outro mal incompatível com o chamado ‘mundo moderno’ (ou pós-moderno) de que as elites brasileiras lutam para fazer parte a qualquer custo. (CALDART, 2000, p. 22).

Dentre essas contestações do MST está o direito a educação como estratégia de superação das desigualdades e reafirmação de suas lutas, em que o movimento passa a ocupar a escola, porque entende que é preciso uma formação que os ajude em seus ideais,

na contestação de direitos e reafirmação de suas utopias e, nessa ótica, a educação é vista como um ato político.

De modo geral, quando os sem-terra falam da importância do estudo podem até estar se referindo a escola, mas não no sentido restrito a escolaridade, que remete ao significado historicamente construído de escola como um lugar onde se deve ir para conseguir um diploma (...) O sentido do estudo que aparece na faixa daquele Encontro de 1987 é o de que os sem-terra não conseguiriam avançar na luta se não se dedicassem à sua formação, se não se dispusessem a aprender e a conhecer melhor uma realidade cada vez mais ampla. É por isto que o estudo foi incluído logo como um dos princípios organizativos do MST. (CALDART, 2000, p. 137-138)

A luta pelo direito a educação do campo é uma construção coletiva, que emerge das experiências do MST e do trabalho de muitas pessoas ligadas à Igreja Católica, aos movimentos sociais, que começam a questionar, problematizar a realidade social, as injustiças e se opor a uma educação bancária, afirmando nesse percurso que “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos” (FREIRE, 1996 p. 17). É uma proposta educacional que parte da realidade, considerando as territorialidades e saberes dos povos, colocando-os como sujeitos de sua própria história. Nessa perspectiva, a educação do campo se contrapõe a educação da burguesia, que visava os interesses econômicos, exploração dos territórios agrícolas, inferiorizando os camponeses.

O movimento “Por uma Educação do Campo” teve o seu marco com a realização do 1º ENERA (1997), da 1ª Conferência por uma Educação Básica do Campo (1998) e a criação do Pronera (1998). Apesar disso, o MEC manteve-se distante dessa construção, cabendo desde o início aos movimentos sociais a sua idealização. O primeiro Pronera foi criado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), em 2001, onde ainda se encontra. Portanto, o PNE (2001–2011) (BRASIL, 2001) permaneceu com a concepção de Educação Rural no texto, ignorando o termo Educação do Campo e seus desdobramentos. (SANTOS, 2018, p. 198).

Na construção de uma educação do campo no Brasil, vão surgindo diversas experiências, formas de organização social, movimentos que unem forças para reivindicar junto ao direito de uma educação de qualidade, o direito a terra, moradia, segurança, entre outros, que continuam sendo negados a grande maioria da população.

A realidade que deu origem a esse movimento por uma educação do campo é de violenta desumanização das condições de vida no campo. Uma realidade de injustiça, desigualdade, opressão, que exige transformações sociais estruturais e urgentes. Os sujeitos da educação do campo são aquelas pessoas que sentem na própria pele os efeitos desta realidade perversa, mas que não se conformam com ela. São os sujeitos da resistência no e do campo: sujeitos que lutam para continuar sendo agricultores apesar de um modelo de agricultura cada vez mais excludente; sujeitos da luta pela terra e pela Reforma Agrária; sujeitos da luta por

melhores condições de trabalho no campo; sujeito da resistência pela terra dos quilombos e pela identidade própria desta herança; sujeitos da luta pelo direito de continuar a ser indígena e brasileiro, em terras demarcadas e em identidades e direitos sociais respeitados; e sujeitos de tantas outras resistências culturais, políticas, pedagógicas. (CALDART, 2011, p. 152)

A educação *do e no* campo é uma proposta que busca romper com as lógicas do capitalismo enquanto civilização e cultura dominante. É um movimento contínuo e dialético que se rebela contra a opressão do estado, emerge dos movimentos sociais e das lideranças comunitárias, de forma participativa, que possibilita o engajamento e protagonismo de muitos sujeitos, para se pensar uma educação a partir da linguagem, cultura e identidade dos que vivem da produção agrícola familiar, e contribuir para a superação das desigualdades sociais, bem como busca-se romper com o paradigma da educação rural.

Assim, é possível afirmar que a educação do campo se fortalece por meio de uma rede social, composta pelos sujeitos coletivos que trabalham com a educação do campo e que dela se aproximam. Nessa rede encontramos ONGs, universidades, secretarias estaduais e municipais de Educação, movimento sindical, movimentos e organizações sociais, centros familiares de Formação de Alternância. Ainda que o MST seja o sujeito forte na rede social, considera-se que ele irradia o debate da educação do campo e atrai os sujeitos que com ela trabalham, fortalecendo assim a sua própria atuação política na organização de uma proposta pedagógica que valoriza a “cultura camponesa” e que questiona as relações de classe que marcam, particularmente, a realidade do campo brasileiro. (SOUZA, 2008, p. 1098)

3 MARCOS NORMATIVOS E CONQUISTAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Vale destacar nesse segmento alguns marcos normativos que são conquistas, uma vez que implementam mudanças significativas que norteiam as políticas educacionais para as escolas do campo, fazendo com que seja possível a construção de novos debates, olhares e perspectivas de melhorias de qualidade educacional dos que vivem no e do campo.

O Parecer CNE nº36/2001 é um importante documento que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, propondo medidas que versam sobre a adequação da escola as necessidades dos povos do campo, em conformidade com o Artigo 28 da LDB, estabelecendo fundamentos e ações que buscam

adequar as instituições do campo com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e Formação de Professores em Nível Médio na modalidade normal. Trata-se de uma conquista para se pensar a escola a partir da diversidade das populações do campo, considerando todos os aspectos que envolvem a educação. Foi a partir desta conquista que emergiram outros pareceres, voltados para a política educacional das escolas do campo.

A partir desta adequação da escola as necessidades do campo, o Parecer nº 01/2006, se apresenta como marco para o reconhecimento legal da Pedagogia da Alternância como uma proposta que possibilita em sua metodologia as adequações com a realidade em que vivem as populações do campo. Assim, este Parecer regulamenta as atividades escolares e comunitárias nos diferentes espaços e tempos, em que se desenvolve a educação nos moldes da pedagogia da alternância, com dias letivos e calendário próprio, atrelados aos saberes locais e regionais.

Outro marco importante é o Parecer nº 3/2008 que institui uma discussão do conceito de Educação do Campo construído na perspectiva de vários sujeitos e dos movimentos sociais, propondo avanços para consolidar as propostas que este termo propõe, estabelecendo a educação do campo. De tal modo, a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009 se constitui como um marco normativo, por dispor sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto da Escola aos Alunos da Educação Básica, altera as Leis nº 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória nº 2.178-36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei nº 8.913, de 12 de julho de 1994. Além disso, esta lei incentiva a aquisição de gêneros alimentícios produzidos pela agricultura familiar. Já o Decreto nº 8.752, de 9 de maio de 2016, busca ações que oportunizam a formação dos profissionais na educação básica, com um planejamento estratégico nacional.

O Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, por sua vez, representa a luta de vários sujeitos, Universidades, Associações comunitárias, articulando projetos de escolarização em assentamentos. Protagonizado pelos movimentos sociais, dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária- PRONERA, estabelece princípios da educação do campo, como o respeito a diversidade e valorização da identidade da escola do campo, bem como o incentivo a formulação de projetos político-pedagógicos, entre outros que constituem um conjunto de

políticas públicas, para se pensar as práticas educacionais no campo e a promoção do direito a educação.

Manter os cursos de Educação Superior pelo PRONERA ainda é um desafio, pelo fato de que também há resistência dentro do próprio INCRA. Os investimentos para execução dos cursos, diminuíram consideravelmente na atualidade. O PRONERA já possibilitou a formação de aproximadamente 5.347 alunos em nível superior em diversas áreas. Segundo dados do INCRA, o programa tem proporcionado acesso à educação a mais 190 mil estudantes, beneficiados em cursos que vão de alfabetização até pós-graduação. Possui articulação com mais de 100 instituições envolvidas na oferta de cursos, em mais de 1000 municípios do país, possibilitou a oferta de mais de 529 cursos de alfabetização a pós-graduação até o momento. (MACIEL, PIATTI e SOUZA, 2020, p. 1087)

O PRONERA é a conquista dos movimentos sociais e reivindicações dos povos do campo pelo direito a educação, descolonizando a cultura educacional do país, promovendo melhorias de condições de vida e construindo novas territorialidades para sua emancipação.

Conseqüentemente, a Lei 12.695, de 25 de julho de 2012 dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na educação do campo; altera a Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei nº 8.405, de 9 de janeiro de 1992.

Todos esses marcos têm seus efeitos na realidade do campo, pois promovem o acesso à educação com recursos destinados a manutenção do ensino. Na atualidade, o Brasil está vivenciando um período de retrocesso e perda de direitos, em que o PRONERA, marco de suas conquistas, foi desarticulado, com cortes de verbas que afetam diariamente a vida dos sujeitos da educação do campo, que passaram a ser excluídos do programa, devido a redução do recurso financeiro que não possibilita atender a demanda da realidade social brasileira.

As ações de desmonte do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária ganharam mais força a partir do ano de 2016, com o golpe parlamentar, militar, jurídico e midiático, que contou, também, com interesses internacionais adjacentes que impuseram o ultra neoliberalismo, sobretudo com a emenda constitucional n.º

95/2016, também conhecida como a PEC da Morte, quando ainda tramitava na Câmara dos Deputados e no Senado. Essa emenda impôs políticas de congelamento orçamentário durante o governo do ex-presidente Michel Temer (2016 a 2019). (BORGES e CARNEIRO, 2020, p. 14)

Com tais medidas o modelo da privatização ganhou força, fragilizando as conquistas de direitos, com cortes na educação, saúde, ocasionando no desmonte das políticas públicas e sociais. “O governo atual, do Presidente Jair Bolsonaro (2018 a 2020), deu continuidade às políticas ultra neoliberalistas do governo Temer, mas também ao neoconservadorismo.” (BORGES e CARNEIRO, 2020, p. 14)

O neoconservadorismo visa o silenciamento e repressão contra os movimentos sociais. Contudo, no momento em que a educação vivencia um retrocesso, os movimentos continuam reafirmando que a educação deve ser pensada a partir da realidade social, econômica, cultural. Portanto, deve ser uma educação vinculada aos saberes tradicionais. Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 23) indagam sobre qual concepção de educação está sendo oferecida para o meio rural e apontam caminhos de intervenção dizendo que esta educação “deve ser no sentido amplo de processo de formação humana, que constrói referências culturais e políticas, para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz”.

A educação do e no campo consiste na luta de vários sujeitos sociais, que mediante as urgências de obter melhores condições de vida, dignidade, trabalho, articularam uma proposta, pensando o meio ambiente e apontando caminhos para a transformação de situações históricas de dominação, atreladas a hegemonia dominante. Foi possível com o movimento promover mudanças significativas e duradouras no meio em que vivem os povos do campo, garantindo condições de vida, trabalho e dignidade humana, com a ruptura do paradigma de uma educação rural, para dar início a uma nova concepção da educação, suscitando em mudanças, marcos normativos que são as conquistas do movimento e uma (re)orientação da própria existência no mundo.

Dentro de uma estrutura de sociedade capitalista, a educação do campo foi por um longo período negada a grande maioria do País, que se constituía de realidades camponesas. Podemos considerar como fundamental nesse processo de transformação, as lutas dos trabalhadores, docentes, movimentos sociais, entre outros, que tem efetivado o direito a educação do campo, com várias experiências no Brasil, mostrando sua oposição a modelos excludentes da massa de trabalhadores e das populações camponesas. Isso evidencia como a educação do campo foi pensada e construída por diversos sujeitos sociais, nas mais diversas realidades do Brasil e, não, pelo Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com o trabalho de pesquisa realizado, verificou-se a História da Educação do Campo no Brasil como um movimento de luta e resistência, materializado por diversos sujeitos sociais, movimentos, organizações da sociedade civil, que em contraposição a um modelo de educação rural, buscaram formas de resistência e emancipação.

Outrossim, essa educação que tem conquistas muito evidentes nos marcos normativos, ainda está em disputa, haja vista que o momento histórico atual é de enfraquecimento das políticas de educação do campo que no passado foram conquistadas.

Mesmo em uma estrutura de sociedade capitalista, cujos interesses para a educação estão atrelados à lógica neoliberal, esse trabalho demonstra como é possível pensar experiências que vão sendo construídas coletivamente na perspectiva de uma educação para além do capital, como bem enfatiza Mészáros (2008). A educação do campo é uma experiência cuja concepção visa articular ações coletivas para se pensar o local, a cultura e ancestralidade das populações do campo, em um movimento cotidiano de luta e resistência.

AGRADECIMENTO

O presente trabalho foi realizado com o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES, instituição que apoia o PPGECH/UFAM.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Políticas de formação de Educadores (as) do campo**. Cad. CEDES 27 (72). Ago. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?lang=pt>. Acesso em 12 de abr. de 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. 5 ed.-Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FAGUNDES, Maurício Cesar Vitória. **Cultura popular e educação popular: expressões da proposta freireana para um sistema de educação**.

Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 89-106, jul./set. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/KmYHVqgFMPBfJTjXsRjFFvc/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 16 de Out. de 2021.

BORGES, Guilherme Martins Teixeira; CARNEIRO, Maria Esperança Fernandes. **O Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária- PRONERA em “desmonte”: 20 anos de lutas e conquistas ameaçados pelo elitismo fundiário no cenário de 2016 a 2020**. Tocantinópolis, Brasil. Revista brasileira de educação do campo V.5. 2020. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/10501/17992> Acesso em 10 de out. de 2021.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ : Vozes, 2000.

CALDART, Roseli Salete. Capítulo V: Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. *In*: Arroyo et.al. **Por uma educação do campo**. 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

COESEL, Alessandra; LIMA, Michelle Fernandes de. **O movimento da educação popular nas décadas de 1950 e 1960**. Universidade Estadual do Centro Oeste: UNICENTRO, 2010. Disponível em: https://anais.unicentro.br/seped/2010/pdf/resumo_131.pdf. Acesso em 16 de Out. de 2021.

DECRETO Nº 7.352, DE 4 DE NOVEMBRO DE 2010. **Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 17 de jun. de 2019.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil. História do Brasil cobre um período de mais de quinhentos anos, desde as raízes da colonização portuguesa até nossos dias**. EDUSP, 1996.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Capítulo IV: **Diretrizes de uma caminhada**. *In*: Arroyo et.al. **Por uma educação do campo**. 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Capítulo I: Primeiro conferência nacional “Por uma Educação Básica do campo”. *In*: Arroyo et.al. **Por uma educação do campo**. 5.ed.- Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FRANCO, Zilda Gláucia Elias. **Um olhar sobre as escolas localizadas no campo do Município de Humaitá (Sul do Amazonas): em busca da justiça curricular**. Tese de doutorado em educação. Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, 2018. PUC- SP.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 1987. Editora Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura)

IVASHITA, Simone Burioli. **Pesquisas sobre educação rural nos periódicos especializada (1997-2019)**. In: CHALOPA et. al. **História e Memória da Educação Rural no Século XX**. 1.ed. –São Paulo: Cultura Acadêmica, 2020.

LEI Nº 9.394, DE 20 DE DEZEMBRO DE 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm> Acesso em 17 de jun. de 2019.

LEI 12.695, de 25 de julho de 2012. **Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/l12695.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20o%20apoio%20t%C3%A9cnico,11.494%2C%20de%2020%20de%20junho. Acesso em 13 de abr. de 2022.

LEI Nº 11.947, DE 16 DE JUNHO DE 2009. **Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2007-2010/2009/lei/l11947.htm. Acesso em 13 de abr. de 2022.

MACIEL, C. E.; PIATTI, C. B.; SOUZA, G. da R. Inclusão, educação superior e educação do/no campo: o PRONERA no contexto do capital. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 24, n. esp2, p. 1068–1092, 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/14332>. Acesso em: 16 out. 2021.

MANACORDA, Mario Alighiero. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas, SP: Editora Alínea, 2007.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. Boitempo, 2008. - (Mundo do trabalho).

MOSER, Lilian Maria. **Formação de capital social e o ideário do desenvolvimento sustentável no mundo rural rondoniense: a organização dos sistemas alternativos dos produtores de Ouro Preto D'Oeste - RO**. 2006. 162 f. Tese (Doutorado em Ciências: Desenvolvimento Socioambiental) - Núcleo de Altos Estudos Amazônicos, Universidade Federal do Pará, Belém, 2006. Disponível em: <http://repositorio.ufpa.br/jspui/handle/2011/11358> Acesso em 12 de abr. de 2022.

PARECER CNE/CEB nº 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo Acesso em 13 de abr. de 2022.

PARECER CNE/CEB nº 1/2006. **Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA)**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323-secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12741-ceb-2006>. Acesso em 13 de abr. de 2022.

PARECER CNE/CEB nº 3/2008. **Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-de-gestores-da-educacao-basica/323->

[secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12743-ceb-2008](https://www.scielo.br/secretarias-112877938/orgaos-vinculados-82187207/12743-ceb-2008). Acesso em 13 de abr. de 2022.

SANTOS, Marilene. **Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação**. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/?format=pdf&lang=pt> Acesso em 16 de Out. de 2021.

SOUZA, Nelson Mello e. **Modernidade Desacertos de um Consenso**. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1994.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica**. Educ. Soc., Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/6S89N7H4cTJRZTbnvykF5rt/?lang=pt&format=pdf>> Acesso em 16 de Out. de 2021.