

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO FERRAMENTA DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES NA CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO

**DIEGO AUGUSTO DIEHL**

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

**ESLOANE GONÇALVES RODRIGUES**

Universidade Federal de Jataí (UFJ)

### RESUMO

O direito à educação é tradicionalmente concebido como um direito humano de “segunda geração”, enquanto direito social conquistado pela classe trabalhadora entre o final do séc. XIX e início do séc. XX. Porém, em países de capitalismo dependente e periférico como o Brasil, tal direito jamais foi completamente implementado, de forma universal, a todos os setores da população. Entre o campesinato brasileiro, por exemplo, o direito à educação foi tardiamente implementado sob o formato de uma educação “no” campo, enquanto política pública tecnocrática que tinha o único objetivo de promover a alfabetização de crianças, jovens e adultos que seguiriam sob a mesma vocação de exercer o trabalho rural, em que supostamente as “luzes do conhecimento” não seriam necessárias. Como reação a essa situação, que levava o campesinato a um estranhamento com sua própria condição de vida, os movimentos sociais do campo passaram a desenvolver o conceito da educação “do” campo, concebida como uma pedagogia popular construída desde sua própria realidade, com o objetivo de “ler o texto” e “ler o contexto” a partir de suas próprias vidas concretas e, mais que isso, transcender a realidade de opressão em que viviam. Este artigo pretende refletir sobre a implementação da educação “do” campo, analisando suas potencialidades ante o esgotamento do modelo da educação “no” campo, marcada atualmente pelo fechamento de escolas rurais e pelo consequente aprofundamento das desigualdades sociais. Pretende refletir também, à luz dos estudos sobre desigualdades educacionais e estratificação social, sobre os impactos a (in)efetivação do direito à educação sobre sociedades profundamente desiguais, como é o caso brasileiro.

**Palavras-chave:** Direito À Educação. Desigualdades Sociais. Educação Do Campo.

## RURAL EDUCATION AS A TOOL TO COMBAT INEQUALITIES IN THE ACHIEVEMENT OF THE RIGHT TO EDUCATION

### ABSTRACT

The right to education is traditionally conceived as a “second generation” human right, as a social right conquered by the working class between the end of the 20th century. XIX and beginning of the century. XX. However, in countries with dependent and peripheral capitalism such as Brazil, this right has never been completely implemented, universally, to all sectors of the population. Among the Brazilian peasantry, for example, the right to education was belatedly implemented in the format of education “in” the countryside, as a technocratic public policy that had the sole objective of promoting literacy among children, young people and adults who would follow under the same

A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO FERRAMENTA DE COMBATE ÀS DESIGUALDADES NA  
CONCRETIZAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO:  
DIEHL, D.A.; RODRIGUES, E.G.

vocation to carry out rural work, in which supposedly the “lights of knowledge” would not be necessary. As a reaction to this situation, which led the peasantry to become estranged from their own living conditions, social movements in the countryside began to develop the concept of education “from” the countryside, conceived as a popular pedagogy built from their own reality, with the objective of “reading the text” and “reading the context” based on their own concrete lives and, more than that, transcending the reality of oppression in which they lived. This article intends to reflect on the implementation of education “in” the countryside, analyzing its potential in the face of the exhaustion of the model of education “in” the countryside, currently marked by the closure of rural schools and the consequent deepening of social inequalities. It also intends to reflect, in the light of studies on educational inequalities and social stratification, on the impacts of the (in)effectiveness of the right to education on deeply unequal societies, such as Brazil.

**Keywords:** Right To Education. Social Differences. Rural Education.

Recebido em: 01/10/2023

Aceito em: 07/11/2023

## INTRODUÇÃO

O presente artigo tem o objetivo de discutir a relação entre Direito e Desigualdades Sociais a partir de uma reflexão específica sobre a história do direito à educação e de sua implementação problemática e insuficiente no Brasil, tendo como foco as políticas públicas educacionais voltadas às populações do campo.

A partir de uma metodologia ancorada no materialismo histórico e no método dialético, buscaremos inicialmente resgatar o contexto histórico do nascimento do direito à educação enquanto uma reivindicação do proletariado moderno no bojo da revolução industrial e das profundas transformações promovidas pela consolidação do modo de produção capitalista. Passaremos então a analisar as peculiaridades da formação social brasileira, caracterizada sob as características do capitalismo dependente e periférico, a partir do qual profundas transformações sociais ocorreram ao longo do séc. XX, legando um projeto de sociedade conservador que reverberou nas políticas educacionais.

Após examinar os aspectos mais gerais deste projeto conservador, que aprofundou as características do subdesenvolvimento e da dependência, analisaremos o contexto atual da educação no campo brasileiro, e o crescente processo de fechamento de escolas rurais e de esvaziamento demográfico. Longe de ser uma mera política de redução de custos, apontaremos que na maioria dos casos o fechamento de escolas rurais enseja um aumento dos gastos estatais, mas que tem o objetivo de favorecer a expulsão de trabalhadores do campo para as cidades, em linha com o projeto de fortalecimento do latifúndio.

Como alternativa aos limites representados pela educação “no” campo e ao seu mais recente esvaziamento, desde o final dos anos 1990 os movimentos sociais do campo passaram a construir programas de educação “do” campo, que inicialmente se pautaram na educação básica, mas que rapidamente foram ampliados para abranger também a educação superior. Desse modo, a partir de um projeto pedagógico construído de forma autônoma pelo Movimento dos Trabalhadores e das Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e por outros movimentos sociais do campo, a educação “do” campo passou a se configurar como uma alternativa contra o esvaziamento demográfico do campo brasileiro, de fortalecimento da reforma agrária e de enfrentamento ao latifúndio e ao agronegócio, com importantes legados pedagógicos e também jurídicos no que se refere ao direito à educação e à construção de políticas públicas, como é o caso do Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária (Pronea).

## 1. DESIGUALDADES SOCIAIS E A HISTÓRIA DO DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação é uma prática social que é construída de diferentes formas ao longo da história da humanidade. Desde os modos de transmissão oral do conhecimento do período pré-histórico até os processos ultra tecnologizados contemporâneos, os diferentes campos do saber humano foram e são transmitidos, construídos e reconstruídos a partir dos mais variados processos pedagógicos.

Em sociedades marcadas pela divisão social do trabalho, e portanto pela conformação de classes sociais, as lutas de classes têm um papel decisivo nos processos educativos e na estratificação social, alimentando processos que desembocam em modos de segregação social e de produção de desigualdades sociais com base nos mais diversos marcadores sociais: classe, raça, gênero, sexo, etnia, entre outros.

Para se compreender, portanto, a história do direito à educação a partir de uma perspectiva ontológica, calcada no materialismo histórico e na filosofia da libertação, é fundamental que se estabeleça inicialmente um diagnóstico sobre a formação social da qual se está a tratar. Isso porque, se em sociedades escravistas ou feudais a educação era uma prática social limitada aos senhores (dado que escravos e servos da gleba não eram considerados sujeitos dignos de ter uma educação formal); se em sociedades patriarcais a educação é tida como um privilégio acessado apenas por homens; na sociedade capitalista a educação passou por processos de transformação bastante significativas que demandam uma análise específica quanto às suas especificidades.

Ainda está por se construir uma história descolonial e descolonizada da educação, que agregue as experiências pedagógicas não-Ocidentais sob uma perspectiva superadora do eurocentrismo que dominou a história das ideias nos últimos séculos. Desse modo, o recorte histórico que fazemos neste primeiro momento refere-se à história das lutas pelo direito à educação nas sociedades capitalistas modernas após as revoluções burguesas.

O processo de acumulação primitiva promoveu, desde o séc. XVI, profundas transformações sociais não apenas na Europa, mas em todo o planeta. Durante 3 séculos, a Europa logrou superar sua condição de atraso econômico, cultural e tecnológico em relação às civilizações orientais, o que não ocorreu sem profundas transformações em sua estratificação social interna.

A burguesia, fortalecida economicamente pelas políticas mercantilistas e colonialistas, mas ainda dominada politicamente no âmbito dos Estados Nacionais Absolutistas, passou a forjar um ideário anti-clerical, profundamente inspirado no racionalismo, no empirismo, no cientificismo, desaguando no projeto do Iluminismo. O projeto social desta burguesia será formulado pelos clássicos

da Economia Política (Adam Smith), da Filosofia Política (John Locke, Montesquieu, Rousseau), entre outros campos do saber.

Nesse bojo, será também formulado um projeto pedagógico da burguesia liberal, materializada nas ideias de Rousseau inscritas na obra “Emílio” (ROUSSEAU, 2007). Trata-se de um conjunto de recomendações do filósofo francês para uma educação individualista, racionalista, sob uma moral anti-clerical, em suma, uma pedagogia tipicamente burguesa.

Inspirada pelo ideário iluminista, a burguesia tomará o poder na França e em outros países europeus, e passará a “constituir o mundo à sua imagem e semelhança” (MARX, ENGELS, 2015). Um efeito imediato desse processo foi a instrumentalização do Estado para o impulso da urbanização e da industrialização, fenômeno que ficou conhecido como Revolução Industrial. Desse modo, em menos de 1 século, a Europa ocidental deixou de ser agrária para tornar-se majoritariamente urbana e industrial.

O projeto pedagógico burguês, por sua vez, foi implementado a partir das devidas segmentações de classe. Se as classes burguesas receberiam a educação científica, moral e racional proposta no Emílio rousseuniano, o campesinato expulso do campo para a cidade seria proletarizado por meio de um processo pedagógico que teria a fábrica como o grande paradigma disciplinar. Desse modo, pela natureza do novo tipo de trabalho que deveria ser desempenhado, sob maiores exigências técnicas que o trabalho rural semi-feudal, o operário fabril necessitaria de uma educação mínima, que lhe permitisse ao menos a alfabetização e a realização de operações matemáticas simples, para que pudesse receber instruções técnicas e reproduzi-las de forma adequada no ambiente industrial.

As condições de trabalho, a baixíssima remuneração, as jornadas de trabalho extenuantes, e a constante substituição do trabalho humano pela mecanização geraram neste proletariado uma crescente revolta e o sentimento da necessidade de se auto-organizar. E, nesse ínterim, o surgimento dos movimentos socialistas trouxe o debate sobre a necessidade de se formular uma espécie de “anti-Emílio”, ou seja, um projeto de formação pedagógica proletária, anti-burguesa. Nesse sentido, uma das reivindicações do proletariado passou a ser a legalização de seus sindicatos e o reconhecimento de seu direito de organizar suas próprias escolas, ao invés de ser submetido aos processos pedagógicos impostos pela classe burguesa.

Isso significa que, num primeiro momento, o proletariado europeu não lutou pelo direito à educação pública e por políticas públicas educacionais prestadas pelo Estado, visto enquanto um Estado da classe burguesa. Será com o triunfo no movimento socialista de perspectivas anti-marxistas e anti-anarquistas (lassaleanas, blanquistas, bernsteinianas) que a consigna da construção de um “Estado social” (criticado por Marx em sua “Crítica do Programa de Gotha”) levará a uma guinada

dos movimentos sindicais na perspectiva de reivindicar a estatização dos serviços de saúde, assistência social, previdência social e educação. Desse modo, o proletariado abriu mão de sua autonomia em relação ao Estado quanto aos processos pedagógicos, e a educação passou a ser concebida como um direito humano universal, de caráter social e que deveria ser prestado pelo Estado a todos os cidadãos.

O direito à educação ingressou, assim, na “gramática dos direitos humanos”, em linha com os “direitos naturais” teorizados pelo pensamento Iluminista do séc. XVIII e traduzido na Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, a famosa carta burguesa que inaugurou a Revolução Francesa de 1789 e que tinha como base, segundo a crítica de Marx (2013), a perspectiva do homem burguês egoísta, ávido pela garantia de liberdade, propriedade e segurança.

É assim que, em qualquer “manual” sobre direitos humanos, o direito à educação é concebido como “direito humano social de segunda geração”, dado que os direitos humanos de primeira geração seriam aqueles conquistados no bojo da revolução burguesa (direitos civis e políticos), e os direitos de segunda geração serão aqueles conquistados pelas lutas do proletariado por melhores condições de vida e pela prestação de serviços públicos essenciais pelo Estado (direitos econômicos, sociais e culturais).

A garantia jurídica do direito à educação como um direito universal passa, no entanto, pelos limites da “forma jurídica” (PASHUKANIS, 1989), marcada no Direito burguês pela igualdade formal e pela desigualdade material (MARX, 2013). Assim, se o direito à educação passou a ser um direito universal que cabe a todos os cidadãos e cidadãs, o acesso concreto a tal direito é profundamente marcado pelas clivagens de classe, raça, gênero, sexo, etnia, entre outros indicadores sociais relevantes. Se a sociedade burguesa é também uma sociedade de classes, a educação será uma prática social marcada pelas distinções de classe relacionadas ao seu próprio modo sociometabólico de reprodução social (MESZÁROS, 2006), reproduzindo as desigualdades sociais e a própria condição da reprodução do capital, dentro da qual se coloca a estruturação do capitalismo enquanto um modo de produção constituído de centros e de periferias.

## **2. TRABALHO RURAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CAPITALISMO DEPENDENTE BRASILEIRO**

Não é a mesma coisa tratar da educação enquanto prática social desenvolvida em sociedades de capitalismo dependente e periférico ou em sociedades situadas no centro do modo de produção capitalista. Ainda que a denominada Teoria Marxista da Dependência tenha produzido estudos e

reflexões essencialmente centrados na Economia Política, é certo que suas conclusões trazem desdobramentos para as mais diversas áreas de reflexão, entre as quais inclui-se o direito à educação.

O capitalismo dependente brasileiro resulta de um processo histórico de colonização que, segundo Marx (1976), é um capítulo fundamental do processo da chamada acumulação originária de Capital. A extração de recursos naturais por meio do trabalho escravo negro e ameríndio durante mais de 3 séculos foi decisivo para a consolidação da Europa enquanto centro do capitalismo mundial, e formou o Brasil e a América Latina como periferias subalternas e subdesenvolvidas (MARINI, 1985).

Enquanto modo de produção global marcado pela formação de centros e periferias, o capitalismo produz não apenas uma divisão social trabalho, mas também uma divisão internacional do trabalho que impõe às sociedades de capitalismo periférico a tarefa de ser produtora e exportadora de mercadorias de baixo valor agregado, em que o trabalho humano é pouco especializado. Isso traz profundos impactos sobre as práticas educativas promovidas em cada sociedade: se no capitalismo central a educação prestada pelo Estado buscará formar uma força de trabalho capacitada para trabalhos técnicos de alta complexidade, no capitalismo dependente a educação será limitada à natureza e ao tipo de trabalho demandado de seu proletariado.

Assim, na história econômica brasileira, verifica-se que a industrialização só passou a ocorrer após a abolição da escravidão, momento em que se iniciou um lento processo de formação de uma classe operária ainda incipiente. Será apenas nas décadas de 1950/60, sob o impulso das políticas econômicas desenvolvimentistas, que o Brasil passará por um profundo processo de transformação social, marcado pela urbanização e pela industrialização dependente.

No campo, o processo de “modernização” se deu a partir da implantação progressiva do pacote tecnológico da chamada “Revolução Verde”, baseada na substituição cada vez mais acelerada do trabalho manual pelo trabalho mecanizado, e no avanço do latifúndio sobre as pequenas propriedades camponesas. Não se tratava, no entanto, de esvaziar completamente o campo brasileiro, mas de “modernizar” a produção agrícola, tornando mais produtiva tanto a produção de alimentos para o abastecimento do mercado interno, como sobretudo a produção de *commodities* para o mercado externo.

Aos camponeses que ficaram sem alternativas ante a “modernização” promovida no campo, restou como única alternativa a migração para as cidades, onde, diferente do processo de urbanização ocorrido na Europa, não havia abundância de empregos industriais disponíveis. E, apesar disso, houve um processo de industrialização dependente que levou à instalação de parques industriais já considerados obsoletos na Europa ou nos EUA, mas que poderiam ter um prolongamento de sua “vida útil” no capitalismo periférico, como no Brasil.

As transformações pelas quais o Brasil passou neste período desembocaram na necessidade de formular uma nova política pública educacional: para quem restou no campo, a criação de escolas que permitissem pura e simplesmente a alfabetização para poder lidar com o maquinário e as técnicas de produção e comercialização da “Revolução Verde” (e quem não lidasse com tais desafios dificilmente teria acesso a qualquer tipo de educação formal); para o proletariado urbano, uma educação marcada sobretudo pela disciplina fabril, por uma alfabetização combinada com uma “educação moral e cívica” que inculcasse os valores, as práticas e as aspirações de uma sociedade burguesa retardatária e periférica.

A disputa sobre os caminhos da “modernização” brasileira teve, ademais, entre os anos 1950/60, duas alternativas colocadas: o nacionalismo modernizador encabeçado por Getúlio Vargas e herdado por João Goulart; e a modernização conservadora e dependente defendida pela UDN e pelos militares que patrocinaram, com apoio da burguesia e dos EUA, o golpe de 1º de abril de 1964. Em termos pedagógicos, estava em jogo o projeto da “Escola Nova” de Anísio Teixeira, das “Universidades Necessárias” de Darcy Ribeiro e dos projetos de “alfabetização das letras e do mundo” de Paulo Freire de um lado; e do outro o projeto das escolas militarizadas, da Universidade departamentalizada (da contra-reforma universitária de 1968) e do famigerado “Movimento Brasileiro de Alfabetização” (Moblin), limitado à alfabetização das letras.

Os legados da vitória do projeto de sociedade e de educação conservador se fazem sentir até hoje. Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2022, 9,6 milhões de pessoas eram analfabetas no país. O analfabetismo afeta o dobro de pessoas pretas e pardas em comparação com pessoas brancas.

O levantamento mostra ainda que 52 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não completaram o ensino médio. Quando perguntados o motivo do abandono escolar, ambos os sexos informaram a necessidade de trabalhar e as meninas informaram também a gravidez enquanto fator decisivo. A falta de interesse na escola figura entre os motivos mais citados para justificar o abandono escolar.

Há ainda um recorte de raça entre os jovens que concluem o ensino médio: 60,7% são brancos e 47% são negros. Também há um recorte de gênero: as mulheres que, em regra têm maior grau de instrução, representavam 25,8% das pessoas jovens que não estavam trabalhando, nem estudando; outro dado importante é que 10,3% das mulheres jovens que nunca foram, ou que abandonaram, à escola apontaram que o fizeram pela obrigação de realizar afazeres domésticos, dado que entre homens chegou a apenas 0,6%.



No geral, ao analisar dados sobre o acesso à Educação observamos o reflexo de desigualdades históricas. Raça e classe social são decisivos para a permanência ou não nas escolas, e também é decisivo viver numa área urbana ou numa área rural.

Segundo o Panorama da Educação do Campo de 2007, a média de anos da população com 15 anos de idade ou mais que vive no campo brasileiro é de apenas 5 anos no Sul do país, e de míseros 3,1 anos no Nordeste (BRASIL, 2007). Se em 2004 a média geral era de 6,8 anos de estudo da população brasileira em geral com 15 anos ou mais, a média era de 7,3 anos de estudo para moderadores de áreas urbanas e de apenas 4,0 anos de estudos para moderadores de áreas rurais (BRASIL, 2007).

Segundo Maria Antônia de Souza, a distorção entre idade e série escolar também é significativa comparando-se estudantes que vivem em áreas urbanas e rurais no Brasil: “41,4% das crianças que estudam nos anos iniciais possuem distorção idade-série; 56% das que estudam de 5ª a 8ª também e 59% dos que estão no ensino médio também possuem distorção” (SOUZA, 2012, p. 752). Segundo ela, vários fatores contribuem para estes dados: “distância de casa à escola; inexistência de escola; migração de um município para outro, muitas vezes resultando em perda do ano letivo; repetência; calendário escolar em divergência com as necessidades de trabalho na agricultura, entre outros” (Idem, Ibid). O que, na opinião da autora, retrata o “descaso” e a “falta de responsabilidade política e social dos entes federados”, em nossa compreensão representa um projeto: o esvaziamento do campo, como veremos adiante neste trabalho.

Cabe ainda trazer dados relevantes produzidos em 1997 pelo 1º Censo da Reforma Agrária do Brasil. Conforme destacado por Maria Antônia de Souza,

Por esse censo, dos 161.556 beneficiários da reforma agrária indagados, 46.577 eram analfabetos, 15.600 possuíam alfabetização incompleta, 66.796 possuíam alfabetização completa até a quarta série; 16.490 tinham entre a quinta e a oitava séries concluídas; 3.720 tinham o ensino médio, 187 o superior incompleto e 295 o superior completo. Esses dados fundamentaram as ações dos movimentos sociais, pois era urgente lidar com tamanha desigualdade social. A criação do Pronera, em 1998, teve como um dos propósitos modificar essa realidade escolar (SOUZA, 2012, p. 755).

Como veremos adiante neste artigo, o Pronera foi uma importante medida para a superação destes dados que são produtos do processo de modernização conservadora no campo brasileiro. Como forma de avaliação dos impactos iniciais do Pronera, iniciado em 1998, realizou-se em 2004 a 1ª Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária (Pnera), em que Maria Antônia de Souza destaca os seguintes resultados:

“(…) foi identificado, entre outras características, que 76% dos assentados com idade entre 15 a 17 anos estavam estudando, sendo que 17% deles estavam no ensino médio. Dos que estavam fora da escola, na idade de 15 a 17 anos, 48,1% estudaram de primeira a quarta série. Dentre os que tinham 18 anos ou mais e estavam fora da escola, 45% estudaram da primeira à quarta série e 14% nunca havia frequentado a escola. Ficou registrado que o Brasil tinha 987.890 estudantes em assentamentos, matriculados em 8.679 escolas de 1.651 municípios. A pesquisa foi realizada em 5.595 assentamentos. Constatou-se 524.868 famílias e 2,5 milhões de pessoas. A Pnera identificou algumas prioridades educacionais do país, dentre as quais destacamos as que ocuparam os cinco primeiros lugares: 1) construir, ampliar e/ou melhorar o prédio/as instalações físicas da escola (38,3%); 2) Ampliar/criar níveis/modalidades de ensino (20,7%); aumentar vagas nos níveis de ensino existentes (9,1%); 4) valorizar a cultura, ensinar coisas úteis e dentro do modo de vida do campo (5,7%); 5) oferecer/melhorar a qualidade do transporte escolar (5,2%) (SOUZA, 2012, p. 755).

Assim, a 1ª Pnera identificou que apenas 1 (uma) de cada 16 (dezesesseis) crianças do universo amostral estudado chegou ao Ensino Médio. Tal dado, produzido em 2004, teve uma última atualização em 2007, e não houve mais atualização sobre a situação escolar do campo no Brasil. Ao que tudo indica, não foi feito um levantamento específico que aponte, em números, a realidade da educação nas áreas rurais nos últimos anos.

Em 2021, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Paulo Teixeira (Inep) publicou, um estudo que apenas repete os dados de 2007. No documento intitulado “Panorama da Educação do Campo”, há uma lista do que seriam os principais desafios para as questões relacionadas ao tema:

[...] insuficiência e a precariedade das instalações físicas da maioria das escolas; as dificuldades de acesso dos professores e alunos às escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar; a falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação e desenvolvimento; a ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais; o predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; a falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais; baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série; baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os dos que atuam na zona urbana; a necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas; a implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural, que se adapte à característica da clientela, em função dos períodos de safra (INEP, 2021).

O documento aponta ainda uma renda menor da população do campo em comparação com a população urbana: enquanto 6,6% da população rural apresenta rendimento médio acima de 3 (três) salários mínimos; 24,2% da população urbana concentra-se nessa mesma faixa de renda. Ademais, o estudo remete a um dado da Pnad de 2004, que apontou que 29,8% da população rural acima de 15 anos era analfabeta, enquanto nas cidades o percentual era de 8,7% para a mesma faixa etária.

Porém, como diz o ditado popular, “nada é tão ruim que não possa piorar”. Assim, se o período entre 1960-1980 representou o auge da criação de escolas no campo e ainda assim trouxe

esse triste legado de altos índices de analfabetismo e baixa escolaridade, o que se verificou no período seguinte (e que tem se intensificado nos últimos anos) é um processo de fechamento de escolas rurais, no bojo da intensificação da “modernização conservadora” e do esvaziamento demográfico do campo brasileiro, fortalecendo ainda mais o latifúndio.

### **3. O FECHAMENTO DAS ESCOLAS RURAIS E O APROFUNDAMENTO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS**

O MST afirma que, com base em dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) de 2014, em 15 anos, 37 mil escolas do campo foram fechadas no Brasil<sup>1</sup>. Entre 2000 e 2021, o censo Escolar do Inep aponta que 151 mil escolas públicas encerram as atividades no país, destas, 105.385 delas estavam localizadas em zonas rurais<sup>2</sup>. Esse fechamento de escolas do campo é parte de um projeto de esvaziamento do campo. A mecanização do trabalho, a impossibilidade de ter a posse da terra, a precarização da vida, o fechamento da escola, são degraus de um projeto de campo sem gente que beneficia a ampliação do latifúndio e fortalecimento do agronegócio.

Essa questão guarda relação direta com a lógica de acumulação do capital no campo. A necessidade de extensões de terra cada vez mais vastas, mão de obra cada vez mais barata e precária, intensifica as estratégias de exploração dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Ainda nessa análise, o fechamento das escolas é o corolário de um intenso processo de desterritorialização, uma promoção do desenraizamento dos povos do campo.

Uma questão apontada em diversos estudos é a chamada nucleação das escolas de áreas de assentamentos. Em resumo, trata-se de fechar a escola dos assentamentos e levar as crianças para outras, quase sempre muito distantes. Como consequência, resta às famílias migrar para perímetros urbanos, readequar a rotina para as crianças e jovens se deslocarem por longas distâncias diariamente ou abandonar a escola. Considerando os riscos das estradas, a precariedade dos transportes e condições de deslocamentos, o longo período do dia fora de casa, etc., a evasão acaba por ser o caminho escolhido pelos pais, jovens e crianças.

---

<sup>1</sup> Saiba mais em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2014-02/sem-terra-protestam-por-mais-e-melhores-escolas-no-mec#:~:text=Segundo%20um%20dos%20coordenadores%20do,minist%C3%A9rio%20n%C3%A3o%20tem%20feito%20nada>. Acesso em: 27 nov. 2023.

<sup>2</sup> Dados podem ser consultados em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 27 nov. 2023.

Nesse cenário, refletir sobre o modelo de educação oferecido aos povos do campo torna-se de última urgência. Seguindo nesse ritmo, é muito provável que, num futuro próximo, não haverá mais escolas no campo. Tampouco haverão camponeses e camponesas a serem educados e educadas.

Depois do golpe de 2016 e das tragédias políticas que se seguiram, com o governo ultraliberal e golpista de Michel Temer e do ultradireitista de Bolsonaro, com o negacionismo da ciência e o culto ao tosco, que resultaram no aprofundamento das desigualdades, piorando as condições de vida dos trabalhadores e trabalhadoras, é chegada a hora de retomar os acúmulos sobre o tema e voltar a atenção para a construção dos caminhos pedagógicos emancipatórios da Educação do Campo.

Nessa mesma esteira encontra-se a necessidade de lutarmos para a manutenção das pequenas conquistas relacionadas à relação educação e campesinato. Nos pós golpe de 2016, por exemplo, o Pronera praticamente deixou de existir. O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que representou uma mudança significativa no cenário educacional no campo, foi sufocado logo nos anos seguintes à criação.

Ademais, pensar a escola no campo é, primeiro, pensar a vida no campo. As escolas no meio rural representam muito mais do que escolas e, por isso, as escolas não são fechadas sem resistência dos trabalhadores locais. Uma escola no campo, em regra, representa o centro de cultura, lazer e esporte local. É na escola que são concentradas as festividades, tradições e eventos. Ali se improvisam o campo de futebol, as festas e encontros religiosos, as quermesses, as reuniões políticas, os encontros da juventude e as poucas opções de lazer. Nas palavras de Kremer (2011) além da igreja, as escolas “parecem ser fundamentais como eixos agregadores que permitem a sobrevivência da vida ‘em comunidade’”. O fechamento da escola rural representa o estretecimento das referências sócio culturais daquela comunidade. É, assim, o prenúncio do fim das possibilidades da existência de uma vida comunitária, é os indícios da condenação à vida solitária, excluída dos seus iguais.

Ainda que a interrupção do ciclo de fechamento das escolas seja urgente, não basta para a redução das desigualdades relacionados à educação no espaço rural. Implementar um modelo educacional que leve em consideração as nuances próprias da vida campesina é fundamental. Há também que fortalecer as alianças de classe no âmbito do trabalho através da articulação das forças progressistas e, até mesmo, recorrendo a marcos legais. No caso deste último, é importante não criar a ilusão de que está nestes a principal força contra o fechamento de escolas e sim na construção de um projeto educacional como o proposto pela Educação do Campo.

#### 4. EDUCAÇÃO “DO” CAMPO: UM CAMINHO POSSÍVEL

Por cerca de três séculos de história as autoridades nacionais estiveram mais preocupadas com questões econômicas e de outras ordens que se distanciavam da educação. Somente no primeiro quarto do século XX a formação de professores entrou na pauta governamental.

E, mesmo após a preparação de profissionais da educação entrar na agenda política, a expansão de escolas permaneceu lenta e ineficiente. Ademais, a desvalorização da profissão e mesmo dos cursos de licenciaturas nas universidades permaneceram como sintomas graves da baixa importância que se deu à ampliação do acesso à educação.

Se tratando do campo, a expansão das escolas foi ainda mais lenta e até desestimulada. Enquanto as escolas urbanas já eram incentivadas, as escolas no campo eram percebidas como um desperdício de dinheiro e esforços. Ao prefaciar a obra de Roseli Salete Caldart, Arroyo (2004, p. 7) relembra um discurso do governador de Minas Gerais que, nos anos 20, afirmava: “para o cultivo da terra, para mexer com a enxada e para cuidar do gado não são necessárias muitas letras...”.

Era necessário educar o homem e a mulher do campo, já se sabia. No entanto, não havia necessidade de educá-los para além do mínimo.

Se até o acesso aos bancos escolares era visto com ressalvas para os povos do campo, se a continuação escolar para além das primeiras letras era desnecessária, tampouco se refletia acerca das especificidades educacionais envolvidas na vida camponesa. A escola no campo era parte de um plano civilizatório, em que deveria ser combatida a ignorância desses desvalidos de pés no chão. Assim, recebia a importação da lógica educacional urbana, estereotipada, desconsiderando a realidade cotidiana dos educandos, tratando-se de uma educação “no” campo.

Em reação a essa negação ao efetivo direito à educação, nasceu um conceito novo na esfera educacional. Trata-se do termo “Educação do Campo”, protagonizado pelos movimentos sociais e que reclama um modelo educacional socialmente contextualizado. Traz a proposta de uma educação cuja identidade seja construída a partir da identidade dos sujeitos socioculturais do campo. O trabalho, a cultura, os modos de vida dos povos do campo formam um conjunto pedagógico que não é contido na escola, mas se alimenta dela como eixo importante na construção da humanização dos modos de vida camponeses.

Nessa perspectiva, a Educação do Campo tem se firmado como uma possibilidade estratégica para a promoção de significativas mudanças no campo, concebido como território de produção de vida. Não se trata, portanto, da construção de escolas em áreas rurais; trata-se da

construção de um projeto educacional que promova a cidadania dos povos do campo, das águas e das florestas.

Para Caldart (2009), a expressão nasceu no contexto da 1ª Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998. Em 2002, o termo utilizado foi alterado no âmbito das discussões do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002, passando a ser Educação do Campo, somente, sem o recorte anteriormente utilizado, rompendo os limites da educação básica. Caldart define a Educação do Campo como “um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo” (CALDART, 2004, p.13).

Construído o conceito, estava dada a tarefa de construir esta proposta de educação contra-hegemônica do campo. Não se tratava, à época, e tampouco se trata hoje de inventar um modelo de educação idealizado; trata-se, contudo, de admitir a desafiadora possibilidade de pensar uma prática pedagógica gestada desde as experiências humanas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Nas contribuições de Caldart:

Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social; ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, desde sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado tempo histórico (CALDART, 2004, p. 17).

Uma das características fundantes da Educação do Campo é a luta por políticas públicas que garantam uma educação “no” e “do” campo. Exige-se uma educação no lugar em que vivem os sujeitos socioculturais do campo e uma educação vinculada à sua cultura, construída com sua participação, que reflita suas necessidades próprias.

Dessa forma, falar em Educação do Campo é, em essência, falar da educação como direito universal, um direito humano e social, indispensável à constituição da cidadania. Ademais, enquanto projeto pedagógico, a Educação do Campo tece estreitos diálogos com um projeto popular de desenvolvimento do país.

Não basta, no entanto, viabilizar vagas nas escolas para todos. Eis o ponto central para a compreensão da importância da Educação do Campo: não se trata simplesmente de promover a universalização do acesso à educação, mas há que se conhecer e reconhecer os povos do campo enquanto sujeitos coletivos com identidades específicas, com relações sociais próprias. Não serve, nessa ótica, uma educação *para* o campo. Portanto, debater a Educação do Campo é admitir a construção de caminhos pedagógicos que direcionem os trabalhadores e trabalhadoras do campo para se organizarem, percebendo-se sujeitos políticos, dotados de saberes pedagógicos.

Em resumo, a Educação do Campo deverá ser efetivada através de políticas públicas, mas construída com a ampla participação dos sujeitos de direitos do campo na construção de seu próprio projeto educacional. Eis a possibilidade de que os trabalhadores e trabalhadoras do campo reflitam sobre seu trabalho, território, projeto de país. Ou seja, a Educação do Campo é uma oportunidade para a aplicação real de uma Pedagogia do Oprimido (FREIRE, 1975). A efetivação desse projeto demanda, necessariamente, a admissão dos movimentos sociais como entes organizativos da Educação do Campo.

Nessa esteira, a aceitação da Educação do Campo implica o reconhecimento de “Outras Pedagogias” (ARROYO, 2014), a contrapelo da lógica capitalista de que cabe à educação “modernizar” a vida e os sujeitos do campo. Deverá a educação contribuir para a construção de uma visão crítica de mundo desde a infância, numa pedagogia direcionada para a preparação do indivíduo para a compreensão da complexidade da vida, para o perceber-se no mundo, o pensar e expressar o próprio pensamento. Educar-se-á para construir a identidade e para o viver da organização coletiva e para a tomada de posições, para as utopias sociais necessárias.

Entre 1998 e o começo dos anos 2000, o projeto Educação do Campo recebeu atenção de diversos pesquisadores que viam com entusiasmo a possibilidade de construção dessa nova proposta de caminho pedagógico. Esse entusiasmo possibilitou a construção de uma base teórica importante e colocou na academia a sistematização de práticas educacionais como as do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, quilombolas, etc. Roseli Salette Caldart, Miguel Arroyo, Bernardo Mançano, Mônica Castagna Molina, entre outros, dedicaram-se a pesquisas acadêmicas robustas sobre o tema.

Molina, ao sintetizar os pontos principais dos debates formulados no III Seminário do Fórum Nacional de Educação do Campo, Molina (2015) aponta que é impossível compreender a Educação do Campo dissociada das disputas relativas à produção agrícola brasileira.

“[...] falar da Educação do Campo, necessariamente, significa falar da disputa entre o agronegócio e a agricultura familiar camponesa e as imensas diferenças entre as consequências que estes modelos de desenvolvimento têm para o homem; para natureza e para a sociedade (MOLINA, 2015, p. 3).

Assim, falar de Educação do Campo é falar das concentrações fundiárias, do modelo capitalista que transforma tudo em mercadoria, inclusive a terra, o trabalho e a educação. Não é possível pensar a Educação do Campo fora das contradições sociais de classe. Além de representar a disputa por uma formação intelectual, moral e ideológica contra-hegemônica, falar em uma Educação do Campo é disputar caminhos alternativos rumo à emancipação real do trabalho.

Não basta, para a construção de uma Educação verdadeiramente do Campo, lutar pelo direito dos trabalhadores e trabalhadoras do campo pela educação escolar. Protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo em luta pela reforma agrária, pela produção agroecológica, justiça social, soberania alimentar, trabalho digno, a Educação do Campo é, invariavelmente, oponente ao agronegócio.

#### **4.1 Breve contextualização histórica**

Importante para esse artigo compreender o campo como mais que um espaço geográfico para, a partir daí, compreender o percurso da consolidação da educação do campo no Brasil. Isto porque o campo é o espaço sócio cultural com tradições, místicas, relações próprias. O trabalhador e trabalhadora do campo não são sujeitos “atrasados” à espera da “civilização”. São sujeitos historicamente construídos a partir de uma realidade distinta das dos grandes centros urbanos. Assim, uma educação importada do meio urbana não contempla as especificidades do meio rural.

Para Arroyo e Fernandes (1999) o termo “campo” é a nomenclatura dada pelos movimentos sociais. Daí, Educação do Campo é um termo cunhado no núcleo de movimentos insurgentes para romper a cerca do latifúndio que cerca a educação, oferecendo-a de a conta gotas aos filhos e filhas dos sujeitos do campo. Romper com o modelo elitista e civilizatório de Educação no campo é o objetivo central da Educação do Campo. Para isso, os movimentos sociais do campo, berço da proposta, propõem um olhar pedagógico cujas referências políticas pautam-se na busca por direitos sociais, soberania alimentar, agroecologia, reforma agrária, entre outros.

Considerando as particularidades culturais do campo, caberá a Educação do Campo fomentar reflexões que unifique forças e saberes que possam contribuir para a desconstrução da concepção hierárquica social que há na relação entre campo e cidade. O imaginário construído do campo como um espaço do atraso, do retrógrado, faz com que não seja aceita a ideia de que no campo tem saberes, conhecimentos, envolvimento políticos, espaços de vida coletiva. Propor uma Educação do Campo, antes de mais nada, perpassa por romper com essa concepção.

Historicamente a educação para pessoas do campo tem sido reiteradamente relegada. Mesmo diante dos avanços, ainda há imensos desafios que afastam os sujeitos do campo dos bancos escolares. Com a Constituição a redemocratização e a Constituição de 1988, os direitos do campesinato entrou na pauta. Nessa linha, são aprovados direitos educacionais bastante importantes, selando o compromisso do Estado brasileiros com a promoção da educação no campo.



Fruto de muitas lutas dos movimentos sociais do campo, a Lei de Diretrizes de Bases da Educação (LDBEN, Lei 9.394/96), estabeleceu diversos dispositivos legais voltados para a adequar a educação levada aos trabalhadores e trabalhadoras do campo. Em seu artigo 28, por exemplo:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I. conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II. organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III. adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Já no final dos anos 90 foram promovidos diversos debates públicos sobre a Educação do Campo. Por exemplo, em 1997 o MST, com apoio da Universidade de Brasília, organizou o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera). Nesse evento foi lançado o desafio de pensar a Educação pública para os povos do campo. No ano seguinte foi criada a Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, entidade que passou a promover e gerir as ações conjuntas relativas à escolarização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo. A Articulação obteve vitórias importantes como: duas Conferências Nacionais Por uma Educação Básica do Campo (1998 e 2004); instituição do Conselho Nacional de Educação, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo CNE (2002); a instituição do Grupo Permanente de Educação do Campo (GPT), em 2003 (SECAD, 2004).

A I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo surgiu como uma parceria entre O Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), Universidade de Brasileira (UnB) e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura (Unesco) e Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). O evento se tornou um marco para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida humana.

Em abril de 1998, através da portaria 10/98, foi criado o Pronera, vinculado ao Ministério Extraordinário da Política Fundiária. Em 2001 o programa é integrado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra), no Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O Pronera é um marco no que diz respeito ao compromisso governamental com as instituições de ensino, movimentos sociais, sindicatos, entre outras entidades comprometidas com a luta pela Educação do Campo no país.

Em abril de 2002 a Resolução CNE/CEB 01 instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, representando mais um marco histórico para a educação brasileira, em especial, para a Educação do Campo. Entretanto, sua implementação foi deficitária, frustrando as expectativas gerais

de quem acompanhou o debate à época. Dois anos depois, em 2004, foi Criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), no Ministério da Educação, e nessa secretaria, fundada a Coordenação Geral da Educação do Campo. A criação dessa secretaria incluiu na estrutura governamental federal o debate sobre a Educação do Campo.

Em 2007, com os acúmulos do Pronera, foi criado o Procampo, no Ministério da Educação, via iniciativa da Secad. Esse programa viabilizou que parcerias com as instituições públicas de ensino superior criassem Licenciaturas em Educação do Campo para formar professores e professoras para lecionarem na educação básica em escolas rurais. Inicialmente, Universidade de Brasília, Universidade Federal da Bahia, Universidade Federal de Sergipe e Universidade Federal de Minas Gerais aderiram ao programa, que se propuseram a encarar o desafio de construir um projeto pedagógico de alternância.

Na mesma época ProJovem Campo - Saberes da Terra oferece qualificação profissional e escolarização para jovens agricultores familiares entre 18 e 29 anos que não haviam concluído o ensino fundamental. A intenção era reduzir as desigualdades educacionais presentes entre o campo e a cidade.

Em 2012, a presidenta Dilma Rousseff lançou o Pronacampo, Programa Nacional de Educação do Campo, também vinculado ao Ministério da Educação, oferecia apoio financeiro e técnico para viabilizar políticas no campo. Resultado das mobilizações dos movimentos sociais, o Pronacampo foi a institucionalização da concepção de que uma Educação do Campo transcende a reforma agrária e a luta pela terra e, até mesmo a escola, compreendendo a ocupação de outros espaços. O programa foi estruturado em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas - disponibilização de materiais pedagógicos para povos do campo e quilombolas, fomento à educação integral, incentivos à permanência dos jovens na escola, valorização dos saberes, etc; Formação de Professores - condições para a formação inicial e continuada de professores; Educação de jovens e adultos - expansão da oferta através da proposta pedagógica dos saberes da Terra; Educação Profissional e Tecnológica e Eixo Infraestrutura Física e Tecnológica - apoio técnico e financeiro para a inclusão digital, construção de escolas e melhoria nas condições de funcionamentos das escolas dos povos do campo e quilombolas.

Importante ressaltar que esses avanços foram conquistas dos movimentos sociais. No caso do Pronacampo houve diversas tentativas de descaracterização do programa com o agronegócio disputando os recursos. A consequência desses esforços pela descaracterização é a criação do Pronatec Campo (2011), que promoveu uma formação profissional para a agricultura industrial. Esse é um exemplo de que a implementação de uma Educação do Campo significará as disputas constantes

relacionados às questões de classe. Sendo indispensável o protagonismo constante dos movimentos sociais na construção e gerência dos programas, recursos, etc.

#### **4.2 Educação do Campo x Educação pública: incompatibilidade?**

Por outro lado, não é possível separar as lutas pela Educação do Campo das lutas pela educação pública. No cenário nacional de profundas desigualdades no acesso à educação, as lutas específicas deverão caminhar lado a lado com as lutas gerais para evitar a fragmentação e, conseqüentemente, a fragilização de ambas.

O discurso liberal que permeia as políticas educacionais, com avaliações, padronizações e propagação da meritocracia, afeta a educação pública em todos os níveis e espaços. As matrizes escolares estão vinculadas ao discurso de meritocracia. As políticas de educação liberais que hoje temos é totalmente focada em oferecer condições de igualdade para o trajeto, como se todos os indivíduos se encontrassem no mesmo ponto de partida. Como exigir igualdade de resultados de sujeitos que, ainda que tenham igualdade no trajeto, partam de diferentes pontos de tantas desigualdades históricas?

O discurso liberal de meritocracia tem um efeito avassalador para a educação dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo. Portanto, é fundamental para a Educação do Campo refletir a esse respeito. Sob esse discurso, estão maquiadas todas as contradições, conflitos e limites impostas pelo sistema capitalista de exploração. São apagados todos os fatores prévios que influenciam no processo de aprendizagem, como questões sociais, econômicas, culturais, etc. Assim, o desempenho do educando do campo será comparado com outros, cujo limites e condicionantes históricas sequer se aproximam da realidade daquele. Assim, ao lutar por políticas públicas para uma Educação do Campo, deverá ser exigido que e “[...] as políticas de equidade devem ser associadas às políticas de redução e eliminação das desigualdades sociais, fora da escola” (FREITAS, 2007, p. 971).

A realidade socioeconômica dos educandos do sistema público de educação, especialmente os do campo, deve ser levada em conta na construção de políticas públicas que sejam efetivas na promoção do acesso à educação. Isto dialoga diretamente com o necessário enfrentamento ao fechamento de escolas geograficamente localizadas no campo. Quando essas escolas não cumprem os critérios, índices e metas estabelecidos, são fechadas sem que sejam consideradas as especificidades da educação nas áreas rurais. As lutas por uma Educação do campo é, ao mesmo tempo, uma luta por uma proposta de educação pela transformação de condições de acesso ao direito à educação e também uma proposta para a superação das distorções históricas que provocam estas

desigualdades de acesso. Ademais, a construção prática de uma Educação do Campo está intrinsecamente ligada às lutas gerais pela educação pública brasileira.

### **4.3 O Agro é pop, o Agro sou eu: os “projetos” do agro nas escolas públicas do campo**

Na busca da manutenção de sua hegemonia, o agronegócio investe em uma série de projetos e programas voltados para a formação escolar de jovens e crianças do campo ou de pequenas cidades interioranas. Sob a bandeira socioambiental, o agro adentra as escolas numa espécie de ocupação consentida, onde propaga uma campanha de ideologização, imprimindo nas crianças e jovens uma concepção equivocada sobre si e sua realidade.

Como estratégia para a efetivação dessa ideologização, o agronegócio oferece cursos de formação para os professores e professoras para que os próprios profissionais estejam preparados e preparadas para divulgar os supostos “benefícios” do modelo de produção rural. Promove eventos deslumbrantes, oferece material didático sobre o tema - vídeos, cartilhas, jogos. Por fim, oferece premiações tentadoras para professores (as) e alunos (as) que melhor compreender e expressar a ideologia do agro.

A esse respeito, Molina aponta:

[...] o Projeto intitulado *Ágora*, que também trabalha diferentes dimensões do agronegócio nas escolas do campo, desenvolvido pela União da Indústria da Cana de Açúcar – ÚNICA. O Projeto, a pretexto de trabalhar questões ambientais nas escolas do campo, desenvolve processos formativos com docentes e discentes sobre os “benefícios” do etanol produzido a partir da cana de açúcar, enaltecendo os potenciais da monocultura canavieira (MOLINA, 2015, p. 392).

Outro exemplo da ideologização da educação rural praticada pelo agronegócio é o programa chamado *Agrinho*, presente em alguns municípios goianos. Desenvolvido pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e a Federação da Agricultura e Pecuária do Estado de Goiás (FAEG), o *Agrinho* tem por lema “Saber atuar para melhorar o mundo” e, a cada ano, apresenta uma proposta diferente para os trabalhos desenvolvidos nas escolas com alunos e professores. Em 2023 o tema trabalhado é “Acolher, Empreender e Preservar: Juntos cuidando das Pessoas, do Meio Ambiente com Boas Práticas e Gestão Eficiente”. Trata-se de um nome longo e sofisticado para um programa que propaga a campanha do “Agro é Pop”, na construção de uma ideologização da educação goiana. É um trabalho constante para criar uma identidade nos trabalhadores e trabalhadoras do campo, convencendo-os de que eles também são o Agro.

Para efetivar essa estratégia, o agronegócio não age sozinho. Conta com o apoio dos poderes públicos regionais. No caso do Agrinho, por exemplo, há um sistema de premiação para os trabalhos desenvolvidos e as escolas não podem decidir participar ou não, a participação é imposta para todas as escolas dos municípios participantes. Os professores, por sua vez, são obrigados a ajustar todo o planejamento, flexibilizar ou excluir o que for necessário para o cumprimento das atividades propostas pelo Programa.

Em 2021 o portal Brasil de Fato noticiou sobre um grupo de mulheres ligadas ao agronegócio que se organizaram em um coletivo auto-intitulado “Mães do agro” para organizar uma campanha chamada “De olho no material escolar”. O objetivo era iniciar uma movimentação para pressionar o MEC a rever as orientações curriculares e os materiais didáticos que, segundo o grupo, estariam disseminando mentiras sobre o agronegócio brasileiro<sup>3</sup>.

Há diversos estudos que apontam as tentativas de interferência do agronegócio na Educação. Trata-se de uma disputa ideológica que busca endossar a narrativa de que o agronegócio é um pilar econômico fundamental para o funcionamento do país. “Trincheras de ideas valen más que trincheras de piedra” (Martí). Se o agro disputa espaço na educação como forma de propagar sua ideologia, caberá a nós criar nossas “trincheiras de ideias”.

## **CONCLUSÃO: desigualdades sociais e educação no campo e na cidade**

Nossa forma de ver o mundo não pode mais estar atada a uma interpretação da existência que nos exclui. Pensar e agir para a reorganização social onde a validação do existir fora dos limites impostos pela lógica capitalista talvez seja o grande desafio de nossos tempos. Denunciar e combater os processos de desumanização dos sujeitos é uma demanda de última urgência também no âmbito da educação.

Quando parte da população não dispõe de condições mínimas para uma segurança social, a experiência escolar estará, de antemão, comprometida. Pensar a escola do campo, assim, exige-nos antes pensar primeiro o campo. Hoje, o campo brasileiro mantém processos produtivos que produzem o adoecimento das pessoas, da terra e dos biomas. Enquanto educadores e educadoras, temos que refletir as relações orgânicas entre as escolas e esses processos produtivos de aprofundamento contínuo das desigualdades.

---

<sup>3</sup> Saiba mais em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/10/artigo-agronegocio-quer-ditar-os-rumos-da-educacao-brasileira>. Acesso: em 27 nov. 2023. E também em: <https://www.brasildefato.com.br/2021/05/10/lobby-do-agronegocio-se-organiza-para-fiscalizar-material-escolar>. Acesso em: 27 nov. 2023.

As transformações são construídas justo nas contradições que se acirram, tensionando o fio da história. Nosso compromisso deve ser com a transformação radical das condições de vida da classe trabalhadora, entre a qual se localiza os trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Enquanto acadêmicos, é nossa tarefa contribuir para que pedagogias diversas, que sejam humanizantes e emancipatórias sejam colocadas na agenda política e pedagógica. Não se trata de dizê-las, pois quem deve dizê-las são os sujeitos coletivos que a apreendem e as produzem na vida prática, mas sistematizá-las, traduzindo-as para a linguagem cientificista. Para isso, devemos antes conhecer essas pedagogias, quem as produziu e sob que condições. Indispensável é compreender que essas pedagogias, entre as quais se encontra a Educação no Campo, são fruto do processo de marginalização que decreta os sujeitos do campo como inexistentes no processo de produção histórica intelectual, cultural e política. Arroyo (2014) discorre:

Os coletivos sociais em suas presenças nos movimentos ou nas escolas trazem Outras Pedagogias. Vítimas de processos históricos de dominação/subalternização trazem pedagogias de resistências. Trazem os contextos históricos, as relações políticas em que foram produzidos subalternos, mas também trazem, com maior destaque as resistências a esses contextos e a essas relações sociais, econômicas, políticas, culturais e pedagógicas [...] A cultura de resistência faz parte constituinte da cultura popular latino-americana (ARROYO, 2014, p. 14).

E faz parte constituinte da nossa cultura pois o fomento da desigualdade como ferramenta estratégica também o faz.

Em 2023, durante a Marcha das Margaridas, manifestação que reúne mulheres trabalhadoras dos campos, das águas e das florestas de todo o Brasil, um dos treze eixos de luta sustentado foi “Educação pública não sexista e antirracista e direito à educação do e no campo”. “São as vítimas resistindo a processos de decretá-los na inexistência, na subalternização” (ARROYO, 2014, p. 17). Só será possível um projeto educacional emancipador, se admitirmos que não é possível uma educação libertadora, com equidade para os povos do campo com a discussão dos processos de apagamento social historicamente imposto aos sujeitos e sujeitas do campo. Não se trata de entender como educá-los, mas como se educam, como se socializam, se afirmam como sujeitos, se organizam coletivamente, tornando-se incômodos aos processos que os invisibilizam.

O eixo apontado anteriormente levado à Brasília pela Marcha das Margaridas 2023, devolve aos nossos dias a atualidade do tema Educação do Campo.

Abordar a educação no meio rural é, antes de mais nada, reconhecer a existência de pedagogias distintas e antagônicas. De um lado propostas pedagógicas impostas de cima para baixo, sem debate com os sujeitos coletivos do campo, com um caráter civilizatório e desumanizador dos

trabalhadores e trabalhadoras do campo. No outro extremo um conjunto de pedagogias de resistências que precisam ser reconhecidas posto que construídas no bojo das relações sociais, políticas e culturais dos sujeitos coletivos do campo.

Esse reconhecimento é o passo inicial para construir uma Educação do Campo, socialmente útil, que tenha nos trabalhadores e trabalhadoras do campo sujeitos políticos, com modos de vida, identidade, admitindo-os sujeitos de sua própria emancipação. Dar corpo à uma Educação do Campo é, assim, afirmar uma pedagogia da libertação.

O que se percebe é que o conjunto de teorias, práticas e políticas educacionais para trabalhadores e trabalhadoras do campo permanecem ainda ligadas a uma visão inferiorizante destes. Segue a missão colonizadora civilizatória que pretende homogeneizar as experiências sociais nivelando-as com base no colonizador/dominador. Ao comentar essa questão, Arroyo afirma:

Esse é um dos atrevimentos mais desestabilizadores que vem dos trabalhadores, dos povos indígenas, negros, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, favelados, e de seus (suas) filhos(as) ao chegarem às escolas: resistir a se reconhecer subalternos, inferiores, irracionais, incultos. Logo se afirmar capazes de produzir saberes, valores, culturas, modos de pensar Saberes do trabalho, das resistências. Produtores de experiências humanizadoras, educativas. Pedagógicas (ARROYO, 2014, p. 32).

Aí se encontra o coração dos debates sobre a Educação do Campo: a recusa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo em aceitar-se subalternos.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2º ed., Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

ARROYO, Miguel G. Prefácio. *In*: CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

BICALHO, Ramofly S.; OLIVEIRA, Lia Maria T.; NERES, A. **Pedagogia da Alternância e História da Educação do Campo no Brasil**. *In*: PERRUSO, Marco Antonio; LOBO, Roberta Educação do Campo, Movimentos Sociais e Diversidade: a experiência da UFRRJ. Taguatinga – DF: Gráfica e Editora F&F, 2014. p. 125-142.

BRASIL. Decreto 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 (Pronea)**. 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: 18 set. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). **Panorama da educação do campo**. Brasília, DF: MEC/Inep, 2007.

BRASIL. Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra). **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera): manual de operações**. Brasília, 2004. Disponível em: [https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual\\_pronera\\_\\_18.01.16.pdf](https://www.gov.br/incra/pt-br/assuntos/reforma-agraria/manual_pronera__18.01.16.pdf). Acesso em: 15 de setembro de 2023

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). **Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo**. Brasília/ DF: MEC, março de 2012. Disponível em: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>.

CALDART, Roseli Salete; ARROYO, Miguel Gonzáles; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004

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

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CASASSUS, J. **A escola e a desigualdade**. 2º ed. Brasília: Plano, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

GOHN, M. da G. **Movimentos Sociais e Educação**. Ed. Cortez. 2001.

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo. MOLINA, Mônica Castagna (Organizadoras). **Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

LAMOSA, R. Estado, **Classe social e Educação no Brasil: uma análise crítica da hegemonia da Associação Brasileira do Agronegócio**. 436f. 2014. Tese (doutorado em Educação) - Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

MARINI, Rui Mauro. **Dialéctica de la dependencia**. 7a. Ed., México: Era, 1985.

MARX, Karl. **Crítica ao programa de Gotha**. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2012.

MARX, Karl. **O Capital** – crítica da economia política. Livro I, vol. 1. 3ª ed. Tradução de Reginaldo Sant’anna. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

MARX, Karl. **Sobre a questão judaica**. Tradução de Nélio Schneider e Wanda Caldeira Brant. 1 reimp. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Manifesto comunista**. Boitempo Editorial, 2015.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2006.



MOLINA, Monica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015.

PACHUKANIS, Eugeny Bronislanovich. **A teoria geral do direito e o marxismo**. Tradução de Paulo Bessa. Rio de Janeiro: Renovar, 1989.

PERIPOLLI, Odimar João; ZOIA, Alceu. O fechamento das escolas do campo: o anúncio do fim das comunidades rurais/camponesas. **Revista Educação, Cultura e Sociedade**, v. 1, n. 2, 2011.

RODRIGUES, Ana Cláudia da Silva *et al.* Nucleação de Escolas no Campo: conflitos entre formação e desenraizamento. **Educação e Realidade**, v. 42, n. 2, p. 707-728, 2017.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio**. Edaf, 2007.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educação & Sociedade**, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul. 2012.

TUBINO, N. **Educação no campo: a estratégia dos usurpadores**. Disponível em: <https://agroecologia.org.br/2015/06/02/educacao-no-campo-a-estrategia-dos-usurpadores/>. Acesso em: 25 set. 2023.

## AUTORES

### Diego Augusto Diehl

Professor Adjunto da Universidade Federal de Jataí (UFJ). Professor efetivo do Programa de Pós-Graduação em Direito da Universidade Federal de Goiás (PPGDA-UFG). Doutor em Direito pela Universidade de Brasília (UnB). Mestre em Direitos Humanos pela Universidade Federal do Pará (UFPA). Bacharel em Direito pela Universidade Federal do Paraná (UFPR). Pesquisador do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS).

**E-mail:** diegoadiehl@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0000-0002-7521-7349>

### Esloane Gonçalves Rodrigues

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Jataí. Bacharela em Direito pela Universidade Federal de Jataí. Pesquisadora do Instituto de Pesquisa, Direitos e Movimentos Sociais (IPDMS). Bolsista CAPES.

**E-mail:** esloanegoncalvesr@gmail.com

**Orcid:** <https://orcid.org/0009-0008-4635-8696>