

A luta pela educação do campo no contexto das políticas educacionais no Brasil

The struggle for field education in the context of educational policies in Brazil

Samuel Correa Duarte¹

Resumo: O presente texto versa sobre a constituição da educação do campo como área especializada e as políticas educacionais direcionadas para essa temática. Nosso ponto de partida é a constatação da exclusão sistemática da população rural das políticas sociais, em especial a educação. Apresentamos em nossa exposição a trajetória de luta pela educação do campo e os princípios que movem sua prática na articulação entre escola e comunidade com vistas à promoção da emancipação dos educandos. A metodologia empregada foi a abordagem qualitativa, construída por meio de pesquisa bibliográfica. A questão que orientou este estudo pode ser assim expressa: quais as condições para a efetivação de uma educação do campo adequada à realidade social da comunidade escolar? Argumentamos que a formação de professores, currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura são aspectos de primeira ordem para se pensar uma educação que supere o modelo educacional centrado no paradigma urbano e permita aos educandos do campo acessar saberes e competências condizentes com sua realidade social.

Palavras-chave: Educação; Campo; Política; Prática educacional.

Abstract: The present text deals with the constitution of countryside education as a specialized area and the educational policies directed towards this theme. Our starting point is the observation of the systematic exclusion of the rural population from social policies, especially education. We seek to present in our exhibition the trajectory of the struggle for education in the countryside and the principles that drive its practice in the articulation between school and community with a view to promoting the emancipation of students. From the methodological point of view, a qualitative approach was undertaken, built through bibliographical research. The question that guided the study can be expressed as follows: what are the conditions for the realization of an adequate rural education for the social reality of the school community? We argue that teacher training, curriculum, school calendar, transportation and infrastructure are key aspects for thinking about an education that goes beyond the educational model centered on the urban paradigm and allows rural students to access knowledge and skills consistent with their social reality.

Keywords: Education; Countryside; Policy; Educational practice.

¹ Bacharel em Sociologia, mestre em Ciência Política, mestre em Planejamento Territorial, mestre em História, doutor em Sociologia. Professor adjunto na UFMA – Campus Codó – Curso de Pedagogia.

Introdução

O presente texto versa sobre a constituição da educação do campo como área especializada e as políticas educacionais direcionadas para essa temática. Nosso ponto de partida é a constatação da exclusão sistemática da população rural das políticas sociais, em especial a educação. Apontamos que não se trata puramente de uma ausência, mas de uma restrição ao acesso a informações e conhecimentos como parte de um projeto de dominação. A hegemonia do latifúndio e a falta de reforma agrária tiveram como resultado o acirramento do êxodo rural e, com ele, a desagregação da estrutura social no campo. Nesse cenário, as famílias de trabalhadores rurais se veem em situação vulnerável, ameaçados pelo capital agrário por um lado, e esquecidos pelo poder público, por outro. A crítica ao modelo da modernização conservadora se faz necessária para repensar a educação como meio de emancipação no campo.

A educação provida pelo Estado na ótica urbana não se ajusta à realidade do campo, mas cumpre a tarefa proposta pelo capital de alienar os sujeitos do campo e liberar a terra para a especulação imobiliária e a exploração em regime de monocultura. Procuramos apresentar em nossa exposição a trajetória de luta pela educação do campo e os princípios que movem sua prática na articulação entre escola e comunidade com vistas à promoção da emancipação dos educandos. Reconciliar os sujeitos com seu meio social e ambiental é tarefa de primeira ordem para a educação do campo.

Desassistidos pelo Estado e ameaçados pelo capital, as famílias de trabalhadores rurais passaram a se organizar em coletivos como os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Paulo Freire), o Movimento de Educação de Base (MEB – CNBB), o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, a La Via Campesina (LVC) e a Coordenação Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC), ultrapassando as fronteiras nacionais na luta pelos seus direitos sociais, com destaque para a educação.

Esperamos com esta pesquisa despertar o interesse pela educação para a população excluída que vive e resiste nos acampamentos e assentamentos

rurais espalhados pelo País, mantendo acesa a chama pela libertação da terra e das pessoas, na luta por uma educação emancipadora e conectada com o mundo da vida de quem produz no campo e reproduz sua forma de vida nas mais diversas expressões culturais.

Metodologia

Do ponto de vista metodológico, foi empregada uma abordagem qualitativa, construída por meio de pesquisa bibliográfica. O foco da pesquisa bibliográfica aqui é discorrer sobre o tema recorrendo a estudos pregressos, conhecendo contribuições que permitam delimitar campos de estudo e abrir diálogos teóricos. A pesquisa bibliográfica, de acordo com Koche (2011), permite mapear a trilha do saber sobre uma área ou tema de estudo. O princípio básico é que o conhecimento prévio sobre um tema deve estruturar uma pesquisa presente e orientar o debate, seja para a sua superação ou aprofundamento. No caso do presente estudo, pelo escopo restrito, pretende-se explorar as conexões entre os temas da educação do campo e sua inserção na prática pedagógica como parte de uma política educacional.

Os textos selecionados como referência bibliográfica compõem um mosaico que consideramos representativo dos principais eixos do debate sobre as práticas pedagógicas no campo, destacando a articulação dos movimentos sociais pelo acesso à educação como direito social. Severino (2013) orienta o inventário das categorias que qualificam teorias utilizadas e análises empreendidas por diferentes autores para subsidiar a discussão. Isso significa reconhecer que existem noções incontornáveis que precisam ser utilizadas, para dar substância ao estudo, em conformidade com o debate vigente do objeto em análise. Bastos e Ferreira (2016) admitem que as fontes bibliográficas são variáveis e que, portanto, o pesquisador deverá operar um recorte, uma seleção, com vistas a construir seu instrumento de análise.

Para fins de produção do texto, foram selecionados artigos que tratam do processo histórico que levou à constituição da educação do campo como política e prática. Valorizamos o debate sobre o binômio campo/cidade como estruturante das políticas educacionais ao longo da história nacional. A ques-

tão que orientou a pesquisa pode ser assim expressa: quais as condições para a efetivação de uma educação do campo adequada para a realidade social da comunidade escolar? Argumentamos que a formação de professores, currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura são aspectos de primeira ordem para se pensar uma educação que supere o modelo educacional centrado no paradigma urbano e permita aos educandos do campo acessar saberes e competências condizentes com sua realidade social.

A transição da educação rural para a educação do campo

As políticas educacionais expressam as correlações de força que permeiam a sociedade com foco na formação das mentalidades. As práticas educativas derivam do processo de construção e luta dos diferentes grupos sociais em torno dos seus interesses. Tendo isso em mente, destacamos que a população rural foi sistematicamente relegada às margens do sistema educacional, como parte de um projeto de dominação que teve como base o controle restritivo do acesso ao conhecimento e às informações. O processo de urbanização gerou uma polarização campo/cidade na qual o primeiro seria sinônimo de atraso/passado, enquanto a segunda seria marcada pelo progresso/futuro, com a conseqüente precarização da oferta educacional para a população rural (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Nesse contexto, Santos (2018) identifica a educação rural deflagrada nas primeiras décadas do século XX no Brasil como parte de uma estratégia para contenção do êxodo rural e a fixação da população no campo. A função da escola nesse contexto seria prover instrução e adaptar o educando ao seu meio social, por um lado, e refrear as ambições políticas do campesinato, por outro. A lógica subjacente era a da modernização conservadora, promovendo a monocultura agroexportadora e a manutenção do trabalhador no campo em condições de subordinação ao capital – representado aqui pelas multinacionais produtoras de insumos e o sistema financeiro com seu sistema de crédito. Silva (2020a) ressalta a virada transcorrida entre a educação rural, que tem como foco os interesses do capital por meio da sua hegemonia sobre o estado, e a educação do campo, originária dos movimentos sociais do campo e

suas demandas por qualidade de vida e acesso à educação.

Vendramini (2007) ressalta que a expansão do capitalismo no campo se deu conjugada com a manutenção do latifúndio, um mercado de trabalho precarizado e formas de trabalho análogas à escravidão. As atividades econômicas no campo se desenvolvem no plano da pluriatividade, que inclui agricultura e pecuária, extrativismo e pesca, com grande variação na escala de uso de recursos naturais e humanos. A modernização no campo ao longo do século XX foi em essência um processo de exclusão fundiária, promovendo o êxodo rural e a concentração do capital. Nesse cenário, altamente dependente do capital agrário e financeiro, a pequena produção se dá em contexto desfavorável, o que demanda a organização coletiva e luta social para sua manutenção. A reforma agrária se mantém como agenda permanente do movimento campestre, tendo em vista a prevalência do latifúndio como herança colonial.

Silva (2020b) denuncia a falsa dicotomia baseada nos estereótipos de um campo atrasado e uma cidade moderna, como elemento discursivo que visava subordinar o campo às determinações do meio urbano, o que incluiria submeter os estudantes residentes em área rural a um programa pedagógico que replicava currículo e práticas de escolas urbanas. Essa dissonância entre a realidade rural em que o estudante estava inserido e a imposição da perspectiva urbana na prática educacional criava um sistema propício ao fracasso escolar. A paisagem do campo tem passado por grandes transformações, que incluem o fortalecimento do agronegócio de monocultura ao lado da pluriatividade das pequenas e médias propriedades, a expansão das atividades não agrícolas, como o turismo rural e ecoturismo, sistemas extrativistas etc.

Dias *et al.* (2016) criticam a visão distorcida sobre o campo e as atividades agrárias como sendo primitivas e para as quais não seriam necessárias qualificações para a sua realização. Em matéria educacional, os problemas começam quando as políticas públicas são pensadas fora do contexto do campo. Com isso, a população do campo ficou à mercê de um projeto pedagógico hegemônico oferecido de forma precária, no qual os estudantes não se percebem como sujeitos sociais e não têm acesso a recursos didáticos atualizados. Os saberes sobre a terra constituem um inegável acervo sobre a natu-

reza e suas apropriações para o bem viver. A sociedade urbana e consumista pensa a si mesma como fora do contexto da natureza, o que consiste em grave equívoco que aliena o homem do seu meio. Na realidade campesina, os diferentes modos de vida expressam a integração entre o ser humano e seu habitat, com vistas à manutenção da vida em sentido pleno.

Cavalcante (2010) descreve as práticas educativas usuais no campo como reflexo das experiências urbanas, num misto de transposição acrítica (das ações pedagógicas) e emprego de meios residuais (da infraestrutura ao financiamento) – o ponto chave é a constatação da falta de uma agenda pública para a educação da população rural. O paradigma urbano relegara o campo e sua população a uma posição subalterna e ao atraso sistêmico – como parte de um projeto político de dominação dos sujeitos do campo. A condição precária das escolas no campo pode ser entendida como sintoma de um projeto político excludente que se coaduna com o êxodo rural e a formação de periferias urbanas habitadas por massas de trabalhadores. O duplo vetor que guiou a transformação na estrutura campo/cidade consistiu em liberar a terra para a exploração do capital agrário e alimentar as fábricas com mão de obra de baixo custo.

Camacho (2017) afirma que a educação do campo se insere nas disputas sobre qual projeto político deve orientar a formação das gerações de trabalhadores rurais. Nesse sentido, a educação do campo surgiu como expressão dos camponeses em luta contra o grande capital agrário e o Estado neoliberal. O campesinato atua como resistência contra as forças do capital para proteger seu território e modo de vida. A produção cultural e material do campesinato não se submetem à circulação de mercadorias, pois o modo de vida camponês visa, antes de tudo, satisfazer suas próprias necessidades – o autoconsumo é uma característica marcante, tanto da cultura popular quanto da agricultura familiar.

Vendramini (2007) defende que a educação do campo precisa considerar as experiências e vivências de homens e mulheres no campo. Deve ser uma prática pedagógica com e para os sujeitos do campo. Nesse sentido, deve estar em constante contato com o meio social abrangente, permitindo as trocas de saberes e tomada de consciência sobre as condições materiais e

simbólicas de existência no campo. Sendo assim, a educação do campo, articulada com os movimentos sociais, se conecta com a reprodução sustentável da vida no campo em ativo diálogo entre homem e natureza.

Os movimentos sociais na luta pela educação do campo

Dentre os movimentos sociais centrais na luta pelo acesso à educação no campo, podemos destacar os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Paulo Freire), o Movimento de Educação de Base (MEB - CNBB) e os Centros Populares de Cultura (CPC – UNE) (ANTONIO; LUCINI, 2007). A partir dos anos 1980, organiza-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST), que terá na educação um dos eixos centrais de sua ação em defesa da população camponesa, visto que a criação da Educação do Campo deriva das experiências educacionais desenvolvidas pelo movimento em seus acampamentos e assentamentos (CAMACHO, 2017).

Em 1998, surgiu a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, com vistas a suprir a ausência do Estado na promoção de acesso à educação aos trabalhadores do campo e comunidades rurais. A proposta de uma pedagogia do movimento no seio do MST, alicerçada nos pressupostos freirianos da pedagogia libertadora, serviria como fundamento para a promoção da consciência de classe e a luta pela terra. Esse processo marca a transição de uma educação rural, alinhada com os interesses do capital agrário, para uma educação do campo, embasada nas demandas do campesinato (ANTONIO; LUCINI, 2007).

Ribeiro (2015) lembra que a educação do campo surgiu como resultado da luta pela terra e o acesso aos direitos sociais básicos, como saúde, moradia e educação. A educação do campo não é constituída por um modelo pedagógico rígido, mas sim por uma postura dialógica com a realidade dos sujeitos envolvidos – é uma educação para a democracia participativa. Cavalcante (2010) registra que a redemocratização ocorrida na década de 1980 abriu caminho para que os movimentos camponeses colocassem na ordem do dia suas demandas sociais, dentre as quais o acesso a uma educação de qualidade e que estivesse em consonância com a realidade do campo.

Vendramini (2017) denuncia o recorrente fechamento/nucleação de escolas no campo, sob o argumento da racionalização da oferta de serviços educacionais e redução de custos. Marco histórico da política de educação para o campo foi o seminário “Por uma Educação Básica do Campo”, ocorrida em 1998, sob a organização de entidades como MST, CNBB, UNICEF e UNESCO. Bahniuk e Vendramini (2016) destacam as lutas sociais empreendidas pelo MST como parte formativa das políticas educacionais voltadas para a população do campo. Mesmo lidando com a constante criminalização da luta pela terra, esse movimento social logrou incluir no debate político a reforma agrária e o acesso às políticas sociais fundamentais, incluindo a educação.

Silva (2020a) lembra que a educação do campo emergiu como resultado da luta dos camponeses contra a exclusão e a falta de acesso aos direitos sociais básicos – sendo assim, a educação do campo se afirma como uma conquista e, ao mesmo tempo, como meio de resistência contra a recorrente tentativa do meio técnico-urbano em apagar as expressões do modo de vida dos sujeitos do campo. O movimento nacional da educação do campo logrou colocar sua agenda na ordem do dia, com a criação de instrumentos como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA – pelo Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

Santos (2018) descreve a educação do campo como uma insurgência dos trabalhadores rurais contra o projeto educacional do capital agrário. Nesse sentido, a agenda da educação do campo incluiria o compromisso da escola com a intervenção na realidade social abrangente, no resgate da cultura popular, na valorização dos saberes da terra e na promoção de práticas democráticas de gestão do processo educacional – do currículo à sala de aula, o protagonismo caberia à comunidade. Ribeiro (2015) destaca como principais desafios da educação do campo a superação dos estereótipos que associam o meio rural ao atraso, conectar as relações de trabalho no campo com a educação escolar e promover o ativo debate sobre a reforma agrária, ecologia e bem viver.

Caixeta (2013) anota que as populações periféricas compartilham da mesma situação de exclusão social, seja no meio urbano ou no campo, com destaque para as precárias condições de inserção educacional e, quando

existe, a baixa qualidade dos serviços oferecidos. A concentração do capital tem como reflexo a mobilização das estruturas estatais para o atendimento das demandas de uma elite que, ao mesmo tempo, nega à classe trabalhadora o acesso aos direitos sociais básicos. Urge promover a democratização das políticas públicas, incluindo a educação para todos como forma de difusão do conhecimento socialmente produzido. A formação de professores é a pedra angular sobre a qual deve-se pensar uma agenda educacional para e com a população camponesa. O debate sobre o currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura para viabilização do processo de ensino/aprendizagem deve se desenrolar com o ativo concurso dos sujeitos do campo.

Barbosa e Rosset (2017) destacam a atuação de La Via Campesina (LVC) e da Coordenação Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC) na difusão dos princípios da educação do campo e defesa de sua agenda política, que inclui a promoção da cidadania ativa e da agroecologia. A formação das identidades no campo, a produção para o autoconsumo e a expressão da cultura popular emergem como partes constitutivas de uma educação do campo com autonomia e reflexividade. Desses movimentos, emergiu a proposta de uma pedagogia camponesa centrada na agroecologia, como prática que rompe com o tecnicismo ao se abrir para a diversidade cultural e os saberes populares. As trocas de experiências são incentivadas de modo que o conhecimento deve circular no contexto comunitário, criando condições para a melhoria contínua das práticas produtivas e culturais.

Farias e Faleiro (2020) denunciam a colonialidade do poder que relega o campo/rural a uma posição subalterna em relação à cidade/urbano. Ao privilegiar a urbanidade como eixo central da modernidade, exclui-se os sujeitos do campo como partícipes da produção do tempo presente, que assim são estigmatizados como atrasados, arcaicos e primitivos. Esse processo atinge a produção de saberes e práticas, de modo que o conhecimento ancestral é eclipsado pelas novas tecnologias geradas pelo complexo científico industrial urbano. Como decorrência, também se produz a colonialidade da natureza, submetida aos ditames e interesses do capital, colocando em risco biomas e complexos culturais nativos, pois os povos das florestas, ribeirinhos e camponeses são percebidos aqui como obstáculos para o progresso.

De acordo com Bahniuk e Vendramini (2016), os principais desafios enfrentados pelos trabalhadores sem-terra na atualidade consistem no avanço desenfreado do agronegócio, na formação de um precariado rural, na recorrência das condições de trabalho análogas à escravidão, no recorrente ataque aos movimentos sociais no campo, na lentidão dos processos de redistribuição e titulação de terras, e nas dificuldades para acessar políticas sociais que permitam os trabalhadores rurais de seguirem na luta. O MST tem atuado para a provisão de educação nos espaços da Reforma Agrária, pensando a escola como apoio para a transformação social a partir da tríade trabalho, conhecimento e militância.

A agenda de luta do MST no campo educacional inclui a luta pela manutenção das escolas existentes no campo, a adoção da pedagogia da alternância e a inserção da agroecologia no currículo. Caldart (2000) defende que o MST atua como um sujeito pedagógico, no qual se aprendem as práticas produtivas para a reprodução da vida pela terra. As dimensões fundamentais mobilizadas pelo MST no processo pedagógico consistem na vinculação entre educandos, trabalhadores da educação e a luta pela reforma agrária. O sujeito educativo é o próprio movimento social, e os sem-terra aprendem pela ecologia de saberes produzidos pela sua própria experiência coletiva.

Bases pedagógicas, diretrizes e condições para a efetividade da educação do campo

Caldart (2000) aponta como principais vertentes pedagógicas que constituem a prática da educação do campo na experiência do MST a pedagogia da luta social pela terra, a permanente organização coletiva dos trabalhadores sem-terra, as relações não exploratórias de produção no campo, a produção simbólica de sujeitos culturais e o registro vivo da memória do movimento. Bahniuk e Vendramini (2016) destacam como diretrizes da educação do campo defendida pelo MST: a relação de colaboração com o Estado e a promoção da autogestão; a formação omnilateral para o desenvolvimento integral do ser humano; a indissociabilidade entre trabalho e educação como processo for-

mativo; o engajamento nas lutas sociais; um conteúdo escolar referenciado na realidade das famílias do campo; a auto-organização estudantil e a mobilização permanente dos trabalhadores da educação.

De acordo com Saviani (2016), a pedagogia histórico-crítica nos lembra que a singularidade de cada pessoa é produzida na interação social, e a educação é a arte de situar os sujeitos no seu próprio tempo e espaço a partir do legado das gerações passadas. O trabalho educativo é a produção dos aspectos que nos tornam humanos a partir de uma matriz cultural. A escola é vista aqui como meio institucional para a formação humana pelo contato intergeracional, e a aula consiste numa prática social na qual professores e alunos estabelecem trocas de conhecimentos, saberes e vivências.

Farias e Faleiro (2020) indicam que a colonialidade também atinge a educação, que deixa de reconhecer seu papel na formação dos sujeitos em consonância com a matriz sociocultural na qual os sujeitos estão inseridos. Um dos vetores que a Educação do Campo busca superar é a separação entre escola e comunidade, indicando que existe uma contiguidade entre o fazer pedagógico e o viver em coletividade. Aqui se torna central a produção de novas pedagogias, enraizadas nos saberes populares e práticas de ensino/aprendizagem correntes dos povos do campo. O eixo central consiste na valorização da diversidade cultural que permeia as comunidades tradicionais, articulando os saberes com a promoção do bem viver.

Buczenko (2019) realça as aproximações entre a educação do campo e o debate sobre sustentabilidade, originada no contexto da questão ambiental na segunda metade do século XX, cujo marco consistiu no relatório Brundtland, de 1987. A ideia de sustentabilidade busca conjugar a conservação da natureza com as questões sociais e econômicas, com o objetivo de interromper o ciclo predatório dos recursos naturais e encontrar alternativas viáveis para uma relação homem/natureza responsável. A sustentabilidade exige repensar as práticas pedagógicas articuladas com o modo de vida e relações de trabalho/produção no campo. As tradições e saberes populares devem ser valorizados em ativo diálogo com o conhecimento escolar. É preciso pensar uma educação centrada na relação entre homem e terra/meio ambiente, para além do modelo dominante que visa atender ao mercado. Nesse sentido, as práti-

cas solidárias e cooperativas devem substituir a competição e a meritocracia propaladas pelo modelo capitalista.

Na perspectiva desenvolvida por Saviani (2016), a educação do campo coloca no centro do processo educativo a relação do homem com a terra. A escola deve conjugar seu tradicional papel de difusora de conhecimentos com a busca pela transformação da realidade social envolvente. As relações de produção no contexto do capitalismo implicam a alienação do homem que produz e da terra em que se produz. Pensar criticamente essa condição é o ponto de partida para projetar uma outra matriz social no qual as necessidades materiais dos sujeitos concretos sejam satisfeitas e suas capacidades de produção simbólica sejam integralmente livres.

Martins (2020) ressalva que não se deve confundir localização com proposta pedagógica, visto que nem toda escola localizada no campo de fato pratica educação do campo. Isso porque a educação do campo tem uma proposta pedagógica especializada com vistas a articular prática docente e realidade social no qual os educandos estão inseridos. Para isso, é necessário o ativo diálogo entre comunidade escolar, movimentos sociais do campo e gestores públicos. A pedagogia da alternância tem papel destacado na organização do calendário letivo, intercalando momentos de socialização do conhecimento na escola e momentos de prática produtiva e cultural no campo.

Existe uma série de diretrizes legais para a educação do campo: o Parecer CNE/CEB nº 36/2001, que estabelece as bases operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo; a Resolução CNE/CEB n.º 1/2002, que instituiu Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo; os pareceres CNE/CEB nº 23/2007 e nº 3/2008, que orienta o atendimento da Educação do Campo; a Resolução CNE/CEB nº 2/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Esse corpo normativo reconhece a precariedade da escola do campo e a realidade das desigualdades de classe, raça e gênero que perpassam o binômio campo/cidade; acolhe a diversidade social que constitui o campo, defende a formação para o mundo do trabalho e a promoção do desenvolvimento local.

Por fim, Saviani (2016) lembra que o Brasil, como país periférico, é

marcado pela concentração fundiária e uso predatório dos recursos naturais; incidência de monocultura e trabalho escravo ou análogo; produção de commodities para exportação e quadro crônico de insegurança alimentar. Sendo assim, o professor que atua na educação do campo precisa problematizar as construções sociais que produzem exclusão social.

Importa apropriar-se através da educação das condições de produção material da vida, colocando em destaque a agroecologia, a educação ambiental e a cidadania como práticas que promovem o diálogo entre seres humanos e o seu habitat. A educação do campo visa promover a socialização de saberes e competências para o desenvolvimento integral dos educandos. Sendo assim, a política educacional para o campo deve ser pensada e efetuada com o ativo concurso da comunidade escolar com o objetivo de lograr êxito.

Os desafios postos para a efetivação da educação do campo em consonância com os modos de vida campesina exigem um aprofundamento dos mecanismos de democratização das políticas públicas educacionais, descentralizando os processos decisórios em matéria pedagógica e provendo autonomia para que as comunidades possam gerar seus próprios princípios, práticas e vivências educacionais.

Considerações finais

As políticas educacionais devem ser analisadas à luz da correlação de forças que permeiam o projeto societário. A educação do campo se enquadra nesse contexto, em especial na tensão entre campo e cidade. É condição necessária para a educação no campo a articulação das práticas educacionais com as vivências e saberes populares. A luta de classes é uma noção chave para compreender a formação política no seio das comunidades de trabalhadores rurais, sendo a educação do campo a expressão pedagógica da luta pela terra. A emergência da questão educacional no campo estava diretamente relacionada com as preocupações com o êxodo rural e a busca da elite social em controlar a população do campo com vistas a conter movimentos de contestação à ordem vigente.

Na seara dos movimentos sociais que atuam na educação do campo, destacamos os Movimentos de Cultura Popular (MCP – Paulo Freire), o Movimento de Educação de Base (MEB – CNBB); os Centros Populares de Cultura (CPC – UNE) e, nas últimas décadas, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST). A redemocratização ocorrida na década de 1980 criou um ambiente favorável para a articulação em torno de demandas populares reprimidas durante o regime militar (1964-1985). A luta pela educação do campo não pode ser dissociada da reivindicação de outros direitos sociais, como o acesso à moradia e à saúde.

As práticas educativas no campo precisam superar a transposição dos modelos urbanos e as estruturas precárias para prover uma educação de qualidade e condizente com a realidade sociocultural do campo. A formação de professores conectados com a realidade e modos de vida no campo é tarefa de primeira ordem para a promoção da educação de qualidade. Questões sobre currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura são intransponíveis se desejamos oferecer à população rural o acesso à educação como um direito social fundamental. A pedagogia camponesa reconhece na agroecologia um campo de saberes e métodos que permitem articular sujeitos, natureza e habitat de forma orgânica.

A formação de professores deve incluir o debate sobre currículo, calendário escolar, transporte e infraestrutura, buscando soluções para tornar viável o ensino público e de qualidade no campo. A atuação de La Via Campesina (LVC) e da Coordenação Latino-americana de Organizações do Campo (CLOC) colocam a questão da educação do campo no fórum internacional com vistas ao enfrentamento de processos de exclusão que se replicam em diferentes partes do mundo, exigindo uma ação articulada de enfrentamento baseada na troca de saberes e vivências entre movimentos camponeses para além das fronteiras nacionais.

A colonialidade do poder intenta subjugar os sujeitos do campo no âmbito de uma relação de subordinação para com o meio urbano. Essa relação de dominação reflete sobre a produção e a difusão de saberes, levando a uma interdição dos conhecimentos e práticas gerados no campo em função de uma hegemonia dos saberes urbanos atrelados aos interesses do capital.

Romper com esse sistema é tarefa indiscutível de uma educação do campo que se proponha a promover a autonomia dos educandos. Por isso é que, na pedagogia de movimento elaborada pelo MST, os professores são, ao mesmo tempo, trabalhadores da educação e agentes da luta pela reforma agrária. Reconciliar o homem com seus pares e com a natureza é parte essencial do projeto político da educação do campo, visando prover um legado duradouro de inclusão socioambiental para as futuras gerações – essa é a perspectiva que alimenta o sonho de educadores e educandos que atuam nas escolas do campo.

Referências

ANTONIO, C. A.; LUCINI, M. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. **Cadernos CEDES**. v. 27, n. 72, p. 177-195, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/WdZJSBZV77Bf9sXMT7LkLH/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BAHNIUK, C.; VENDRAMINI, C. R. Escola e estratégia política na atualidade do MST. **Germinal: marxismo e educação em debate**, v. 8, n. 2, p. 5-27, dez. 2016. DOI: <https://doi.org/10.9771/gmed.v8i2.16439>. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/16439>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BARBOSA, L. P.; ROSSET, P. M. Educação do campo e pedagogia camponesa agroecológica na América Latina: aportes da La Via Campesina e da CLOC. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 705-724, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017175593>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/8YqVNpHcmHV6QTwcJzvFjnk/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

BASTOS, M. C. P.; FERREIRA, D. V. **Metodologia científica**. Londrina: Editora e Distribuidora Educacional, 2016.

BUCZENKO, G. L. Educação do campo na perspectiva da sustentabilidade: avanços e desafios. *In*: CORDEIRO, C. T.; HAMERMÜLLER, D. O. **Educação do campo**: perspectivas e atualidades. Londrina: Syntagma Editores, 2019.

CAIXETA, M. E. Educação do campo e construção do conhecimento: tensões inevitáveis no trato com as diferenças. **Educação em Revista**, v. 29, n. 1, p. 273-301, mar. 2013. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100013>. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-46982013000100013>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**: escola é mais do que escola. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

CAMACHO, R. S. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação & Sociedade**, v. 38, n. 140, p. 649-670, jul./set. 2017. DOI: <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017177792>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/Mf7pXW3vnZSjtxhCC3yYfnB/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

CAVALCANTE, L. O. H. Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em Educação, v. 18, n. 68, p. 549-564, set. 2010. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362010000300008>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/V9JfBjNprzwjLbG3KfQryBG/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

DIAS, A. C.; DIAS, G. L.; CHAMON, E. M. Q. O. Representação social da educação do campo para professores em formação. **Psicologia & Sociedade**, v. 28, n. 2, p. 267-277, 2016. maio./ ago. DOI: <https://doi.org/10.1590/1807-03102016v28n2p267>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psoc/a/pPzgfCTX3zxKX3mHxX3QNcC/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

FARIAS, M. N.; FALEIRO, W. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, p. 1-21, 2020. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698216229>.

Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/HpB7MxF4yq7tY3zXtdxrzRt/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

KÖCHE, J. C. **Fundamentos de metodologia científica**: teoria da ciência e iniciação à pesquisa. Petrópolis: Vozes, 2011.

MARTINS, F. J. **A escola e a educação do campo**. São Paulo: Pimenta Cultural, 2020.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. **Educação e Pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015. DOI: <https://doi.org/10.1590/s1517-97022014111587>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/RxcS3M3mcWjbNSrqNgQvhbC/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SANTOS, M. Educação do campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio**: avaliação e políticas públicas em educação, v. 26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0104-40362018002600965>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/QZR6mRFKcL7NLtLVr3DhQhb/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SAVIANI, D. A pedagogia histórico-crítica na educação do campo. *In*: BASSO, J. D.; NETO, J. L. S.; BEZERRA, M. C. S. (orgs.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores, 2016.

SEVERINO, A. J. **Metodologia do trabalho científico**. São Paulo: Cortez, 2013. Disponível em: https://www.ufrb.edu.br/ccaab/images/AEPE/Divulga%C3%A7%C3%A3o/LIVROS/Metodologia_do_Trabalho_Cient%C3%ADfico_-_1%C2%AA_Edi%C3%A7%C3%A3o_-_Antonio_Joaquim_Severino_-_2014.pdf. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, A. L. B. A educação do campo no contexto da luta do movimento social: uma análise histórica das lutas, conquistas e resistências a partir do Movi-

mento Nacional da Educação do Campo. **Revista Brasileira de História da Educação**, v. 20, p. 1-24, 2020. DOI: <https://doi.org/10.4025/rbhe.v20.2020.e112>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbhe/a/CBJqwZKM8jQnWzXmpk7X8CD/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.

SILVA, K. A. L. **Concepções e práticas da educação do campo**: um estudo com professores em formação. Natal: IFRN, 2020. Disponível em: <https://memoria.ifrn.edu.br/bitstream/handle/1044/2157/CONCEP%C3%87%C3%95ES%20E%20PR%C3%81TICAS%20DA%20EDUCA%C3%87%C3%83O%20DO%20CAMPO%20-%20EBOOK.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 10 nov. 2023.

VENDRAMINI, C. R. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, v. 27, n. 72, p. 121-135, ago. 2007. DOI: <https://doi.org/10.1590/S0101-32622007000200002>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/w5LkbYSPx79vwG4GDk6HkZL/?lang=pt>. Acesso em: 10 nov. 2023.