



**UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE CENTRO DE
DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL DO SEMIÁRIDO
UNIDADE ACADÊMICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM EDUCAÇÃO CONTEXTUALIZADA
PARA A CONVIVÊNCIA COM O SEMIÁRIDO**

TIAGO JOSÉ VASCONCELOS DE FARIAS

**DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO:
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E TERRITÓRIO**

SUMÉ - PB

2024

TIAGO JOSÉ VASCONCELOS DE FARIAS

**DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO:
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E TERRITÓRIO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande CDSA, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Contextualizada.

Orientador: Professor Dr. Fabiano Custódio de Oliveira.

SUMÉ - PB

2024



F224d Farias, Tiago José Vasconcelos de.
Direito à Educação no Campo: Estado, política pública e território. / Tiago José Vasconcelos de Farias. - 2024.

20 f.

Orientador: Professor Me. Fabiano Custódio de Oliveira.

Trabalho de Conclusão de Curso (Monografia) - Universidade Federal de Campina Grande; Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido; Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido.

1. Educação do Campo. 2. Fechamento de escolas do campo. 3. Políticas educacionais. 4. Nucleação de escolas. 5. Direito à educação. 6. Estado e educação. 7. Educação Contextualizada. 8. Territórios. 9. Luta - Educação do Campo. I. Título. II. Oliveira, Fabiano Custódio de

CDU: 37.018:32(043.1)

Elaboração da Ficha Catalográfica:

Johnny Rodrigues Barbosa
Bibliotecário-Documentalista
CRB-15/626

TIAGO JOSÉ VASCONCELOS DE FARIAS

**DIREITO À EDUCAÇÃO NO CAMPO:
ESTADO, POLÍTICA PÚBLICA E TERRITÓRIO**

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande CDSA, como requisito parcial para obtenção do título de Especialista em Educação Contextualizada

BANCA EXAMINADORA:

**Prof. Dr. Fabiano Custódio de Oliveira.
Orientador – UAEDUC/CDSA/UFCG**

**Professor Me. Alisson Clauber Mendes de Alencar.
Examinador Externo – SEDUC/Sumé-PB**

**Professora Dra. Aldinete Silvino de Lima.
Examinadora Interna – UAEDUC/CDSA/UFCG**

Trabalho aprovado em 26 de setembro de 2024.

SUMÉ – PB

Primeiramente a **DEUS**, por ser **ELE** minha fonte de inspiração nos momentos de incertezas.

Aos meus pais, **Ednaldo Carneiro de Farias** e **Maria Auxiliadora Vasconcelos de Farias**, por estarem sempre ao meu lado, independente dos meus erros ou acertos, oferecendo apoio e acreditando na minha capacidade até mesmo quando eu duvido.

AGRADECIMENTOS

Ao orientador **Professor** Dr^o. Fabiano Custódio de Oliveira, por sua disponibilidade e sugestões assertivas durante todo o processo de orientação.

Aos **colegas** da Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG, PB), pelo companheirismo durante a realização deste curso.

Aos **docentes** do referido curso, pela oportunidade de materializar novas aprendizagens, minha gratidão e respeito.

A todos aqueles que, direto ou indiretamente contribuíram para a realização deste trabalho, meus sinceros agradecimentos.

[...] a presença material, física da escola reforça seu lugar, sua existência e visibilidade coletiva. Sua condição de humanos. Não ter escola ou fechá-la e levar os filhos para outro lugar é sacrificar sua existência como comunidade humana. Mais um mecanismo de tornar a comunidade inexistente, invisível. Desterritorializada [...] inexistentes, sem lugar, sem território, sem instituições públicas, sem escola, sem universidades, sem teto, sem-terra

(Arroyo, 2014, p. 211)

RESUMO

O presente trabalho resulta das pesquisas e debates realizados no transcurso do Curso de Especialização em Educação Contextualizada, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e tem como objetivo trazer uma breve contextualização acerca da temática ‘Direito à Educação no campo: Estado, Política Pública e Território’, uma das nuances presentes no decorrer desse itinerário formativo. A metodologia utilizada para a construção desse artigo desdobrou-se numa revisão de literatura, trouxemos algumas referências que dialogam com a temática em discussão. Pretendeu-se com este texto uma reflexão que teça uma articulação entre a luta pelo direito à educação liderado pelo Movimento da Educação do Campo, a partir da década de 1990, no Brasil, e a posição do Estado perante a garantia desse direito. Diante desse contexto, o que se constata é o autoritarismo e a omissão do Estado no que diz respeito à garantia do direito à educação, assegurado em diversos marcos normativos, embora saibamos que, em uma sociedade onde o viés econômico sobrepõe-se a qualquer outro aspecto, e os sujeitos são tratados como números, torna-se cada vez mais urgente resistir e lutar coletivamente em defesa das políticas educacionais específicas, voltadas para os(as) filhos(as) da classe trabalhadora do campo, simultaneamente insistir na transformação da realidade que está posta.

Palavras-chave: Estado; Direito à Educação; Educação do Campo; Luta; Território.

FARIAS, Tiago José Vasconcelos de. **Right to Education in the Countryside: State, public policy and territory**. 2024. 20f. Trabalho de Conclusão de Curso – Monografia (Curso de Especialização em Educação Contextualizada para Convivência com o Semiárido), Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido, Universidade Federal de Campina Grande, Sumé – Paraíba – Brazil, 2024.

ABSTRACT

This work is the result of research and debates carried out during the Specialization Course in Contextualized Education, at the Federal University of Campina Grande (UFCG) and aims to provide a brief contextualization on the theme 'Right to Education in the countryside: State, Public Policy and Territory', one of the nuances present throughout this training itinerary. The methodology used to construct this article unfolds in a literature review, we brought some references that dialogue with the topic under discussion. The aim of this text is to create a reflection between the fight for the right to education led by the Rural Education Movement, from the 1990s onwards, in Brazil, and the State's position regarding the guarantee of this right. In this context, what we see is the authoritarianism and omission of the State with regard to guaranteeing the right to education, guaranteed in various normative frameworks, although we know that, in a society where the economic bias overrides any other aspect, and the subjects are treated as numbers, it becomes increasingly urgent to resist and fight collectively in defense of specific educational policies, aimed at the children of the rural working class, while simultaneously insisting on the transformation of reality that is posted.

Keywords: State. Right to education. Rural Education. Fight. Territory.

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	10
2	EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA TRÍDE CAMPO, POLÍTICA PÚBLICA E TERRITÓRIO.....	12
3	A ATUAÇÃO DO ESTADO PERANTE A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO.....	17
4	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	21
	REFERÊNCIAS.....	22

1 INTRODUÇÃO

Este trabalho resulta das pesquisas e debates realizados no transcurso do Curso de Especialização em Educação Contextualizada para a Convivência com o Semiárido, da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG) e tem como objetivo trazer uma breve contextualização acerca da temática ‘Direito à Educação no campo: Estado, Política Pública e Território’, uma das nuances bastante repercutida nesse itinerário formativo.

Ao problematizar-se a fragilidade das políticas educacionais impostas ao campo brasileiro, evidencia-se que estas desdobram-se por meio de uma lógica que trata o campo enquanto resíduo da cidade, desencadeando, dessa forma, a produção de territórios voltados à produção de mercado, realidade inconcebível à rotina camponesa, que organiza seus territórios enquanto espaços de existência que possibilitam a materialidade de todas as dimensões da vida.

É necessário destacar que a maximização do capital controla cada vez mais a atuação do Estado, que vem exercendo o papel de atender muito mais aos interesses capitalistas do que aos da sociedade, daí a razão de sua letargia quando se trata do desenvolvimento de políticas educacionais públicas que contemplem as especificidades dos mais variados coletivos, inclusive dos territórios situados no campo brasileiro.

Perante o explicitado, evidencia-se que a Educação do Campo, aliada à luta por condições dignas de vida no campo, “faz uma crítica aos modelos de desenvolvimento implantados no país em diversos períodos, cuja centralidade está na produção e reprodução das relações de poder, de subordinação e subjugação dos sujeitos a este modelo” (Rocha, 2014, p. 275).

Adita-se que o interesse em pesquisar sobre essa problemática teve origem em uma motivação teórica e prática. Na dimensão prática, está a minha atuação enquanto educador vinculado às redes municipais de ensino de Caraúbas e São Domingos do Cariri, municípios situados no Cariri Oriental paraibano. No ano de 2010, quando ingressei no magistério dessas redes, havia praticamente em toda localidade rural uma unidade escolar em atividade, que foram sucessivamente sendo fechadas, dispondo atualmente de apenas cinco instituições escolares, em Caraúbas, e apenas uma em funcionamento, em São Domingos do Cariri. Com isso, fui, ao longo do tempo, presenciando o acentuado fechamento de escolas, nos territórios rurais, e o transporte de crianças e adolescentes para a sede dessas municipalidades, decorrente de uma política denominada de Nucleação Escolar.

Meu ingresso, em 2016, no Curso de Licenciatura em Educação do Campo, do Centro de Desenvolvimento Sustentável do Semiárido (CDSA), da Universidade Federal de Campina Grande, Campus de Sumé, respectivamente, no Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, Formação de Professores(as) e Prática Pedagógica (NUPEFORP), vinculado à Unidade Acadêmica de Educação do Campo do CDSA e no Programa Escola da Terra – Especialização em Educação Contextualizada, proporcionou-me uma série de reflexões e estudos sobre a escolarização dos povos camponeses e a sua exclusão histórica aos direitos básicos.

Esta pesquisa configura-se enquanto uma discussão teórica e trouxe para o seu cerne os seguintes autores: Arroyo, Caldart e Molina (2011), Bicalho (2017), Faleiros (1987). Fernandes (2015), Freire (1980), Haesbaert (2006), Mészáros (2008), Rocha (2014), Santos, Bicalho e Macedo (2020), Silva (2000) e Viana (2006). Estes discutem temáticas como: direito à educação do e no campo, território, política pública, projeto de sociedade, de campo e de escola e estado.

Feito essa interlocução, pontua-se que este texto se compõe dos seguintes itens: Educação do Campo: reflexões a partir da tríade campo, política pública e território; Atuação do Estado perante a Educação no Campo no contexto brasileiro e, por último, apresenta-se as considerações finais.

2 EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES A PARTIR DA TRIÁDE CAMPO, POLÍTICA PÚBLICA E TERRITÓRIO

Ao longo da história, a educação escolar no Brasil sempre foi posta enquanto exclusividade da população urbana, especificamente da classe elitista. Neste sentido, o Estado, enquanto instrumento da burguesia, vem impossibilitando a efetivação de políticas públicas que considerem a realidade dos territórios campestres, que factualmente têm sido tratados enquanto recanto do ‘atraso’, com exclusiva predisposição para o desenvolvimento da produção agrícola, desconsiderando o contexto social, cultural, político e econômico das populações campestres.

A subalternização imposta pelo Estado capitalista aos povos campestres vem sendo demandada pelas doutrinas econômicas, guia do sistema capitalista ao longo do tempo. Na contemporaneidade destaca-se a neoliberal, configurada por um poder particular no cerne do capitalismo. Nesta, o poder e a renda da classe burguesa restabeleceu-se após um período de involução na década de 1970, porém conservou-se a lógica desigualitária que se processa entre classes, feito adverso ao favorecimento de políticas públicas que possibilitem às camadas populares enxergarem-se enquanto sujeitos de direitos. Nesse sentido, Faleiros (1987) destaca que

As políticas sociais do Estado não são instrumentos de realização de um bem-estar abstrato, não são medidas em si mesmas, como soem apresentá-las os representantes das classes dominantes e os tecnocratas estatais. Não são, também, medidas más em si mesmas, como alguns apologetas de esquerda soem em dizer, afirmando que as políticas sociais são instrumentos de manipulação, e de pura escamoteação da realidade da exploração da classe operária (Faleiros, 1987, p. 59).

Esta conceituação nos possibilita refletirmos sobre o real sentido das políticas públicas, estas que não podem ser compreendidas restritamente como ação do Estado para mitigar ou sanar os “problemas” da classe operária, nem também enquanto instrumento de mera manipulação. É fundamental questionar-se como serão determinadas, a benefício de quem e o que irão possibilitar, para que assim possa ser reivindicado o distanciamento das necessidades emanadas pelo capital.

Neste sentido, Viana (2006) acrescenta que o Estado capitalista, independente das pressões da classe trabalhadora e de outros grupos e movimentos sociais, executa determinada política de assistência social devido sua necessidade para a reposição da força de trabalho.

Outro aspecto a ser destacado diz respeito a categoria ‘território’, já que trabalhamos com a territorialização da Educação do Campo. Nesta perspectiva, adita-se que o território pode ser compreendido enquanto resultado das relações humanas de poder, que atuam sobre o espaço geográfico, conforme explicita Haesbaert (2006):

[...] o território pode ser concebido “a partir da imbricação de múltiplas relações de poder. Do poder mais estritamente material das relações econômico - políticas ao poder mais simbólico das relações de ordem mais estreitamente cultural” (Haesbaert, 2004, p.79).

Sendo assim, para entendermos como acontece a constituição do território, é imprescindível considerar o espaço geográfico, as distintas relações de poder, a construção social, as relações políticas, culturais e econômicas e as constantes disputas que se processam em torno da apropriação destes.

Ao partir dessas considerações, salientamos que o movimento da Educação do Campo tem denunciado cotidianamente essa submissão imposta aos camponeses, com a visão de que os sujeitos do campo são inferiores, atrasados, vivendo em situação de miséria, desprovidos de conhecimentos validados pela humanidade. Concomitantemente, tem anunciado-construído outra concepção de campo, de território, de sociedade, de relação campo-cidade, a fim de possibilitar uma transformação social que será materializada a partir da emancipação do campesinato.

Estudos de Bicalho (2017) evidenciam que o movimento da Educação do Campo não tem a pretensão de formar sujeitos apenas para as demandas do mercado de trabalho, mas de se estabelecer como tática para transformação do campo brasileiro. O campo é compreendido para além do espaço de produção agrícola. Ele é o território da diversidade, das relações com a natureza, sociais e culturais.

À vista disso, reafirma-se que as políticas públicas de cunho educacional, geridas pelo Estado brasileiro, se voltam majoritariamente para atender às demandas emanadas das cidades e da classe dominante, que se embasam em posicionamentos pedagógicos urbanocêntricos, que procuram a todo custo dissipar e/ou fazer da Educação do Campo um meio prioritário para a produção de sujeitos dispostos a atender o poder burguês, demandado pela força capitalista em curso. Neste sentido, Arroyo, Caldart e Molina (2011) acentuam que

As políticas educacionais no Brasil padecem de uma indefinição de rumos. E as políticas para o campo ainda mais. A escola no meio rural passou a ser tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso aos avanços obtidos nas últimas décadas no reconhecimento e garantia do direito à educação básica (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 10).

Observa-se que essa indefinição das políticas educacionais, de modo especial as direcionadas às populações camponesas, evidencia a hegemonia do interesse capitalista no direcionamento das ações estatais, inclusive no fomento e desenvolvimento destas políticas, que têm sido utilizadas enquanto instrumento de controle, assegurador da subalternidade do campo, por meio de variadas estratégias, dentre essas a negação do direito à educação do e no campo. Para ilustrar essa discussão, apresenta-se a seguir uma tabela que mostra o expressivo número de escolas extintas – fechadas no Brasil no ano de 2023.

Tabela 1 – Fechamento de escolas do campo

UNIDADE DA FEDERAÇÃO	EXTINTAS (FECHADAS EM 2023)		
	URBANA	RURAL	TOTAL
Acre	1	12	13
Alagoas	18	68	86
Amapá	11	1	12
Amazonas	4	97	101
Bahia	68	287	355
Ceará	36	179	215
Distrito Federal	0	0	0
Espírito Santo	5	101	106
Goiás	81	19	100
Maranhão	46	211	257
Mato Grosso	14	14	28
Mato Grosso do Sul	12	2	14
Minas Gerais	372	481	853
Pará	43	255	298
Paraíba	53	100	153
Paraná	113	36	149
Pernambuco	235	186	421
Piauí	22	133	155
Rio de Janeiro	257	116	373
Rio Grande do Norte	24	81	105
Rio Grande do Sul	137	130	267
Rondônia	4	9	13
Roraima	1	4	5
São Paulo	901	23	924
Santa Catarina	58	42	100
Sergipe	19	95	114
Tocantins	14	81	95
TOTAL	2.549	2.763	5.312

Fonte: Brasil. Ministério da Educação (2023)

O fechamento das escolas do campo tem sido uma ação política recorrente na pauta do Estado brasileiro, o qual vem utilizando-se dos mais improcedentes argumentos para justificar essa prática, desde alegações de custo financeiro, quantitativo de educandos(as) por comunidade rural, qualidade do ensino ministrado no campo, condições estruturais das

unidades escolares, formação dos(as) educadores(as), dentre outras incitações que se consomem enquanto justificativa para o não cumprimento do dever do estado de garantir o direito do(a) educando(a) de frequentar a escola na sua comunidade de origem.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, adolescentes, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Essa é a razão pela qual, historicamente, a classe dominante tem impossibilitado o acesso à escolarização para as camadas populares, inclusive os povos do campo, temendo que a tomada de consciência por parte destes fosse convertida em subversão da ordem vigente. Dessa forma, para a massa, bastava apenas instruções básicas. A democratização do ensino no território brasileiro é um feito recente-tardio, consumado a partir de inúmeras lutas e que ainda não conseguiu tornar-se universal.

Compete-nos ainda ressaltar que as políticas educacionais vêm incorporando cada vez mais no seu feitiço a lógica mercadológica. Dessa forma, a construção de conhecimento precisa estar atrelada aos interesses emanados pelo capitalismo. Assim, o fazer educacional, ao invés de ofertar uma formação humana, tornou-se uma fábrica de produção de mão de obra.

É preciso contrariar-subverter esse axioma, e uma das estratégias centrais para a transformação dessa realidade é o favorecimento de uma educação problematizadora, que considere o contexto, enquanto conteúdo pedagógico, possibilite a participação dos sujeitos nas tomadas de decisão, oportunizando à escola desempenhar sua função social, desobrigada de cumprir as pautas neoliberais que lhes são impostas enquanto orientação curricular. Essa discussão é reiterada no texto base da II Conferência Nacional de Educação do Campo, realizada em 2004, ao assentar que

[...] a função social de contribuir para a transformação das realidades que se traduzem em assimetrias econômicas, sociais, políticas e culturais a que são submetidas os sujeitos sociais do campo, fato evidenciado quando temos denunciado a grave situação vivida pelo povo brasileiro que vive no e do campo, e as consequências sociais e humanas de um modelo de desenvolvimento baseado na exclusão e na miséria da maioria (II CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004).

Diante desse contexto, torna-se substancial reafirmar que o projeto societário proposto pela classe dominante é pensado a partir de um binarismo no qual a individualidade sobrepõe à

coletividade, o explorador afana o explorado, o burguês apropria-se do proletário, daí a urgente necessidade de intensificar-se a luta por uma educação pública popular que seja capaz de converter essa fatídica realidade.

O modelo de educação proposto pela burguesia concebe-se numa intencionalidade política firmada em paradigmas hierarquizantes, excludentes, desconexos da realidade do campesinato. Contrapor-se a esse “ordenamento” tem sido uma das principais bandeiras de lutas levantadas pelos povos campestres, que gradativamente vêm demarcando espaço, embora tenham um longo caminho a percorrer.

Perante o evidenciado, assegura-se que, enquanto a classe burguesa defende a perpetuação de uma sociedade escravocrata, centralizadora de poder, etnocêntrica, patriarcal, urbanizadora, as populações campestres lutam bravamente para a superação desta realidade, e paulatinamente vêm subvertendo essa racionalidade, embora tenham convicção de que a transformação da estrutura social ora posta demandará um longo percurso que precisa ser tecido à base da esperança, no sentido de ir à luta, e de muita resistência.

3 A ATUAÇÃO DO ESTADO PERANTE A EDUCAÇÃO NO CAMPO NO CONTEXTO BRASILEIRO

Considerando a discussão estabelecida no item anterior, retoma-se aqui a contextualização a respeito da negligência que o Estado brasileiro tem com o campo, pois este é tratado enquanto um ‘não lugar’, ou como espaço reservado exclusivamente para a exploração agrária. Logo, o acesso à educação escolar restringia-se aos cidadãos pertencentes à elite burguesa. Assim, a ofensiva capitalista frente aos povos do campo intensificou-se, desconsiderando suas relações sociais, culturais, políticas, econômicas e com a natureza, impossibilitando a construção de uma identidade campesina por parte desses sujeitos.

O debate da relação “campo-cidade” perpassa todas as reflexões da Educação do Campo. Por muito tempo, a visão que prevaleceu na sociedade, continuamente majoritária em muitos setores, é a que considere o campo como lugar atrasado, inferior, arcaico. Nas últimas décadas consolidou-se um imaginário que projetou o espaço urbano como caminho natural único do desenvolvimento, do progresso, do sucesso econômico, tanto para indivíduos como para a sociedade. De certa maneira, esta foi a visão-suporte para o processo de modernização da agricultura implantada no país (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

As reformas educacionais vivenciadas nesta conjuntura vão expressar, de um lado, a Igreja Católica e setores conservadores, pretendendo manter a hegemonia histórica na condução da política nacional e do ideário da pedagogia tradicional; de outro, setores liberais e progressistas, aderindo ao ideário da Escola Nova¹.

Esse embate também vai repercutir na educação destinada às populações rurais. Por um lado, o desinteresse da oligarquia agrária de manter a escola distante do espaço rural, a burguesia industrial estimulando o letramento para ter mão de obra para inserção na industrialização e eleitores e os pioneiros da educação na luta pela escola pública. (SILVA, 2000).

O movimento dos pioneiros, aliado aos progressistas, desbrava avanços que vão despertar a consciência da escola pública enquanto um direito popular e um dever do Estado. As populações campesinas participam intensamente desse movimento, lutando para que a escola pública chegue ao campo e considere suas especificidades. Porém, esta permaneceu

¹ Movimento pedagógico originário da Inglaterra e largamente difundido nas democracias liberais da Europa e dos Estados Unidos, que propõe uma pedagogia centrada nas diferenças individuais, na experimentação e nos métodos e processos de ensino a partir da psicologia.

sendo privilégio conferido a elite brasileira. Seguindo essa linha de raciocínio, Arroyo, Caldart e Molina (2011) acrescentam que

[...] movimentos sociais carregam bandeiras da luta popular pela escola pública como direito social e humano e como dever do Estado. Nas últimas décadas os movimentos sociais vêm pressionando o Estado e as diversas esferas administrativas a assumir sua responsabilidade no dever de garantir escolas, profissionais, recursos e políticas educativas capazes de configurar a especificidade da Educação do Campo. No vazio e na ausência dos governos os próprios movimentos tentam ocupar esses espaços, mas cada vez mais cresce a consciência do direito e a luta pela Educação do Campo como política pública (Arroyo; Caldart; Molina, 2011, p. 14).

Diante dessa afirmativa, certifica-se o quão urgente é a necessidade de o Estado superar sua atuação urbanocêntrica, sociocêntrica, etnocêntrica, que considera os camponeses enquanto inferiores, ignorantes, incapazes de produzir conhecimentos a serem validados pela sociedade, e enxergue os distintos contextos, a diversidade cultural, as formas de ver e relacionar-se com a terra, que se expressa ciclicamente nos territórios camponeses.

Essa visão do campo como um espaço que tem suas particularidades e que é, ao mesmo tempo, um campo de possibilidades da relação dos seres humanos com a produção das condições de sua existência social, confere à Educação do Campo o papel de fomentar reflexões sobre um novo projeto de desenvolvimento e o papel do campo neste projeto. Também o papel de fortalecer a identidade e a autonomia das populações do campo e ajudar o povo brasileiro a compreender que não há uma hierarquia, mas uma complementariedade: cidade não vive sem campo, que não vive sem cidade (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Assim, para se pensar em uma educação a partir do campo e para o campo é necessário conhecer intrinsecamente a realidade que emana do campesinato, desconstruir paradigmas, preconceitos e injustiças que vêm se desdobrando factualmente, a fim de reverter as assimetrias educacionais historicamente constituídas entre o espaço urbano e rural.

Desse modo, a visão de campo, fomentada pela Educação do Campo, alicerçasse numa perspectiva mais alargada de educação dos sujeitos, que defende a lógica da vida nos territórios camponeses enquanto totalidade constituída de múltiplas dimensões. Portanto, infere-se que, para a ocorrência da emancipação na vida real, exige-se processos educativos mais complexos, densos, relacionais, de extensa duração. Corroborando com essa discussão, Mészáros (2008) evidencia que

[...] Uma forma de educação que deve ser capaz não apenas de confrontar e retificar conscientemente as relações sociorreprodutivas estruturalmente resguardadas e fatalmente prejudiciais da desigualdade material e social/política herdadas do passado, mas de superar, ao mesmo tempo, a força mistificadora profundamente engastada da antiquíssima cultura da desigualdade substantiva que ainda permeia a consciência social (Mészáros, 2008, p. 105).

Conforme o exposto, contrapor-se a essa ideologia despótica, que tem invisibilizado o campo, torna-se um ato contra-hegemônico não só no enfrentamento ao conservadorismo, mas à inércia do pensamento crítico perante a negligência do Estado frente as necessidades advindas do campesinato brasileiro.

A ineficiência das políticas educacionais voltadas para o campo evidencia como predominam os interesses capitalistas nos direcionamentos das ações estatais, inclusive no direcionamento das políticas educacionais. Mesmo que o poder político do Estado seja assumido por governos de diferentes vertentes ideológicas, a essência das políticas se mantém, uma vez que não rompem com a lógica do capital (Mészáros, 2011).

Razão pela qual o Movimento da Educação do Campo vem contrapondo-se a essa lógica e lutando incessantemente para que a realidade dos povos do campo seja considerada como ponto fundamental, o que implica interrogações de suma relevância que questionam a quais conhecimentos ter acesso; produzidos por quem; a serviço de quais interesses; com quais finalidades, posicionamento adverso aos ditames capitalistas que estão o tempo todo ceifando iniciativas desta natureza.

Retoma-se aqui a proeminência de uma educação firmada numa concepção libertadora, que considere a diversidade enquanto meio central para a constituição de sujeitos humanos, sociais, políticos, desamarrados de qualquer tradição subalternizadora, condição sine qua non para a construção de uma sociedade plural, assentada em princípios que materializem a consolidação de uma justiça social. Neste contexto, Bicalho e Silva *apud* Santos; Bicalho, Macedo (2020), evidenciam que

Através da educação libertadora é possível apontar caminhos de promoção da humanização, no sentido de que as pessoas se percebam como sujeitos de direitos. Ao pensarmos nas políticas públicas de educação do campo e suas lutas pela garantia e efetivação de uma educação específica, devemos considerar os aspectos culturais e os saberes históricos dos sujeitos, individuais e coletivos, do campo, como possibilidades de valorização da heterogeneidade (Bicalho; Silva *apud* Santos; Bicalho; Macedo, 2020, p. 49).

Seguindo essa linha de entendimento, insiste-se na precisão de efetivar-se no campo uma educação que seja construída com a participação ativa dos camponeses, respeitando seus modos de vida, produzindo conhecimentos a partir do contexto, atendendo as necessidades cotidianas e conservando sua historicidade. Freire (1980) contribui com essa discussão quando evidencia que

é preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história (Freire, 1980, p.39).

Sendo assim, reforça-se a importância de efetivar-se no campo um novo projeto político, social e educacional, que rompa com a visão estereotipada difundida sobre esse espaço enquanto lugar do atraso, para o desenvolvimento de um ideário de campo enquanto lugar onde a vida pulsa e manifesta-se das mais variadas formas.

Diante do exposto, ratifica-se a hegemonia exercida pelo capital em detrimento da figura do estado, este deveria possibilitar amparo aos coletivos humanos, porém tem exercido o diligente papel de reproduzir a ideologia emanada pelas classes dominantes, fato preponderante para que a educação crítica-transformadora não tenha tornado-se acessível a todos, mesmo sendo descrita como direito constitucional, esta factualmente vem caracterizando-se como privilégio para poucos, ou seja, para os detentores do capital, ficando assim a maioria excluída desse processo e, de maneira proeminente, as populações assentadas nos territórios camponeses.

4 CONSIDRAÇÕES FINAIS

A análise aqui apresentada mostra que, historicamente, o ‘Estado’ brasileiro vem assumindo uma postura negacionista quando se trata da oferta da Educação do e no Campo, percebida permanentemente enquanto “um quê” fora de contexto, não sendo, pois, necessário legitimá-la, a não ser de forma compensatória, cunhada numa perspectiva de inferioridade ou perante muita pressão emanada dos movimentos e organizações sociais do campo.

Neste sentido, estudos de Fernandes (2015) aditam que, pensar políticas públicas sem considerar as especificidades das relações sociais na produção de seus territórios condena o campesinato à subordinação ao modelo de desenvolvimento hegemônico: o agronegócio. O que propomos é superar esta postura falaciosa, defendendo o protagonismo dos movimentos camponeses na elaboração de modelos de desenvolvimento que contemplem a realidade do campesinato no Brasil.

Mediante esse panorama, dimensiona-se os desafios enfrentados pelo movimento da Educação do Campo. Porém, por intermédio de muita luta e resistência, paulatinamente este vem se afirmando, rompendo com o modelo urbanocêntrico, sociocêntrico, etnocêntrico, que vem conduzindo a sociedade no curso do tempo. Neste sentido, este movimento tem provocado o Estado a possibilitar a construção de políticas públicas que respeitem as especificidades da vida no campo, valorizando a diversidade que é peculiar a esses espaços.

Diante do exposto, reafirma-se que a vertente neoliberal tem impedido o Estado de garantir condições materiais para a efetivação de serviços educacionais específicos para as populações camponesas. Todavia, na contramão desta ordem, surgem movimentos sociais de caráter contra-hegemônico, que lutam para a construção de uma sociedade mais justa e equânime.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. **Por uma educação do Campo**. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
- BICALHO, R. História da Educação do Campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Teias*, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out/dez., 2017.
- BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Pesquisas e Estudos Educacionais Anísio Teixeira. **Censo Escolar 2023**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados> Acesso em 2024
- FALEIROS, V. de P. **A Política Social do Estado Capitalista**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 1987.
- FERNANDES, B. M. Políticas públicas e questão agrária: base para o desenvolvimento territorial camponês. *In: FILHO, Eraldo da Silva Ramos. Estado, políticas públicas e território*. São Paulo: Outras Expressões, 2015.
- FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação – uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. 4. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- HAESBAERT, R. **O Mito da Desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. tradução Isa Tavares 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2008.
- MÉSZÁROS, I. **Para além do Capital: rumo a uma teoria da transição**. Trad. Paulo Cezar Castanheira e Sérgio Lessa. São Paulo: Boitempo, 2011.
- ROCHA, E. N. **Das práticas educativas às Políticas Públicas: tramas e artimanhas pela Educação do Campo**. Tese de doutorado em educação. Universidade de Brasília, 2014.
- SANTOS, T. da P.; BICALHO, R.; MACEDO, P. C. S. “Direito a ter Direitos” nas classes multisseriadas: interfaces entre educação problematizadora e educação do campo. *In: FALEIRO, Wender; CARDOSO, Elisandra Carneiro de Freitas; ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. (Orgs.). Nucleação ou Exclusão Escolar? Caminhos e descaminhos da política de fechamento das escolas do campo*. Goiânia: Kelps, 2020.
- SILVA, M. do S. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), 2000.
- VIANA, N. A Constituição das Políticas Públicas. *Revista Plurais (Online)*, v. 1, p. 94-112, 2006.