

## Política Pública e Educação do Campo: avanços e desafios

 Cláudio Rodrigues da Silva<sup>1</sup>,  Neusa Maria Dal Ri<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Estadual do Maranhão – UEMA, Campus de Timon. <sup>2</sup> Universidade Estadual Paulista - UNESP, Faculdade de Filosofia e Ciências (FFC), Campus de Marília. Programa de Pós-Graduação em Educação. Avenida Higino Muzzi Filho, 737. Setor Universitário. Marília-SP. Brasil.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: silvanegrao@gmail.com*

**RESUMO.** O objetivo deste texto é apresentar uma análise da trajetória da Educação do Campo, uma política educacional regida pelo direito à educação. A conjuntura atual propicia o aprofundamento desse debate, pois, em 2022, ocorreu o 20º aniversário da instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Mas, ao mesmo tempo, registraram-se ataques à educação pública e às modalidades de educação escolar que envolvem segmentos das populações, tais como a Educação do Campo. Os procedimentos utilizados na investigação foram a pesquisa bibliográfica e documental. Concluiu-se que a política pública para a Educação do Campo foi uma conquista de organizações e movimentos sociais do campo. Porém, nos últimos anos, após o golpe parlamentar de 2016, a Educação do Campo foi alvo de diversos ataques, devido às medidas implantadas pelo governo federal (2019-2022), que implicaram retrocessos para o direito à educação contextualizada dos povos do campo, o que coloca vários desafios para esta modalidade educacional.

**Palavras-chave:** movimentos sociais e educação, políticas educacionais, educação rural.

## Public Policy and Rural Education: advances and challenges

**ABSTRACT.** The objective of this text is to present an analysis of the trajectory of Rural Education, an educational policy governed by the right to education. The current situation provides the deepening of this debate, because in 2022, the 20th anniversary of the institution of the Operational Guidelines for Basic Education in Rural Schools occurred. But at the same time, there have been attacks on public education and school education modalities involving segments of the population, such as the Rural Education. The procedures used in the investigation were bibliographical and documentary research. It was concluded that the public policy for the Rural Education was an achievement of organizations and social movements in the field. However, in recent years, after the parliamentary coup of 2016, the Rural Education was the target of several attacks, due to the measures implemented by the federal government (2019-2022), which involved setbacks to the right to contextualized education of rural peoples, challenges for this educational modality.

**Keywords:** social movements and education, educational policies, rural education.

## Política Pública y Educación del Campo: avances y desafíos

**RESUMEN.** El objetivo de este texto es presentar un análisis de la trayectoria de la Educación del Campo, una política educativa regida por el derecho a la educación. La coyuntura actual propicia la profundización de ese debate, pues, en 2022, ocurrió el 20° aniversario de la institución de las Directrices Operativas para la Educación Básica en las Escuelas del Campo. Pero, al mismo tiempo, se registraron ataques a la educación pública y a las modalidades de educación escolar que involucran segmentos de las poblaciones, tales como la Educación del Campo. Los procedimientos utilizados en la investigación fueron la investigación bibliográfica y documental. Se concluyó que la política pública para la Educación del Campo fue una conquista de organizaciones y movimientos sociales del campo. Sin embargo, en los últimos años, después del golpe parlamentario de 2016, la Educación del Campo fue blanco de diversos ataques, debido a las medidas implantadas por el gobierno federal (2019-2022), que implicaron retrocesos para el derecho a la educación contextualizada de los pueblos del campo, lo que plantea varios desafíos para esta modalidad educativa.

**Palabras clave:** movimientos sociales y educación, políticas educativas, educación rural.

## Introdução

Apesar de não ser a única instituição voltada à educação, a escola é entendida na sociedade atual como a organização educativa essencial por seu modelo de ensino-aprendizagem e modo de funcionamento. O acesso à escola, porém, é marcado historicamente pelas desigualdades sociais e econômicas e, no Brasil, as discussões sobre a democratização do ensino e da escola para todos são relativamente recentes.

Na modernidade, a pedagogia e o modelo escolar predominantes foram pensados em contexto específico, qual seja, o urbano-industrial. Quando esses modelos foram implantados em contextos diferentes, como o do campo, ocorreram vários problemas e dificuldades, já que a dinâmica social, cultural e produtiva não é a mesma da cidade. Outro problema que ocorria no campo, em relação à educação, era o fato de que uma parte considerável dos jovens ia para as cidades em busca de escolaridade e melhores condições de vida e trabalho.

A Educação do Campo surgiu para tentar responder às várias problemáticas observadas na denominada Educação Rural. Passados mais de vinte anos da criação e implantação da Educação do Campo, parece ser oportuno operar uma avaliação sobre aspectos da sua trajetória.

Desse modo, este texto tem por objetivo principal apresentar uma análise sobre a Educação do Campo e evidenciar que essa política pública, que resultou de reivindicações e mobilizações coletivas de organizações e movimentos sociais dos povos do campo, apresenta, nesse momento, avanços e desafios.

A relevância deste estudo consiste em propiciar elementos para o aprofundamento dos debates acerca das polêmicas e disputas em torno de políticas públicas para as classes trabalhadoras, mais especificamente de educações contextualizadas, como a Educação do Campo, uma modalidade da educação escolar no Brasil. A conjuntura atual é propícia para o aprofundamento desses debates, pois, ao mesmo tempo que, em 2022, ocorreu o 20º aniversário da instituição das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), registraram-se, também, em especial no período de 2016 a 2022, crescentes ataques à educação pública e às modalidades de educação escolar que envolvem determinados segmentos das populações, tais como a Educação do Campo, Educação Indígena, Educação Quilombola e Educação Especial, bem como às organizações populares envolvidas com a defesa do direito à educação.

Os procedimentos metodológicos adotados nesta investigação foram a pesquisa documental e a pesquisa bibliográfica. Procedeu-se a pesquisa bibliográfica com levantamento, seleção, leituras, análises e interpretação da literatura pertinente à temática composta por livros, artigos e teses de doutorado. Na pesquisa documental foram selecionados e analisados documentos oficiais, principalmente, legislações federais, em especial a Constituição Federal de 1988 (CF) (Brasil, 1988), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394/1996 (LDB) (Brasil, 1996) e a Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação/Câmara da Educação Básica, que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Diretrizes) (Brasil, 2002). Essas escolhas decorreram do fato de a CF ser a lei maior, que subordina as demais; de a LDB ser a principal lei sobre a educação, em âmbito nacional; e de as Diretrizes serem um dos principais documentos sobre a Educação do Campo. Além das legislações, também foram consultados e analisados documentos de movimentos sociais.

Com o objetivo de alcançar uma maior clareza e lógica na exposição, o presente texto foi dividido em três itens, além da introdução e conclusão.

## **Da Educação Rural à Educação do Campo**

Como já apontado anteriormente, a Educação do Campo foi pensada e elaborada para enfrentar problemas advindos das teorias e práticas da Educação Rural, em especial se considerados os contextos e as categorias que as embasam (Caldart, 2012, Oliveira & Campos, 2012, Ribeiro, 2012).

### **Educação Rural**

A década de 1930 foi um marco para a Educação Rural no Brasil, pois, nesse período, foram implantadas políticas oficiais com vistas a dar prosseguimento ao incipiente e moroso processo de massificação do ensino primário no campo, por meio especialmente da expansão da quantidade de escolas primárias rurais. Marca esse contexto a atuação dos denominados *ruralistas pedagógicos* ou *ruralistas do ensino*, que lograram algum nível de êxito na execução de suas ideias, por exemplo, com a criação de escolas normais rurais e escolas típicas rurais. Essas escolas tinham como principal característica os programas de ensino ruralizados voltados especificamente para trabalhos agrícolas, fator de polêmicas com

os escolanovistas, que defendiam programas únicos de ensino para o campo e para a cidade (Calazans, 1993, Moraes, 2021, Paiva, 1987).

Na década de 40 ainda estavam em vigência em algumas regiões do país as idéias do ‘ruralismo pedagógico’, que data de antes dos anos 20, como uma tentativa de resposta à ‘questão social’, provocada pela inchação das cidades e incapacidade de absorção de toda a mão-de-obra disponível pelo mercado de trabalho urbano. A ameaça permanente, sentida pelos grupos dominantes, políticos e educadores tentavam responder com uma educação que levasse o homem do campo a compreender o ‘sentido rural da civilização brasileira’ e a reforçar os seus valores, a fim de fixá-lo à terra, o que acarretaria a necessidade de adaptar programas e currículos ao meio físico e à cultura rural. (Calazans, 1993, p. 25).

A educação concebida pelos ruralistas do ensino tinha entre seus principais objetivos a formação, em termos psicofísicos e político-ideológicos, de força de trabalho saudável e conformada para trabalhos agropecuários. A questão sanitária configurava-se como uma das principais preocupações das autoridades estatais, das classes proprietárias e seus intelectuais, que instrumentalizavam a Educação Rural para a difusão de ideologias, hábitos de higiene, alimentação, trabalho, técnicas e tecnologias com vistas à modernização, à racionalização da produção e ao aumento da produtividade do trabalho agrícola (Leite, 1999, Moraes, 2021, Ribeiro, 2012).

Deduz-se daí que a política educacional destinada às populações camponesas teve maior apoio e volume de recursos quando contemplava interesses relacionados à expropriação da terra e à consequente proletarização dos agricultores. Associado a esses interesses, identificava-se o projeto de implantação, por parte das agências de fomento norte-americanas, de um modelo produtivo agrícola gerador da dependência científica e tecnológica dos trabalhadores do campo. Deste modo, a educação rural funcionou como um instrumento formador tanto de uma mão de obra disciplinada para o trabalho assalariado rural quanto de consumidores dos produtos agropecuários gerados pelo modelo agrícola importado. Para isso, havia a necessidade de anular os saberes acumulados pela experiência sobre o trabalho com a terra, como o conhecimento dos solos, das sementes, dos adubos orgânicos e dos defensivos agrícolas. (Ribeiro, 2012, p. 299) .

Imbricado com os objetivos estipulados para a Educação Rural encontrava-se o combate às ideologias consideradas subversivas, em especial ao comunismo<sup>1</sup>. Devido às precárias condições de vida dos trabalhadores rurais e à conjuntura internacional, o campo era, especialmente na primeira metade do século XX, entendido por autoridades e por setores das classes proprietárias como um iminente risco à ordem social no Brasil, já que havia a ocorrência de revoltas e manifestações, em diferentes países do mundo, com participação significativa de trabalhadores rurais (Moraes, 2019).

A Educação Rural, independentemente das disputas e variações em torno de sua configuração, foi, historicamente, concebida por autoridades estatais, frações das classes proprietárias e seus intelectuais, com caráter eminentemente urbanocêntrico<sup>ii</sup>, em conformidade com exigências da produção capitalista. Além da perspectiva urbanocêntrica, considera-se, também, que o currículo da Educação Rural é reduzido, quando comparado ao currículo destinado às populações de áreas urbanas<sup>iii</sup>.

... a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e à idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribuiu ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade. A educação rural desempenhou o papel de inserir os sujeitos do campo na cultura capitalista urbana, tendo um caráter marcadamente ‘colonizador’, tal como critica Freire (1982). (Oliveira & Campos, 2012, p. 240)

No Brasil, as décadas iniciais do século XX se caracterizaram pelo desenvolvimento da área urbana e da indústria nacional. Quando ocorreu a expansão da indústria, a cidade passou a oferecer, aparentemente, melhores condições de trabalho e subsistência do que o campo. Porém, o êxodo rural não foi uma escolha dessa população, mas foi a consequência da expulsão de milhões de brasileiros das áreas rurais e da expropriação da base fundiária. Nesse momento, a Educação Rural surge como ação do capital na tentativa de conter a saída em massa de trabalhadores das áreas rurais, uma vez que a indústria não conseguia absorvê-la por completo. Foi também uma atividade organizada para a expansão do assalariamento no campo, já que a expropriação não se limita à supressão direta dos meios de produção dos camponeses e trabalhadores do campo, mas incluem os processos que provocam a submissão dos trabalhadores à lei geral da acumulação. Desse modo, o Ruralismo Pedagógico e a Extensão Rural, como teoria e prática, foram implantados tendo conexão direta com o projeto de desenvolvimento capitalista no Brasil.

Em suma, a Educação Rural configura-se como uma educação *para* o campo, concebida pelas classes proprietárias para fins de disciplinarização e conformação das classes trabalhadoras. No Brasil, essa educação historicamente foi e continua a ser marcada pela incipiência, insuficiência, descontinuidade e morosidade. Observa-se, ainda, a precariedade, em termos qualitativos e quantitativos, de infraestrutura (instalações arquitetônicas, mobiliários, equipamentos, materiais pedagógicos, materiais didáticos, entre outros) e de profissionais; o currículo, eminentemente urbanocêntrico, os conteúdos e a duração dos

estudos são reduzidos, restritos e não raramente focados nos rudimentos da leitura, da escrita e do cálculo, em aspectos sanitários e em trabalhos agropecuários.

## Educação do Campo

Na década de 1990 acentuaram-se os debates e iniciativas em torno da elaboração e da execução de uma educação *pelos* povos do campo, ou seja, uma educação *do* campo. Os principais marcos desse processo foram a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo (1998) e o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera) (1997), organizados principalmente pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). A I Conferência teve como mote principal reflexões acerca de como garantir a todas as pessoas do meio rural uma educação com qualidade e voltada aos interesses do campo. O I Enera, realizado na Universidade de Brasília, teve como objetivo principal fortalecer o nascente Movimento pela Educação do Campo. Anos depois, em 2015, no estado de Goiás, realizou-se o II Enera, que contou com o lançamento do Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro, aprovado pelo evento, que se configura como um símbolo do Movimento pela Educação do Campo.

O projeto original para a Educação do Campo, com proposições discutidas desde o I Encontro e a I Conferência, preconizava uma educação pública gerida e executada no campo pelos povos do campo, em consonância com as suas necessidades e singularidades.

Conforme Ribeiro (2012, p. 300),

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimentos populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas.

Barbosa (2015, p. 415, tradução nossa) destaca que a Educação do Campo decorreu das disputas em torno da educação protagonizadas por movimentos sociais do campo.

O conceito de Educação de Campo abre o debate político acerca do justo direito à educação e demarca o ponto de inserção do aspecto educativo no campo da disputa pela hegemonia no Brasil. Nesse sentido, embora o conceito de Educação de Campo esteja, explicitamente, articulado com a defesa de um projeto cultural e econômico para o campo brasileiro, esse projeto é compreendido no marco de uma grande construção, relacionada à construção de um Projeto Popular alternativo para o Brasil.



Caldart (2012) e Oliveira e Campos (2012) apontam que o MST foi protagonista nas mobilizações pela Educação do Campo, desde o início do processo de elaboração das primeiras propostas e documentos atinentes a essa temática até a sua incorporação à agenda do Estado, quando a Educação do Campo passou a se configurar como uma modalidade da educação escolar oficial brasileira. Segundo Caldart (2012, p. 260),

As discussões de preparação da I Conferência iniciaram-se em agosto de 1997, logo após o I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em julho daquele ano, evento em que algumas entidades desafiaram o MST a levantar uma discussão mais ampla sobre a educação no meio rural brasileiro.

O MST era o único movimento social que já possuía, em estágio relativamente avançado, um projeto próprio de educação. Assim, o Movimento contribuiu para as formulações do que viria a resultar na Educação do Campo como uma modalidade da educação escolar, portanto, como política de Estado no Brasil (Caldart, 2012, Oliveira & Campos, 2012, Ribeiro, 2012).

O MST historicamente empenha-se na luta pelo direito à educação escolar dos povos do campo e é um dos principais defensores da modalidade Educação do Campo, seja para demandar a ampliação da sua oferta, como o extinto Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), seja para evitar retrocessos, como as campanhas contra o fechamento de escolas no/do campo.

Não obstante o posicionamento crítico em relação ao currículo, à estrutura e à organização das escolas nos moldes oficiais, o MST é, no Brasil, um dos mais destacados defensores de uma escola efetivamente pública para as classes trabalhadoras (Dal Ri & Vieitez, 2008).

Conforme o MST (2017, p. 86),

Na prática, começamos a atuar na perspectiva da Educação do Campo quando, alguns anos depois de estar fazendo a luta por escolas públicas nos assentamentos, nos demos conta de que os Sem Terra não são os únicos excluídos da escola, e, especialmente, que para conseguir escolas de educação fundamental completa, era preciso uma articulação maior com outras comunidades do campo, porque isso representa uma maior pressão sobre secretarias de educação e o Poder Público em geral.

Inicialmente, no contexto da I Conferência, a demanda e o lema dessa mobilização popular eram *por uma Educação Básica do Campo*. Já no contexto da II Conferência, nos anos 2000, entra em cena a categoria *Educação do Campo*, mais abrangente do que a anterior.

Para Caldart (2012, p. 261),

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, realizada em julho de 2004, com mais de mil participantes representando diferentes organizações sociais e também escolas de comunidades camponesas, demarcou a ampliação dos sujeitos dessa luta. Foram 39 entidades, incluindo representantes de órgãos de governo, organizações não governamentais, organizações sindicais de trabalhadores rurais e de professores, além dos movimentos sociais camponeses, que assinaram a declaração final da conferência. Foi também nesse momento que aconteceu uma explicitação mais forte do contraponto de projetos de campo, distinguindo posições entre as entidades de apoio e entre as próprias organizações de trabalhadores que passaram a integrar a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Os principais articuladores da Educação do Campo foram movimentos sociais, sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações de povos do campo, característica que fez com que fosse legitimada a preposição *do*, em contraposição às preposições *para* e *no* campo (Caldart, 2012, Oliveira & Campos, 2012)<sup>iv</sup>.

Foi exatamente isso que produziu a diferenciação da *Educação do Campo* da histórica *educação rural*: o protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos ... (Oliveira & Campos, 2012, p. 240)

Eventos relacionados à Educação do Campo, organizados por movimentos sociais e outras entidades de povos do campo, tais como Fóruns, Conferências e Encontros continuam a acontecer na atualidade. Exemplifica isso o II Enerà, realizado no ano de 2015. Esses eventos tornam-se “... espaços de produção de conhecimento e de articulação de saberes, cuja essencialidade denota a participação campesina na construção de um ideário político-pedagógico e de diretrizes operacionais que orientem as políticas públicas para a educação do campo.” (Oliveira & Campos, 2012, p. 240).

Para Caldart (2012, p. 265),

No plano da práxis pedagógica, a Educação do Campo projeta futuro quando recupera o vínculo essencial entre formação humana e produção material da existência, quando concebe a intencionalidade educativa na direção de novos padrões de relações sociais, pelos vínculos com novas formas de produção, com o trabalho associado livre, com outros valores e compromissos políticos, com lutas sociais que enfrentam as contradições envolvidas nesses processos.

Portanto, a Educação do Campo, assim como a Educação Indígena e a Educação Quilombola, foi uma importante conquista para o incipiente processo de avanços no sentido da massificação do acesso e da democratização da educação escolar no Brasil.

Apresentam-se, a seguir, alguns apontamentos sobre a legislação federal atinente à temática em tela, em especial sobre as Diretrizes.

### **Educação do Campo: avanços no direito a uma educação contextualizada**

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo foram instituídas por meio da Resolução CNE/CEB, de 03 de abril de 2002 (Brasil, 2002).

As Diretrizes, consoantes com a LDB (Brasil, 1996) e a CF (Brasil, 1988), foram decorrência do reconhecimento do “... modo próprio de vida social e ... de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para a constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira ...” (Brasil, 2002).

A modalidade Educação do Campo foi uma conquista importante, em especial considerando-se o histórico caráter urbanocêntrico da educação escolar oferecida aos povos do campo ao longo da história brasileira, principalmente na perspectiva da Educação Rural.

Na sua formulação original, a Educação do Campo é contextualizada e visa atender às especificidades dos povos do campo, mas não é uma educação restrita ou reduzida.

Além das adequações curriculares, enfoca-se, no artigo 3º das Diretrizes (Brasil, 2002), a garantia da “universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico”. Ressalta-se a importância desse artigo, pois os povos do campo historicamente foram e continuam a ser preteridos no que se refere à educação e a outros direitos.

A educação escolar é um quesito-chave para o exercício de diferentes direitos, especialmente aqueles que implicam o domínio da leitura, escrita, cálculo e outros componentes do currículo escolar. Além disso, os conhecimentos escolares contribuem para a instrumentalização para as lutas políticas, econômicas e culturais das classes trabalhadoras.

Vale destacar as históricas lutas de alguns dos principais movimentos de trabalhadores, desde o momento da Revolução Industrial, para o acesso aos conhecimentos escolares, que são necessários para a apropriação de outros conhecimentos técnico-científicos (Dal Ri, 2013, Silva & Dal Ri, 2019b).

Os artigos 8, 10 e 11 das Diretrizes (Brasil, 2002) fazem menção à gestão democrática. O art. 11, além de apontar a gestão democrática “... tendo como perspectiva o

exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna ...”, faz menção à autonomia, autogestão, solidariedade e à coletividade.

Art. 8º As parcerias estabelecidas visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional, sem prejuízo de outras exigências que poderão ser acrescidas pelos respectivos sistemas de ensino, observarão:

...

IV - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade do campo.

Art. 9º As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitado o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente.

Art. 10. O projeto institucional das escolas do campo, considerado o estabelecido no artigo 14 da LDB, garantirá a gestão democrática, constituindo mecanismos que possibilitem estabelecer relações entre a escola, a comunidade local, os movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade.

Art. 11. Os mecanismos de gestão democrática, tendo como perspectiva o exercício do poder nos termos do disposto no parágrafo 1º do artigo 1º da Carta Magna, contribuirão diretamente:

I - para a consolidação da autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos que propugnam por um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade;

II - para a abordagem solidária e coletiva dos problemas do campo, estimulando a autogestão no processo de elaboração, desenvolvimento e avaliação das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

A democratização da gestão escolar também é uma das históricas demandas de alguns dos principais movimentos sociais de trabalhadores, desde o contexto da Revolução Industrial. Uma das proposições colocadas por Marx no século XIX era que a educação fosse custeada pelo Estado, porém, gerida pela classe trabalhadora. Na atualidade, o dispositivo legal da gestão democrática configura-se como uma forma de tentar fazer da escola estatal uma escola pública, isto é, concebida e executada em conformidade com as demandas populares, e não com os interesses do Estado ou dos seus gestores (Dal Ri & Vieitez, 2008, Silva & Dal Ri, 2019a)<sup>v</sup>.

Os artigos 12 e 13 das Diretrizes (Brasil, 2002) tratam da docência e da formação de professores, em consonância com a LDB (Brasil, 1996) e outros documentos oficiais do governo federal.

Art. 13. Os sistemas de ensino, além dos princípios e diretrizes que orientam a Educação Básica no país, observarão, no processo de normatização complementar da formação de professores para o exercício da docência nas escolas do campo, os seguintes componentes:

I - estudos a respeito da diversidade e o efetivo protagonismo das crianças, dos jovens e dos adultos do campo na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do país e do mundo;

II - propostas pedagógicas que valorizem, na organização do ensino, a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao

avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas.

Dentre os desdobramentos da conquista da Educação do Campo como política pública está a criação de cursos de formação docente específicos, como, por exemplo, as Licenciaturas do Campo. A formação de professores é um elemento-chave, pois, em última análise, o corpo docente é o responsável pela execução do currículo. O movimento pela ruralização do ensino considerava a formação específica de professores para o campo uma questão estratégica, o que remete a discussões sobre as Escolas Normais Rurais (Basso, 2018, Moraes, 2019). Alguns movimentos sociais críticos atuais também demandam formação específica de professores em consonância com os princípios da Educação do Campo<sup>vi</sup> (Dal Ri & Vieitez, 2008, Silva & Dal Ri, 2019b).

O artigo 5º das Diretrizes (Brasil, 2002) dispõe que as propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças, o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da LDB, considerarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, de geração e de etnia. Essas categorias são importantes e sua incorporação à legislação pode ser considerada uma conquista. Mesmo que abordadas em perspectivas funcionalistas, essas categorias são refutadas por setores conservadores da sociedade, como ficou evidente na recente conjuntura brasileira.

Educação contextualizada, em conformidade com os princípios da Educação Inclusiva, que não é sinônimo de Educação Especial, também é uma demanda de setores das classes trabalhadoras, cada vez mais recorrente, haja vistas as reivindicações apresentadas por diferentes segmentos das populações pelo direito ao reconhecimento das respectivas especificidades políticas, econômicas e culturais (Demício, 2022, Pires & Novaes, 2020, Silva, 2019).

Aliás, como se pode depreender de Dal Ri (2013), currículos adequados às respectivas necessidades e visões de mundo é também uma histórica reivindicação de movimentos de trabalhadores, desde o século XIX, como, por exemplo, anarquistas, cartistas britânicos, marxistas, socialistas utópicos e, na atualidade, pelo MST e o Movimento Zapatista do México. Vale ressaltar que esses movimentos não só teceram críticas à educação estatal e fizeram proposições educacionais, mas criaram escolas próprias para levar a termo suas concepções de educação.

## **Educação do Campo: retrocessos e desafios**

No momento presente, acentuam-se as disputas pela hegemonia da educação realizada no campo. Essas disputas decorrem de outras mais amplas, que envolvem, por exemplo, diferentes concepções de agricultura, de campo, de sociedade, enfim, de vida. Autores como Caldart (2012), Leite e Medeiros (2012) e Ribeiro (2012) apontam que subjacentes a essas disputas há dois grandes projetos polarizados e antagônicos: o do capital, representado principalmente pelo agronegócio; e o de povos do campo, representados especialmente por seus movimentos sociais e outras organizações, que operam em perspectivas da agroecologia, da agricultura familiar e camponesa e do trabalho associado, e que se contrapõem ao agronegócio.

Após o golpe parlamentar efetuado em 2016 e, principalmente, com a posse do governo Bolsonaro, em 2019, iniciaram-se vários processos de ataque à educação pública. Dentre eles, um atingiu diretamente a Educação do Campo e os estudantes das áreas de reforma agrária, quilombolas e comunidades indígenas. Trata-se do fim do Pronera, Programa que vigorava desde 1998, criado por meio da Portaria nº 10/98 e incorporado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (Incra).

Em fevereiro de 2020, por meio do decreto nº 20.252, o governo Bolsonaro reorganizou a estrutura do Incra, enfraquecendo programas importantes para o desenvolvimento de assentamentos e quilombos. Nessa reestruturação, o governo extinguiu a Coordenação responsável pela Educação do Campo, inviabilizando, desse modo, o Pronera, Programa voltado para a formação de estudantes do campo. Nos anos de vigência, o Pronera foi responsável pela formação de milhares de camponeses e camponesas, da alfabetização ao ensino superior. Outro exemplo que pode ser citado foi a suspensão do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf), que ocorreu em 2021. A extinção e suspensão desses Programas podem ser consideradas como um ataque do governo Bolsonaro aos movimentos sociais e trabalhadores do campo.

Destaca-se, ainda, que atuam no campo brasileiro diversas organizações de trabalhadores, como sindicatos rurais e movimentos sociais, que operam a partir de diferentes perspectivas político-ideológicas, com pontos de convergência e de divergência entre si. Há, também, organizações vinculadas às classes proprietárias, principalmente ao agronegócio, como Organizações Não Governamentais (ONGs), Fundações e Institutos Educacionais geridos por empresários, que disputam a educação dos povos do campo. Essas presenças

implicam disputas políticas, econômicas e culturais, que repercutem inevitavelmente na educação escolar.

A questão da articulação entre diferentes movimentos em torno da Educação do Campo é destacada por Barbosa (2015, p. 439, tradução nossa):

Nesse sentido, embora prevaleça uma concepção de Educação de Campo construída no âmbito da experiência da luta de classes, há também uma diversidade de sujeitos que protagonizam a realidade concreta da implementação da política pública. Uma diversidade de sujeitos que nem sempre estão pautados pelas mesmas concepções teórico-epistêmicas e políticas em relação à Educação de Campo.

Como pontuado, a educação escolar tem relações diretas e indiretas com diversas outras demandas ou móveis dos povos do campo, como, por exemplo, a luta pela terra e outros direitos, e por equipamentos públicos de uso coletivo, em especial na área dos direitos sociais, que estão relacionados diretamente com o atendimento de necessidades básicas e prementes, tais como, alimentação, habitação, saúde, trabalho e educação. Esses são elementos mínimos para a qualidade de vida dos povos do campo, resguardadas as respectivas singularidades étnico-culturais.

A dignidade e a qualidade de vida desses povos são determinantes para a sua permanência no campo e, por outro lado, a ausência dessas condições são impulsionadoras das migrações, o que impacta negativamente no êxito dos assentamentos da reforma agrária e nas oportunidades de trabalho para as famílias, já que a maioria dos migrantes acaba nas periferias das cidades, sem emprego ou com *empregos lixos*. Reitera-se que incipiência, descontinuidade, insuficiência, morosidade, precariedade e inexistência de políticas e equipamentos públicos de uso coletivo, em especial nas áreas da educação e da saúde, configuram-se como uma permanência histórica no campo brasileiro, ainda que se registrem algumas exceções (Moraes, 2021, Torres; Silva; Moraes, 2014).

Além disso, consideram-se os desafios potencializados, em se tratando, por exemplo, da interface entre Educação do Campo e Educação Especial, com impactos negativos para a escolarização dos estudantes público-alvo desta modalidade da educação, além da tendência de desterritorialização de estudantes e de impactos nas dinâmicas familiares, inclusive em termos da economia doméstica (Barcellos et al, 2020, Nozu et al, 2018, Torres et al, 2015).

Há que se considerar, ainda, o fechamento de escolas no/do campo, que tem diversas implicações políticas, econômicas e culturais para os povos do campo, como, por exemplo, a desterritorialização dos estudantes, o que, por sua vez, tem impactos pedagógicos, pois

prejudica o desempenho acadêmico. Ainda, prejudica a possibilidade de participação nos processos decisórios da escola, conforme o dispositivo legal da gestão democrática contido nas Diretrizes, o que tem repercussões nas disputas em torno dos projetos político-pedagógicos de escolas no/do campo (Silva & Dal Ri, 2019a).

Segundo Torres, Silva e Moraes (2014, p. 269),

... como os dados – tanto da história do tempo passado, quanto da história do tempo presente – demonstram, a questão da educação e, mais especificamente, a questão da educação destinada aos povos do campo precisam ser analisadas não isoladamente, mas sim considerando-se as demais dimensões sociais, em especial as políticas de cunho macro. O fechamento de escolas em áreas rurais pode ter impactos diretos e indiretos na qualidade da educação e, mais ainda, na qualidade de vida, bem como na territorialização dos povos do campo.

Partindo do que apontam Kowarick (1979) e Mautner (1999), os equipamentos públicos fazem parte da dinâmica de acumulação do capital e, por conseguinte, da dinâmica das lutas de classes, pois demandam recursos do orçamento público, disputados tanto entre classes sociais quanto entre suas frações. Assim, a instalação e a manutenção desses equipamentos não ocorrem aleatoriamente ou com base nos anseios e demandas da ampla maioria das populações, mas, principalmente, com vistas à acumulação de capital. Exceções a essa regra tendem a ser decorrência de circunstâncias em que há uma correlação de forças favorável às classes trabalhadoras.

Além disso, no Brasil, a obrigatoriedade legal da matrícula e da frequência a escolas oficiais também coloca para os povos do campo a necessidade de se lutar pela ampliação e instalação de novas escolas, assim como contra o fechamento de escolas no/do campo, já que, legalmente, para pessoas na considerada idade escolar, são obrigatórias a matrícula e a frequência a escolas reconhecidas pelo Estado. No entanto, independentemente dessa obrigatoriedade legal, vale destacar que, no caso do MST, a educação é considerada simultaneamente um direito e um dever dos Sem Terra (Silva, 2019).

Considera-se que as disputas em torno de categorias, tais como, direitos humanos, igualdade, equidade, liberdade, entre outras, fazem parte da dimensão ideológica das lutas de classes e, em determinados casos, como nos dos indígenas e quilombolas, as categorias etnia, identidade e território podem implicar, dentre outros, no direito à demarcação e posse coletiva da terra (Brasil, 1988, Demício, 2022, Pires & Novaes, 2020, Santana & Cohn, 2020). Não se trata de um direito somenos, pois a posse da terra é indispensável para a vida desses povos, além de ser fundamental para o desenvolvimento de praticamente toda atividade econômica.



Dessa forma, análises e problematizações envolvendo a Educação do Campo requerem que sejam considerados aspectos macroestruturais, inerentes ao modo de produção capitalista, como, por exemplo, a divisão internacional da produção, a divisão social do trabalho – especialmente a hierarquização e a dicotomia entre trabalhos intelectual e manual –, a relação entre cidade e campo, dentre outros fatores que refletem as hierarquias sociais imprescindíveis para a reprodução do sistema do capital.

Assim, faz-se necessário disputar e tensionar, como tática e não como estratégia, certas categorias liberais, que o capital usa como parte das lutas de classes, inclusive para demonstrar a incapacidade do sistema de cumprir suas promessas, especialmente no que se refere a direitos demandados ou conquistados pelas classes trabalhadoras. Como destaca Dal Ri (1997), nenhum direito é garantido indefinidamente a essas classes, sendo, portanto, necessárias mobilizações para tentar avanços e evitar retrocessos nesses direitos.

## **Conclusão**

A Educação do Campo como política de Estado é uma importante conquista teórico-prática de movimentos sociais de povos do campo. Para além das adequações de caráter mais pedagógico às necessidades e singularidades dos povos do campo, trata-se de uma conquista que contribui para diversas demandas cotidianas desses povos.

Na atualidade, a luta pela Educação do Campo torna-se ainda mais premente devido às crescentes e acirradas disputas em torno de concepções de sociedade e de campo, que repercutem na área da educação.

Há que se considerar a possibilidade de ações no sentido de se apropriar da escola oficial e, por conseguinte, as contradições e os limites das políticas do Estado capitalista, quando se tem como objetivo a realização de transformações sociais estruturais e a superação do sistema do capital.

A Educação do Campo, não sem contradições, propicia aporte fundamental para as lutas políticas, econômicas e culturais, tanto na dimensão mais imediata quanto na mediata, dimensões essas inter-relacionadas. Vale reiterar que, no caso dos povos do campo, essas lutas são organicamente imbricadas com as condições materiais e simbólicas de vida ou mesmo de sobrevivência. Além disso, a educação escolar, em sociedades grafocêntricas e alfabéticas, como o Brasil, implica, também, fator de humanização, já que é necessária ou

imprescindível para o acesso e a fruição de determinadas produções humanas em diferentes esferas sociais.

Ainda que a Educação do Campo, ao se tornar política de Estado, tenha passado por um esvaziamento ou *depuração* de elementos críticos ao sistema do capital, inerentes aos movimentos do campo que operam em perspectivas contra-hegemônicas, trata-se de uma tentativa de avanço no sentido de uma educação concebida e gerida pelas classes trabalhadoras, uma histórica demanda de alguns dos principais movimentos sociais de trabalhadores desde o momento da Revolução Industrial. Inegavelmente, a consecução desse objetivo implica desafios inauditos.

Transformar a demanda dos povos do campo em política de Estado foi uma luta e uma conquista histórica, porém, outra etapa tão importante e desafiadora quanto aquela é fazer cumprir adequadamente a legislação e, ao mesmo tempo, evitar retrocessos, a exemplo do que ocorre com a política de fechamento de escolas, que há décadas vem se intensificando, ainda que com variações, em praticamente todo o território nacional<sup>vii</sup>, e de extinção de programas, como o Pronera.

A rigor, trata-se de uma mudança de paradigma, pois, de uma educação *para o* campo, voltada para a disciplinarização e para a conformação das classes trabalhadoras, qual seja, a Educação Rural, passou a vigorar, ao menos no plano formal, a Educação do Campo, uma educação originalmente concebida por organizações dos povos do campo, para ser gerida democraticamente por esses povos, visando a sua auto-organização e emancipação.

Vários aspectos do processo e das proposições originárias da Educação do Campo apresentam consonância com o que aponta Dal Ri (2013, 2018). Historicamente setores mais organizados das classes trabalhadoras empenham-se por uma educação socialmente útil – na perspectiva dessas classes –, que propicie uma formação ampla, embasada em conhecimentos técnico-científicos e em consonância com a visão de mundo das classes trabalhadoras. Historicamente, as classes proprietárias empenham-se para negar ou restringir o acesso a esses conhecimentos, propiciando, conforme as posições a serem ocupadas na produção, rudimentos imprescindíveis de conhecimentos escolares e farto aporte de ideologia dominante e de elementos religiosos para submissão e conformação das classes trabalhadoras. Entretanto, historicamente, setores mais organizados das classes trabalhadoras reagiram – e continuam a reagir – a essa situação, lutando pelo direito à educação pública e criando iniciativas próprias de educação.

Aos 20 anos da instituição das Diretrizes, há que se comemorar a conquista da Educação do Campo, considerando também que essa conquista foi decorrente de um longo processo de lutas das classes trabalhadoras, especialmente dos povos do campo, porém, tanto avanços em termos de seu aperfeiçoamento e cumprimento, quanto iniciativas para evitar retrocessos em andamento ou iminentes, dependem de mobilizações conjuntas na defesa da educação pública, estatal, universal, civil, gratuita, laica, inclusiva e democraticamente gerida, móveis que requerem, inevitavelmente, uma sociedade pautada por esses mesmos princípios.

## Referências

- Barbosa, L. P. (2015). *Educación, resistencia y movimientos sociales: la praxis educativo-política de los Sin Tierra y de los Zapatistas*. Ciudad de México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- Barcellos, L. H. S., Silva, C. R., Moraes, A. I. D., & Torres, J. C. (2020). Limites e desafios da educação inclusiva no campo: a experiência do projeto educativo do MST. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 5, e10660. <https://doi.org/10.20873/uft.rbec.e10660>
- Basso, J. D. (2018). *O ruralismo pedagógico no estado de São Paulo nas décadas de 1930 e 1940: as Escolas Normais, os Cursos de Especialização, as Escolas Técnicas e os Clubes Agrícolas* (Tese de Doutorado). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos.
- Bezerra Neto, L. (2016). *Educação rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do campo*. Uberlândia: Navegando Publicações.
- Brasil. (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Recuperado de: <http://www.stf.jus.br/arquivo/cms/publicacaoLegislacaoAnotada/anexo/Completo.pdf>
- Brasil. (1996). Lei nº 9.394, de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Recuperado de: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/19394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm)
- Brasil. (2002). Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. Recuperado de: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_content&id=12992](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&id=12992)
- Calazans, M. J. C. (1993). Para compreender a educação do Estado no meio rural (Traços de uma trajetória). In Therrien, J., & Damasceno, M. N. (Coords.). *Educação e escola no campo* (pp. 15-40). Campinas: Papirus.
- Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Celeste Filho, M. (2019). A educação rural concebida por organismos internacionais e suas repercussões no Brasil nas décadas de 1960 e 1970. *Revista Brasileira de Educação*, 24, 1-29, 2019. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782019240055>

Dal Ri, N. M. (2013). Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado. In Elisalde, R., Dal Ri, N. M., Ampudia, M., Falero, A., & Pereyra, K. (Orgs.). *Movimientos sociales, educación popular y trabajo autogestionado en el Cono Sur* (pp. 97-132). Buenos Aires: Buenos Libros.

Dal Ri, N. M. (2018). *Movimentos sociais e educação democrática: antecedentes da pedagogia do trabalho associado Fase III*. Projeto de Pesquisa.

Dal Ri, N. M. (1997). *Sindicato, autonomia e gestão democrática na universidade*. (Tese de Doutorado). Universidade de São Paulo, São Paulo.

Dal Ri, N. M., & Vieitez, C. G. (2008). *Educação democrática e trabalho associado no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra e nas fábricas de autogestão*. São Paulo: Ícone, FAPESP.

Demício, M. S. (2022). *Educação escolar quilombola em comunidades do Vale do Guaporé*. (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília.

Fernandes, J. C. (2022). *Fechamento de escolas no/do campo no Brasil (2002-2020)*. (Trabalho de Conclusão de Curso). Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Paranaíba.

Kowarick, L. (1979). *A espoliação urbana*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Leite, S. C. (1999). *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez.

Leite, S. P., & Medeiros, L. S. (2012). Agronegócio. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 81-87). Rio de Janeiro, RJ; São Paulo, SP: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Mautner, Y. (1999). Periferia como fronteira de expansão do capital. In Deák, C., & Schiffer, S. R. (Orgs.). *O processo de urbanização no Brasil*. São Paulo: EDUSP, 1999.

Moraes, A. I. D. (2021). *Ruralização do ensino: as ideias em movimento e o movimento das ideias (1930-1950)*. Marília; São Paulo: Oficina Universitária; Cultura Acadêmica.

Moraes, A. I. D. (2020). Movimento pela ruralização do ensino em âmbito internacional: cartas a Sud Mennucci (1930-1940). In Souza-Chaloba, R. F., Celeste Filho, M., & Mesquita, I. M. (Orgs.). *História e memória da educação rural no século XX* (pp. 137-161). São Paulo: Cultura Acadêmica.

Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (2017). MST 20 anos – balanço Setor de Educação. *Caderno de educação nº 14. Educação no MST: memória documentos 1987-2015* (pp. 81-93). São Paulo: MST.

Nozu, W. C. S., Ribeiro, E. A., & Bruno, M. M. G. (2018). Interface entre Educação Especial e Educação do Campo: a produção científica em teses e dissertações. *Interfaces da Educação*, 9(27), 317-349. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3002>

Oliveira, L. M. T., & Campos, M. (2012). Educação básica do campo. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 239-246). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Paiva, V. P. (1987). *Educação popular e educação de adultos*. São Paulo: Loyola.

Pires, J. H. S., & Novaes, H. T. (2020). As comunidades remanescentes de quilombos e a luta pela regularização de suas terras. *ORG & DEMO*, 21(2), 57-80. <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n2.p57-80>

Ramal, C. T. (2016). *Ruralismo pedagógico versus concepção de educação do MST: abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Araraquara.

Ribeiro, M. (2012). Educação rural. In Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 295-301). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Santana, J. V. J., & Cohn, C. (2020). Multiplicar escolas e estar na cultura: algumas considerações sobre a escola dos Tupinambá de Olivença/BA. *Revista da FAEEBA: Educação e Contemporaneidade*, 29(57), 269-286. <https://doi.org/10.36311/1519-0110.2020.v21n2.p57-80>

Santos, R. S., Ribeiro, E. M., Gomes, F. G.; Santos, L. C., Ribeiro, M. M.; Santos, T. C. S ... Silva Júnior, C. D. (2007). Compreendendo a natureza das políticas do Estado capitalista. *RAP*, 41(5), 819-834. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/2410/241016439002.pdf>

Silva, C. R. (2019). *Educação em movimentos sociais: princípios educativos comuns ao Movimento Zapatista e ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)* (Tese de Doutorado). Universidade Estadual Paulista, Marília.

Silva, C. R., & Dal Ri, N. M. (2019a). A posse da Escola de Ensino Fundamental Construindo o Caminho pelo MST: contradições, potencialidades e limites. In Dal Ri, N. M., Minto, L. W., Rodrigues, F. C. Paludeto, M. C., Silva, C. R., Alaniz, E. P. ... Ariosi, C. M. F. *Educação democrática, trabalho e organização produtiva no Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)* (pp. 116-140). Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica.

Silva, C. R., & Dal Ri, N. M. (2019b). Princípios educativos comuns e transcendentais em movimentos sociais de trabalhadores: Owenistas, Cartistas britânicos e Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. *Revista e-Curriculum*, 17(2), 699-725. <https://doi.org/10.23925/1809-3876.2019v17i2p699-725>

Torres, J. C., Silva, C. R., & Moraes, A. I. D. (2014). Escolas públicas no campo: retrospectiva e perspectivas em um contexto de projetos políticos em disputa. *Revista Eletrônica de Educação*, 8(2), 262-272. DOI: <https://doi.org/10.14244/19827199962>

Torres, J. C., Brabo, T. S. A. M., Silva, C. R., Moraes, A. I. D., & Silva Neto, N. C. (2015). Educação inclusiva no projeto educacional do MST. *Comunicações*, 22(2), 149-164. <https://doi.org/10.15600/2238-121X/comunicacoes.v22n2p149-164>

Vieitez, C. G. (2018). *O movimento operário e popular na abordagem dos agentes de segurança do Estado (1946-1955)*. Marília: Lutas Anticapital.

Xavier, M. E., Ribeiro, M. L., & Noronha, O. M. (1994). *História da educação: a escola no Brasil*. São Paulo: FTD.

---

<sup>i</sup> Vieitez (2018) destaca a repressão executada por agentes estatais brasileiros, inclusive em áreas rurais, para o combate a supostos comunistas. Celeste Filho (2019) e Moraes (2020) apresentam dados sobre iniciativas internacionais, em especial dos EUA e organizações supranacionais, envolvendo áreas rurais no Brasil.

<sup>ii</sup> Polêmicas análogas ocorreram no III Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, promovido pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo e Grupo de Estudos e Pesquisas História, Sociedade e Educação no Brasil, acerca da pertinência de uma educação específica *do* campo.

<sup>iii</sup> Consideram-se as várias especificidades em relação à concepção e à implantação de políticas de educação rural, entre elas, os momentos históricos, as regiões, os estados, os municípios e o enunciado nos documentos oficiais (Moraes, 2021, Xavier, Ribeiro & Noronha, 1994).

<sup>iv</sup> De uma perspectiva crítica, toda escola que opera da perspectiva da Educação do Campo está, necessariamente, localizada no campo, todavia, nem toda escola instalada no campo opera em consonância com os princípios da Educação do Campo (Silva, 2019).

<sup>v</sup> Santos et al (2007) apresentam discussões sobre as especificidades e implicações teórico-práticas das categorias *público* e *estatal*.

<sup>vi</sup> Há várias polêmicas sobre a aproximação e diferenciação entre determinadas demandas e propostas dos ruralistas do ensino e de movimentos sociais do campo, como o MST, acerca da educação (Bezerra Neto, 2016, Ramal, 2016).

<sup>vii</sup> Fernandes (2022) apresenta sistematização de dados quantitativos acerca do fechamento de escolas no/do campo, indicando diferenças significativas entre alguns estados brasileiros, o que demanda investigação sobre as razões e as implicações dessas diferenças.

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 18/08/2023  
Aprovado em: 09/10/2024  
Publicado em: 23/02/2025

Received on August 18th, 2023  
Accepted on October 09th, 2024  
Published on February, 23th, 2025

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os(as) autores(as) declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.

**Conflict of Interest:** None reported.

#### **Avaliação do artigo**

Artigo avaliado por pares.

#### **Article Peer Review**

Double review.

#### **Agência de Fomento**

Não tem.

#### **Funding**

No funding.

#### **Como citar este artigo / How to cite this article**

APA

Silva, C. R., & Dal Ri, N. M. (2024). *Política Pública e Educação do Campo: avanços e desafios*. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, 17251.

ABNT

SILVA, C. R.; DAL RI, N. M. *Política Pública e Educação do Campo: avanços e desafios*. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, 17251, 2024.