

Educação como um direito inegociável: sujeitos do campo, trajetórias e futuros (im)prováveis

 Mariana Martins de Meireles ¹,  Ana Cláudia dos Santos ²

¹ Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB. Centro de Formação de Professores. Avenida Nestor de Mello Pita, 535, Centro. Amargosa - BA. Brasil. ² Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Autor para correspondência/Author for correspondence: mariana.meireles@ufrb.edu.br

RESUMO: O artigo apresenta reflexões sobre o direito à educação no Brasil, levando em consideração os resultados da pesquisa intitulada “Sujeitos do campo e o direito à educação: trajetórias, desafios e frutos (im)prováveis”. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos de pesquisa: 1) apresentar aspectos históricos relacionados ao direito à educação aos sujeitos do campo no Brasil; 2) mapear trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo considerando desafios e (im)possibilidades; 3) analisar trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo, evidenciando futuros (im)prováveis. Do ponto de vista metodológico, trata-se de uma investigação qualitativa, cujo principal instrumento de recolha de dados foi a entrevista. A partir das narrativas dos colaboradores, ficou evidente que mesmo com a oferta precária da educação aos sujeitos do campo, os colaboradores conseguiram acessar estágios formativos distintos do histórico de suas famílias. Ao sinalizarem desafios, também evidenciaram a crença nas possibilidades de transformação que a educação promoveu em suas trajetórias, revertendo prognósticos e inaugurando outros futuros possíveis. Por essa via, neste trabalho, tensiona-se a necessidade de garantir o acesso, as condições materiais, bem como a qualidade na oferta da educação para os povos do campo, direito historicamente negado, motivo pelo qual se encampam diversas lutas. E, razão pela qual realizamos este estudo.

Palavras-chave: direito à educação, sujeitos do campo, trajetórias.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e17462	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Education as a non-negotiable right: subjects in the countryside, trajectories and (im)probable futures

ABSTRACT: The article presents reflections on the right to education in Brazil, taking into account the results of the research entitled “Rural subjects and the right to education: trajectories, challenges and (im)probable fruits”. To this end, the following research objectives were outlined: 1) present historical aspects related to the right to education for rural subjects in Brazil; 2) map life-education trajectories of rural subjects considering challenges and (im)possibilities; 3) analyze life-training trajectories of rural subjects, highlighting (im)probable futures. From a methodological point of view, this is a qualitative investigation, whose main data collection instrument was the interview. From the collaborators' narratives, it was evident that even with the precarious provision of education to rural subjects, the collaborators were able to access training stages distinct from their families' histories. By highlighting challenges, they also demonstrated their belief in the possibilities of transformation that education promoted in their trajectories, reversing prognoses and inaugurating other possible futures. In this way, this work stresses the need to guarantee access, material conditions, as well as quality in the provision of education for rural people, a right that has been historically denied, which is why several struggles are taking place. And that's why we carried out this study.

Keywords: right to education, rural subjects, trajectories.

La educación como derecho innegociable: sujetos rurales, trayectorias y futuros (im)probables

RESUMEN: El artículo presenta reflexiones sobre el derecho a la educación en Brasil, teniendo en cuenta los resultados de la investigación titulada “Sujetos rurales y derecho a la educación: trayectorias, desafíos y frutos (im)probables”. Para ello, se delimitaron los siguientes objetivos de investigación: 1) presentar aspectos históricos relacionados al derecho a la educación de los sujetos rurales en Brasil; 2) mapear trayectorias de educación para la vida de sujetos rurales considerando desafíos e (im)posibilidades; 3) analizar trayectorias de formación para la vida de sujetos rurales, destacando futuros (im)probables. Desde el punto de vista metodológico, se trata de una investigación cualitativa, cuyo principal instrumento de recolección de datos fue la entrevista. A partir de las narrativas de los colaboradores, fue evidente que incluso con la precaria provisión de educación a los sujetos rurales, los colaboradores pudieron acceder a etapas de formación distintas a las historias de sus familias. Al resaltar los desafíos, también demostraron su creencia en las posibilidades de transformación que la educación promovió en sus trayectorias, revirtiendo pronósticos e inaugurando otros futuros posibles. De esta manera, este trabajo enfatiza la necesidad de garantizar el acceso, las condiciones materiales y la calidad en la provisión de educación a la población rural, derecho que históricamente ha sido negado, por lo que se están dando varias luchas. Y es por eso que llevamos a cabo este estudio.

Palabras clave: derecho a la educación, sujetos rurales, trayectorias.

Considerações iniciais

Este artigo apresenta reflexões sobre o direito à educação no Brasil, levando em consideração os resultados da pesquisa intitulada “Sujeitos do campo e o direito à educação: trajetórias, desafios e frutos (im)prováveis”.¹ Em alguma medida, o texto coloca em tela o nosso exercício de esperar, transitando entre o inconformismo, a indignação e a esperança. Nas palavras de Freire (2015, p. 215), “... a luta pela esperança significa a denúncia franca, sem meias-palavras, dos desmandos, das falcaturas, das omissões”. Esperar, portanto, seria esta condição humana de tomar a existência como um ato político.

No Brasil, o direito à educação é relativamente recente, faz parte de um projeto de cidadania nacional ainda inconcluso e, por vezes, difuso e contraditório. Tal como nomeou Carvalho (2002), trata-se de uma “cidadania em negativo”, tendo em vista que a luta pela conquista de direitos não garante que estes sejam desfrutados por todos os cidadãos. Especificamente no caso da educação, sua não realização enquanto direito público subjetivo, conforme estabelecido na Constituição de 1988, tem gerado ao estado brasileiro uma crescente “dívida educacional” (Ferraro, 2008), atingindo sobremaneira as populações camponesas, onde persistem altos índices de analfabetismo. Desse modo, é possível inferir que, embora a garantia do direito à educação tenha antecedido a sua efetivação, de certa maneira, sua plena realização não se efetivou até hoje, cenário agravado no contexto da Educação do Campo.

De acordo com Ferraro (2008, p. 275), “... o conceito de dívida educacional só ganha sentido na medida em que, efetivamente, a afirmação do direito à Educação seja secundada pela disponibilização dos meios ou instrumentos capazes de tornar efetivo esse direito”. Nessa perspectiva, caberia aos sujeitos empenhar esforços para obrigar o Estado a saldar o pagamento das dívidas sociais vinculadas aos cidadãos, dentre eles a educação (Ferraro, 2008). É bom lembrar que a educação integra um conjunto de direitos sociais fundamentais da pessoa humana, por essa razão, ela é inegociável. Segundo Haddad (2012), o reconhecimento da educação como direito humano torna esse direito exigível. “... Ser exigível significa recorrer às possibilidades oferecidas pelos sistemas de justiça para impedir, evitar a continuidade ou reparar a violação do direito à educação” (Haddad, 2012, p. 218).

Historicamente no contexto brasileiro, o Estado deixou de assegurar a educação para determinados grupos sociais, como observamos no caso das populações camponesas. Para estas, além de tardio, o acesso a esse direito comparece limitado aos primeiros anos de

escolarização, fragilizando-se na continuidade dos anos seguintes, sobretudo pelas condições de sua oferta. Para Ferraro (2008, p. 275), a educação compreende um serviço público, de modo que sua “... não universalização coloca o Estado na condição de devedor e o cidadão na de credor de escolarização. Por escolarização, se deve entender não só o acesso, mas também a continuidade bem-sucedida na escola”. Esse cenário nos faz pensar sobre como a não seguridade desse direito impactou drasticamente as populações camponesas.

Neste estudo, a educação é compreendida como um dos direitos capazes de aproximar o homem de sua humanidade, uma vez que seu acesso permite aos sujeitos identificarem situações de injustiça e opressão numa constante busca pela liberdade. Por essa via, a educação encampa “... a luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como seres para si” (Freire, 2014, p. 41). Desse modo, ao colaborar para o reconhecimento crítico da realidade, a educação torna-se um direito inegociável.

Partindo desse contexto, enveredamos por uma investigação orientada pela seguinte pergunta de pesquisa: de que modo as trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo evidenciam desafios, (im)possibilidades e futuros (im)prováveis? Do ponto de vista dos objetivos, ensejamos: 1) apresentar aspectos históricos relacionados ao direito à educação aos sujeitos do campo no Brasil; 2) mapear trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo considerando desafios e (im)possibilidades; 3) analisar trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo, evidenciando futuros (im)prováveis.

No âmbito metodológico, escolheu-se a pesquisa qualitativa como uma abordagem que possibilita a compreensão de trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo, aproximando-se de uma análise mais subjetiva da realidade. Segundo Chizzotti (2003, p. 221), tal abordagem consiste em uma “... partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisas, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível”. Esses pressupostos, de algum modo, orientam esta investigação e justificam a escolha pela pesquisa qualitativa, uma vez que dimensões relacionadas à experiência, a busca pelo sensível e pelo humano, e suas vias de captação, inspiraram o processo de pesquisa.

Nessa direção, escolheu-se o uso da entrevista como possibilidade de aproximação e compreensão do cenário investigado. Ao seu modo, ao favorecer a enunciação da fala dos sujeitos, a entrevista “... permite atingir um nível de compreensão da realidade humana que

se torna acessível por meio de discursos, sendo apropriada para investigações cujo objetivo é conhecer como as pessoas percebem o mundo” (Freaser & Gondim, 2004, p. 140). Com base nessas conjecturas, buscamos compreender as concepções e contextos dos colaboradores entrevistados no que concerne às implicações do fenômeno em estudo. Neste trabalho, as entrevistas foram realizadas através de plataformas digitais, no formato de chamada de vídeo, considerando a impossibilidade dos colaboradores em participarem presencialmente, tendo em vista aspectos relacionados à distância/mobilidade geográfica.

As entrevistas foram realizadas com três sujeitos oriundos do campo, especificamente ex-estudantes de uma escola de turma multisseriada pertencente à comunidade da Muritiba, distrito da Baixinha, zona rural do município de Ubaíra (BA).ⁱⁱ O roteiro de perguntas buscou evidenciar a trajetória de vida-formação de sujeitos do campo, oriundos de classes multisseriadas, considerando desafios e (im)possibilidades no acesso à educação. Desse modo, para maior detalhamento, informa-se que a coleta de dados foi realizada no ano de 2023, utilizando WhatsApp e Google Meet, como plataformas virtuais de comunicação. A escolha pelos sujeitos da pesquisa se deu inicialmente pelo levantamento das trajetórias de vida-formação dos estudantes. Desse modo, optou-se por aqueles que tiveram acesso ao ensino superior. Feito esse levantamento, entramos em contato com estudantes com esse perfil, dos quais três aceitaram participar da pesquisa.

O primeiro entrevistado, Leonardoⁱⁱⁱ oriundo da zona rural do Riachos das Pedras, residente na cidade de Amargosa (BA). Foi alfabetizado em classe multisseriada, é graduado em Letras com Línguas Estrangeira pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). A entrevista aconteceu de forma remota, através do Google Meet, utilizando o celular para gravação da sessão. A entrevista foi realizada no dia 4 de abril de 2023, iniciando às 13h40min e encerrando às 16h20min. A segunda participante chama-se Lorena, graduada em Agroecologia pela UFRB e mestra em Produção Vegetal no Semiárido pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Baiano (IFBaiano), *campus* Guanambi (BA) e, atualmente, cursa doutorado em Biotecnologia pela Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). A entrevista com Lorena também aconteceu de forma remota, através do Google Meet, utilizando o celular para gravação da sessão. A entrevista foi realizada no dia 3 de abril de 2023, iniciando às 17h30min e encerrando às 19h11min. A terceira participante,

Gleice Kelly, no período da pesquisa estava cursando Pedagogia na UFRB. A entrevista aconteceu através da chamada de vídeo via WhatsApp, tendo em vista problemas com a conexão de internet, uma vez que a entrevistada reside no campo. A entrevista foi realizada no dia 4 de abril de 2023, iniciando às 14h00 e encerrando às 15h20min.

Após realização das entrevistas, estas foram transcritas e categorizadas. A perspectiva de análise inspirou-se na Análise de Conteúdo, proposta por Bardin (2004), cujos pressupostos são orientados pelos sentidos e significados extraídos das entrevistas. Desse modo, buscando avançar na técnica da análise de conteúdo, foi realizada a leitura dos dados e a organização das categorias, a saber: “História de vida/relações com campo/significado do campo”; “Acesso à escolarização aos sujeitos do campo”; “Trajetória de acesso à educação etapas de escolarização”; “Desistência com as (im)possibilidades”; “Avaliação da trajetória importância da educação”; “Avaliação sobre o acesso à educação aos sujeitos do campo”; “Importância da educação para os povos do campo”; “Proposição de um projeto de educação”. De posse dos dados, foi possível realizar o exercício de interpretação, bem como a compreensão do fenômeno em estudo e seus encadeamentos na vida dos sujeitos.

Sujeitos do campo e a educação como direito

Compreender a trajetória da Educação do Campo é fundamental para entendermos como o direito à educação, de algum modo, foi e ainda é negligenciado pelo estado brasileiro no que tange às políticas públicas endereçadas aos sujeitos do campo. O direito à educação para a população do campo tem sido concedido através de uma agenda de lutas, com avanços e retrocessos. No Brasil, o movimento por uma educação no/do campo se constitui como um paradigma em construção. Tal processo é marcado pela busca de efetivação de um direito básico: a educação e, com ele, o direito à terra e à sobrevivência no campo, tudo isso, mediado pelo respeito à identidade dos camponeses, suas demandas e modos de vida.

No período da revolução industrial, por volta de 1920, observou-se um fluxo migratório da população camponesa para áreas urbanas em busca de melhores condições de vida. Esse cenário conturbado se aprofunda com o descaso posto pelo estado em relação à oferta de direitos constitucionais para as populações do campo, dentre eles a educação. Pires (2012) afirma que: o estado brasileiro “... considerava a educação para as populações do

campo apenas numa ótica instrumental, assistencialista ou de ordenamento social, ou seja, era a educação denominada rural” (Pires, 2012, p. 81).

Ao longo de sua trajetória, é possível compreender que a educação rural foi implementada conforme os interesses da elite dominante, no intuito de manter homens e mulheres no campo, garantindo a mão de obra agrícola barata, o que também se replica com o processo de industrialização. O modelo de educação rural “... privilegiava o estado de dominação das elites agrárias sobre os (as) trabalhadores (as), principalmente para estabelecer a harmonia e a ordem nas cidades e levar a produtividade do campo” (Brasil, 2002, p. 3). Percebe-se que a educação era pensada unicamente para a formação dos interesses da elite da época, não havia preocupação em propor uma educação para a formação humana, para transformar condições de servidão em liberdade.

De acordo com Batista (2008, p. 19-50), a educação destinada aos sujeitos do campo foi “... implementada como algo episódico, objeto de campanhas, projetos esparsos e pontuais a cada governo, sem continuidade nos governos seguintes, geralmente sem preocupação com a realidade do campo e suas especificidades”. Registra-se, então, o surgimento do ruralismo pedagógico, movimento que buscou “... responder à questão social provocada pelo inchaço das cidades e incapacidade de absorver toda força de trabalho disponível pelo mercado de trabalho urbano” (Leite, 1999, p. 28). Ao seu modo, o ruralismo pedagógico foi reforçado pela ideologia do colonialismo, a qual se pautava na defesa das virtudes do campo e da vida camponesa para esconder a preocupação com o seu esvaziamento populacional, o enfraquecimento social e político do patriarcalismo e a forte oposição, por parte dos agroexportadores, ao movimento progressista urbano (Pires, 2012).

Com a Constituição Federal de 1934, a educação comparece como direito de todos e dever dos poderes públicos proporcioná-las. Conforme Pires (2012), apesar de no artigo 149 desta constituição está exposto que a educação é direito de todos e dever do estado, garanti-la igualmente com vínculo entre poder público e família, é apresentado um modelo de educação rural, a partir dos ideais elitistas. As constituições federais posteriores (1937, 1946, 1967) não avançaram muito no que toca ao direito à educação e, sobretudo, no que se refere a oferta da educação para a população camponesa. Apenas na Constituição Federal de 1988 nota-se alguns avanços. No artigo 205, especificamente, a educação comparece como direito

de todos e dever do estado e da família, promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (Brasil, 1988). Segundo Ferraro (2008), a Constituição de 1988 inovou, elevando o direito à educação de seu caráter meramente declaratório e programático à condição de direito público subjetivo.

Na legislação educacional, especificamente no artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96, encontra-se a respectiva redação: “na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente”. De certo modo, ao apresentar tais especificidades na legislação, o Estado se obrigou a fornecer educação para as populações camponesas, ficando sob a sua responsabilidade buscar meios para garantir a efetivação desse direito. Embora o artigo não resolva os problemas encontrados na educação para populações camponesas, ele se torna importante na trajetória de luta por uma educação do campo.

A busca por uma educação que contemplasse os interesses dos povos do campo foi iniciada através dos movimentos sociais e da sociedade civil, organizada em meados da década de 1990, com a perspectiva de construir políticas públicas voltadas para a educação dos sujeitos do campo. Nesse sentido, contrariando os interesses dominantes, o termo “educação do campo” passa a existir, em substituição à “educação rural”, a partir da I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em 1998, momento em que os trabalhadores, motivados por movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), começam a perceber-se como sujeitos de direitos humanos e sociais (Caldart, 2012).

Mais tarde, a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo torna-se um marco, constituindo-se como uma conquista para os povos do campo. Ele é um ponto de chegada dessa caminhada e também um ponto de partida para efetivar os direitos conquistados. “... Afinal, sabemos pelo duro aprendizado de conquista da cidadania que a luta faz a lei e garante os direitos. Mas, as conquistas só são consolidadas com pertinácia” (Fernandes, 2011, p. 136). Na perspectiva da Educação do Campo, defende-se a ideia de que “... o povo do campo tem direito a educação no lugar onde vive; o povo tem

direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação” (Caldart, 2002, p. 26).

Cabe destacar que os movimentos em defesa da Educação do Campo surgiram para contribuir na sua difusão. Desse movimento, podemos registrar a conquista dos seguintes marcos legais que regulamentam a oferta da Educação do Campo, a saber: Parecer da Câmara de Educação Básica (CEB) do Conselho Nacional de Educação (CNE) nº 36/2001, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e CNE/CEB nº 2/2008, o Parecer do CNE/CEB nº 1/2006 e a Resolução CNE/CEB nº 4/2010. Além destes, também, destacamos o Decreto nº 7.352/10 que regulamenta a Política Nacional de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Especificamente no Decreto nº 7.352 de 2010, reconhece-se a Educação do Campo como direito e política pública, delimitando-se os seguintes princípios:

- I. - Respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
- II. - Incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
- III. - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV - Valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdo curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- IV. - Controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo. Assim como também é proposto nesse mesmo decreto à quem fica a responsabilidade e iniciativas para a efetivação de uma Educação do Campo de qualidade.

Para tanto, percebe-se que, apesar de alguns avanços na legislação, o descaso com a educação ofertada para as populações camponesas ainda é uma realidade presente no Brasil. A luta dos movimentos sociais na busca “Por Uma Educação do Campo” mostra que o processo é contínuo. Por isso, é importante frisar nesse percurso as palavras de Fernandes (2011, p. 144): “conhecendo essa história da luta que faz a lei, sabemos também que a luta faz vigorar a lei. Por essa razão, sem a organização dos povos do campo, as Diretrizes [e os demais aparatos legais conquistados] correm o risco de ser letra morta no papel”. A

educação do campo ao longos das duas décadas vem “... sendo gestada com ações para disputar uma nova sociedade, com a intenção de fazer que os sujeitos do campo se vejam como sujeitos da própria vida, sem a tutela do Estado” (Borges & Silva, 2012, p. 208).

A partir desse contexto, é possível constatar desafios enfrentados pelos sujeitos do campo no que tange ao acesso e à garantia de educação de qualidade, direito legalmente previsto pela constituição brasileira. Nesse ínterim, a Educação do Campo como política pública, ou seja, como direito estatal se afirma numa conjuntura que exige do Estado a responsabilidade pela educação dessa população que, historicamente, teve esse direito negado, como demonstram os índices de analfabetismo do país. Assim sendo, a busca por uma educação digna aos camponeses é uma luta pelo fim da negação do direito ao acesso à educação, uma negação que sutilmente revela um projeto de governo sob os moldes capitalistas, estabelecendo relações de dominação sobre esses sujeitos.

Tal contexto inaugura a luta pela oferta do que os movimentos nomearam de Educação do Campo. Para Caldart (2002), o termo “Educação do Campo” tem sua raiz na luta contra os grandes negócios que excluem e que alienam, por isso, ao mesmo tempo que constitui-se denúncia e enfrentamento de uma realidade desigual e excludente, ao ser traspassada, a educação do campo torna-se resistência. Ao resistir, aponta propostas reais de sujeitos reais, para que seu projeto reflita, justamente, o campo e seus sujeitos, colaborando assim para transformação social. Neste estudo, além de defendermos a educação como um direito humano para os sujeitos do campo, evidenciamos também como as trajetórias dos colaboradores resistem à negação desse direito, rompem com as impossibilidades e revelam como a educação modifica suas trajetórias, sendo capaz de contornar futuros (im)prováveis.

Sujeitos do campo, educação e trajetórias de vida-formação

Esta seção apresenta análises e discussões que foram produzidas a partir das entrevistas, colocando em evidência reflexões sobre o direito à educação para as populações camponesas e suas implicações nas trajetórias de vida-formação de sujeitos oriundos do campo. Iniciaremos compartilhando informações sobre a história de vida e as relações com o campo vivenciadas pelos colaboradores da pesquisa:

Eu sou uma pessoa do campo, sou um camponês a gente não usa muito esse termo 'camponês', mas eu sou um camponês filho de camponeses também de agricultores de lavradores, minha história de vida, minha formação como ser humano, as bases das minhas experiências, das minhas vivências como pessoa profissional se deram na roça, no campo. Quando meus tios estavam levando minha mãe para a maternidade, eu nasci no meio do caminho, na região do Tauá e fui criado no riacho das pedras, minha formação como ser humano, as bases da minha vivência/experiência como pessoa, como pessoa humana, também como profissional se deram na roça, meus pais sempre moraram na roça. Só meu pai que passou um tempo morando em Salvador, mais o tipo de pensamento dele sempre esteve ligado ao campo, às leis, o comportamento sempre estiveram ligados com o campo, de certa forma acabou sendo crucial pra minha formação. E até hoje eu lembro dos primeiros anos, naquela época, tudo girava em torno das minhas relações com o campo, a família, meus pais, a escola, por exemplo, a escola! Por mais que eu tentasse / aprendesse algum conteúdo que não tivesse relação intrínseca com alguma coisa do campo, tudo tinha relação com o campo, por exemplo: acordar cedo; caminhar da minha casa pra a escola; o horário de ir para casa tudo tinha relação com o campo. Então, de certa forma, isso é parte crucial da minha identidade, enquanto pessoa, enquanto profissional hoje em dia. Eu também passei pelo processo de ter vergonha de ser aluno do campo 'da roça', esconder as minhas trajetórias, as minhas raízes e na universidade comecei a desconstruir e reconhecer a importância do meio de onde vimos, isso é importante na construção de nossas identidades. (LEANDRO, 2023).

Sou filha e neta de lavradores que viveram a sua vida inteira na zona rural. E durante minha infância morava na comunidade da Muritiba, onde estudei em escola multisseriada. Minhas raízes são da zona rural, aos 10 anos, fui estudar na cidade de Amargosa, porém não deixei de morar na zona rural, já desenvolvi atividades agrícolas e, a partir disso, vendo meus avós, minha mãe trabalhando na produção, busquei me especializar na área para mostrar para eles uma forma de cuidar da nossa terra, sem esgotar os recursos. Hoje, sou graduada em Agroecologia, mestrado em produção vegetal e, atualmente, sou estudante de doutorado em Biotecnologia voltada para a recuperação de áreas degradadas e minhas fontes de pesquisa sempre foram baseadas nos conhecimentos populares adquiridos com minha mãe e meus avós, sempre buscando guardar as tradições. O campo para mim hoje é minha base, tudo que eu tenho hoje de vivência, eu agradeço a minha base a educação (LORENA, 2023).

Eu sempre morei no campo, boa parte da minha família também mora, e outra parte da família escolheu morar na zona urbana, algumas moram mais perto como Amargosa, só que outras buscaram oportunidades em lugares mais distantes como em São Paulo, Salvador. Eu iniciei meus estudos aqui mesmo no campo, criei muitos laços de amizade aqui e atualmente estudo em Amargosa e pretendo um dia ir morar lá. O campo para mim ele é um ambiente rural com uma determinada população, com agricultura (GLEICE KELLY, 2023).

Nesta categoria, os entrevistados relatam a trajetória de vida como sujeitos do campo. A noção de campo associa-se à dimensão da identidade. Leandro (2023), por exemplo, identifica-se como sujeito do campo, filho de agricultor, tendo como base, uma relação de pertencimento e afeto com o lugar. Ele relata os laços estabelecidos com familiares, amigos, comunidade e escola como primordiais na sua formação como pessoa, salientando que o

campo faz parte de sua vida, da sua trajetória, da sua formação como pessoa humana.

Nas palavras de Lorena (2023), o campo também comparece como um lugar de pertencimento. Filha e neta de lavradores, ressalta que boa parte de suas vivências se deu no campo, destacando a convivência com esse lugar e sua relevância na construção de sua identidade e em sua formação. No caso de Gleice Kelly (2023), ela também demonstra relações estreitas com o campo, uma vez que ainda reside nele. Por outro lado, ela narra a mobilidade de parte da família para centros urbanos, sinalizando, ao final da narrativa, seus planos de também um dia sair do campo e ir para a cidade. Na atual conjuntura, defende-se que “o campo é mais que uma concentração espacial geográfica ... É ponto de partida para uma série de reflexões sociais. É espaço culturalmente próprio, detentor de tradições ... e costumes singulares” (Santos, 2017, p. 211).

Sobre o acesso à escolarização/educação ofertada aos sujeitos do campo, os colaboradores relataram:

Quero colocar as minhas impressões em relação ao acesso à educação para os povos do campo, principalmente agora que sou professor. Em relação à implantação da constituição de 1988, eu vejo que houve uma evolução só que não o suficiente a ponto de chegar a todo mundo, como é um direito constitucional eu vejo que todo cidadão teria o direito ao acesso à educação independentemente de faixa etária de idade ... Com a implantação da constituição de 1988, houve uma certa formulação na educação que passou a ser mais democrática etc. Passou a ser um direito que todo mundo teria direito à educação ... A gente tem políticas hoje em dia, a formação para professores na Educação do Campo é um exemplo: como hoje tem um curso específico para Educação do Campo, mas na prática isso não acontece, na prática é diferente como vemos o fechamento das escolas do campo, cito como exemplo o fechamento da escola da Muritiba, em vez de ampliar em plena década do século XXI a gente vê prática de fechamento de escola do campo, em vez de ampliar as possibilidades, percebe o movimento cada vez mais de tentativas de extinguir as escolas multisseriadas na zona rural, eu vejo como um tentativa de apagamento das escolas multisseriadas ... Em relações à escolarização de minha família, as gerações mais antigas, como meus avós não tiveram acesso à educação, alguns até conseguiram ler e escrever, mas não é aquela leitura crítica, aquela escrita criativa, uma escrita que você desenvolve conhecimento, ideias é só aquela leitura básica mesmo ... Meus pais estudaram só as séries iniciais do Ensino Fundamental, meus tios chegaram a estudar na Educação de Jovens e Adultos para terminar os estudos (LEANDRO, 2023).

Quando eu entrei na escola, minha só tinha até a quarta série, então o pouco que ela sabia ela me passava, meu pai não é presente, então eu não sei, meu avô ele é alfabetizado apenas na escrita, minha avó não é alfabetizada, minhas tias só sabem lê o básico. Era muito difícil estudar na quela época. Na minha época tinha escola perto de casa, já época de Mainha não tinha, hoje ela tem o Ensino Médio completo. Ela é doméstica tem vontade de continuar a estudar, até passou em Pedagogia, mas por causa dos meus avós não continuou. Atualmente, eu curso doutorado na Universidade Federal de São Paulo, a minha vida toda foi estudar, minha base de pesquisa sempre foi voltada para o campo ... Hoje tudo que eu sou, as coisas que enfrentei eu só tenho que agradecer a mainha. Eu sei

da importância da Educação do Campo na minha vida (LORENA, 2023).

Aqui no campo é possível observar que nem todo mundo concluiu os estudos, a maioria não passa do Fundamental I, isso se dá pelo fato que, na maioria das vezes, eles abandonam os estudos para trabalhar como lavradores com seus pais, daí por diante se casam, tem filhos, e a questão dos estudos é jogada de lado, meu pai por exemplo estudou o Fundamental I, nem estudou o Fundamental I completo. Ele abandonou os estudos para trabalhar, ele é semianalfabeto, sabe assinar o nome, mas não sabe ler, nem escrever. Minha mãe foi até o Fundamental I, acho que até o quarto ano, meus irmãos até o Ensino Médio, depois foram trabalhar e não continuaram os estudos. Eu fui a única que continuei, hoje estou cursando o ensino superior (GLEICE KELLY, 2023).

No processo de análise das entrevistas, observamos que Leandro traz uma visão atual sobre o processo de escolarização dos povos do campo, frisando que, mesmo com a implantação da constituição de 1988, ainda é insuficiente a garantia do direito à educação para os povos do campo. Conforme declarou Ferraro (2008), embora tal constituição tenha inovado ao elevar o direito à educação de caráter meramente declaratório e programático à condição de direito público subjetivo sua concretização atravessa estágios utópicos. Em resumo, do ponto de vista legal, com a implantação da constituição de 1988, a educação se tornaria um direito de todos e, a partir daí, todos os cidadãos teriam direito à educação, o que não se configurou como realidade para os sujeitos do campo. Além dos muitos desafios enfrentados, o fechamento de escola do campo tem sido uma realidade.

Em relação à escolarização de sua família, Leandro (2023) ressalta que as gerações mais antigas de sua família, algumas sabem ler e escrever, porém não o suficiente para se declararem alfabetizados. Seus pais, por exemplo, só estudaram até as séries iniciais e seus tios concluíram o Ensino Médio. Diferentemente de sua família, ainda que seja enfrentando desafios, Leandro (2023) acessou o Ensino Superior. Do mesmo modo, Lorena (2023) salienta a dificuldade enfrentada pelos membros de sua família no que tange ao acesso à educação. Em sua narrativa, observávamos como Lorena (2023) se implica com o contexto do campo e rompe com essa tradição de negação de direito à educação. Lorena (2023), portanto, acessa estágios de escolarização superiores aos de sua família, uma vez que, atualmente, cursa doutorado, contestando assim prognósticos associados à população camponesas no que tange aos estágios de escolarização.

Nessa mesma direção, Gleice Kelly (2023) sinaliza o baixo grau de escolarização acessado pelos sujeitos do campo de sua comunidade, revelando que muitos abandonam a escola por conta do trabalho. Ela também rompe com a tradição de precariedade de acesso à educação vivenciada pela sua família, com pais semianalfabetos, sendo a única a cursar

Ensino Superior. Os relatos demarcam a instabilidade da garantia do direito à educação no Brasil, gerando assim, como declarou Ferraro (2008), uma dívida ao Estado.

Quase metade dessa dívida refere-se aos grupos etários constituídos por pessoas jovens e adultos relativamente jovens, distribuídos entre 15 e 39 anos. Não se pode, portanto, falar de dívida histórica no sentido de coisa do passado. Não! Grande parte da educação escolar não realizada é coisa atual, inclusive gerada no contexto da Constituição de 1988 (Ferraro, 2008, p. 285).

As narrativas revelam que, mesmo com todos os desafios que o aluno do campo enfrenta diariamente, a educação ofertada foi de suma importância para suas trajetórias de vida-formação. Nesse sentido, procuramos saber dos colaboradores os desafios e as possibilidades vivenciadas em suas trajetórias de acesso à educação:

Quando comecei a estudar na escola de Muritiba, eu já tinha uma certa idade. Já tinha um certo entendimento de como seria a escola, um ambiente onde iria aprender a ler e escrever, mais eu era aquele aluno tímido, muito tímido. O acesso à escola se deu praticamente por obrigatoriedade, por existir a obrigatoriedade de matrícula dos alunos a partir de sete anos de idade. Em relação às possibilidades, o que estava à disposição para o acesso à educação era basicamente a escola de Muritiba, não tinha outra opção mais perto, a gente tinha que ir andando, não tinha transporte, tinha que acordar cedo, subir e descer ladeira em períodos de sol ou chuva ... era a educação que existia, não tinha possibilidades de escolha, ou era isso ou você ficava sem estudar. Em alguns momentos, quando criança, tinha medo de não aprender a lê, lembro do hino, do pai nosso que tinham que rezar todos os dias. Em alguns momentos, eu me destaquei, outros eu fui regular. Eu percebi a importância desses anos iniciais quando eu cheguei no Ensino Fundamental no colégio Santa Bernadete e no Pedro Calmon, muitas relações foram perdidas e também não eram possibilitadas. Na escola de Muritiba, na classe multisseriada, em alguns momentos a gente era ajudado por alunos de outra série, em outros a gente ajudava, isso era algo bem prazeroso. Assim, havia uma interação entre os alunos e a professora não ficava sozinha lidando com todas as turmas, inclusive os alunos em seu processo de aprendizagem acabava desenvolvendo o processo de outros alunos também, de certa forma eu vejo hoje como algo positivo. Eu passei a sentir falta quando entrei no colégio no Ensino Fundamental e Médio, eram muitas disciplinas, vários professores, foi um momento de adaptação. No segundo ano do Ensino Médio, eu fiz o ENEM e acabei tirando uma nota suficiente para ter acesso ao Ensino Superior. Eu tinha um sonho de ser Juiz, tentei cursar Direito pela UFBA, não consegui, acabei escolhendo cursar Letra na UFRB (LEANDRO, 2023).

Em minha trajetória, eu nunca fui reprovada. Nunca fiz um provão. Minha base foi em classe multisseriada, eu já cheguei à escola alfabetizada ... eu tenho uma memória muito afetiva desta época, eu agradeço muito a minha base. Eu lembro que meu primeiro aniversário foi na escola, são memórias que ficam cravadas em minha mente. A educação do campo marcou a minha vida. Eu fico triste quando vejo a escola fechada, a escola é um patrimônio, se você perguntar a quem estudou ali, vai ter uma história para contar. No Ensino Fundamental II, eram muitos professores, a gente não tinha essa noção de ter cinco aula, cinco professores diferentes, primeiro contato foi um desafio com tantas disciplinas. No Ensino Médio, a gente já vem mais madura, já tem um certo conhecimento ... quando terminei o Ensino Médio, as universidades estavam em greve. Então, eu aproveitei

esse período e fiz um cursinho pré-vestibular chamado Universidade Para Todos. Nesse período, eu trabalhava e por isso fazia o curso à noite. Eu passei no vestibular de Educação do Campo, passei em Química e Agroecologia, eu troquei Química por Agroecologia porque queria mudar de cidade. Eu sou mulher negra, oriunda da zona rural. Eu tenho uma base, porque eu corri atrás dessa base, e estou correndo atrás cada vez mais. Meu principal desafio foi ouvir de pessoas do meu cotidiano que eu não seria capaz. Que ironia, sendo a Unifesp extremamente branca, eu sou a primeira negra no meu curso. Em toda minha trajetória acadêmica, eu fui bolsista e isso foi fundamental para minha formação (LORENA, 2023).

Eu estudei, primeiro aqui no campo mesmo, na escolinha que tinha aqui perto de onde eu moro. Já a primeira série, segunda e a terceira estudei em Amargosa, na quarta série eu estudei no campo novamente, em uma escola chamada Escola Agnelo de Souza Andrade na comunidade Jussara. Nos anos seguintes, retorno novamente a estudar na cidade, assim o Fundamental II estudei no Colégio Santa Bernadete e o Ensino Médio no Pedro Calmon e agora estou fazendo o ensino superior na URFB em Amargosa. Maior dificuldade que enfrentava nesse período era quando chovia, porque quando chovia muito tinha vez que o transporte não passava, e quando chegava a passar atolava no caminho, por essa razão a gente faltava muita aula. A questão do Ensino Superior foi interesse meu, de querer entrar. Eu tentei por duas vezes, em 2021 e 2022, primeiro tentei cursar Matemática não consegui, depois tentei Pedagogia, onde estou cursando o segundo semestre (GLEICE KELLY, 2023).

Podemos perceber que a trajetória educacional dos colaboradores é marcada por desafios e lutas. Assim, para Leandro (2023), o acesso à educação se deu basicamente por conta da obrigatoriedade, tendo em vista que quando chegou à escola, já tinha uma certa idade e um entendimento do que era escola. Nesse sentido, ele destaca que as possibilidades oferecidas aos estudantes do campo são mínimas, apresentando as muitas dificuldades enfrentadas por aqueles que persistem em ter acesso a esse direito. Por esta via, Leandro (2023) revela detalhes de sua trajetória de escolarização até a chegada no Ensino Superior, valorizando etapas e recuperando memórias de afeto dos anos iniciais.

Já para Lorena (2023), a classe multisseriada foi sua base, a afetividade foi um dos pontos positivos em sua trajetória de escolarização como sujeito do campo. Ela relembra de momentos na Educação do Campo com muito carinho e gratidão. Ao seu modo, relata a diferença de cursar uma série com vários professores, bem como as dificuldades enfrentadas pelos estudantes de classe multisseriada ao se inserirem na classe regular. Lorena (2023) demonstra afeto e pertencimento, identificando-se como mulher negra oriunda do campo. Para ela, a escola é um patrimônio público extremamente relevante para os sujeitos do campo. Nesse sentido, aborda um fenômeno atual que é o fechamento das escolas do campo, revelando profunda tristeza ao vê a escola onde foi alfabetizada fechada.

De acordo com Souza (2012, p. 751),

O fechamento das escolas atenderia à ideologia de que o campo está ‘esvaziado’ e de que as pessoas que trabalham a terra não necessitam de estudos. Porém o que a realidade mostra, nada mais é que a negação do direito a educação dos sujeitos do campo, resultando numa contribuição da soma das desigualdades sociais e sobretudo educacionais.

Gleice Kelley (2023), por sua vez, ressalta experiências vivenciadas nos anos iniciais, os primeiros anos da Educação Infantil que se dividiu entre escola do campo e escola da cidade. Ela destaca os desafios e dificuldades enfrentadas por falta de políticas públicas, ressaltando o descaso em relação ao transporte escolar e à manutenção das estradas. Ainda assim, Gleice (2023) acessa o Ensino Superior, tornando-se estudante do curso de Pedagogia, numa universidade pública. De certa maneira, os relatos revelam aspectos históricos e circunstanciais relacionados ao direito à Educação do Campo no Brasil.

Ao serem questionados sobre as impossibilidades em suas trajetórias e, se porventura, já haviam pensado em desistir, os entrevistados responderam:

Sim, o que mais me impactou e me fez pensar em desistir foi no Ensino Superior, porque o aluno do Ensino Superior de certa forma ele precisa ter uma dependência financeira para continuar ou não os estudos. Na Educação Básica, não, normalmente a gente não precisa tirar do nosso próprio bolso, por exemplo, merenda escolar, transporte, fardamento, livro didático, isso faz com que a gente na Educação Básica tenha muita coisa à nossa disposição. No Ensino Superior, eu já entrei no curso de Letras pensando em conseguir uma bolsa permanência, justamente por ser uma forma de me manter na graduação. Era isso ou eu arranjava um trabalho aqui em Amargosa para concluir e poder conciliar. A minha condição financeira foi uma das dificuldades em minha trajetória, até por que isso foi crucial para a minha permanência no Ensino Superior. O que me fez continuar foi ter conseguido logo uma bolsa no segundo semestre. Meus pais não tinham condição de me manter aqui em Amargosa, mesmo com bolsa e morando na casa das minhas tias, houve momentos que eu pensei em desistir. No final da graduação por conta de vários problemas na universidade, eu pensei várias vezes em desistir, sentia que não iria conseguir terminar, mas Deus me fez continuar, foi nesse momento que eu tive motivação e apoio de pessoas, meus parentes, amigos, professores da própria CFP inclusive, pessoas que eu não tinha contato, não conhecia, mas que falaram é um aluno que veio da roça, que veio do campo, sempre surgem essas comparações um aluno que veio da roça e está aí no Ensino Superior e outro que teve muitas oportunidade e está aí no mundo do crime, sempre surgem essas comparações (LEANDRO, 2023).

Desistir para mim nunca foi uma alternativa, mesmo com toda dificuldade. Quando eu comecei a estudar em Cruz da Almas, minha mãe mandava R\$ 200, 00 reais, eu não tinha bolsa, eu dividia o aluguel com cinco pessoas. No primeiro ano, foi a dificuldade financeira. Eu nunca pensei em desistir. Eu acho que a educação transforma as pessoas, como Paulo Freire fala ... eu ouvi muito de pessoas você é capaz, você consegue, você é brilhante, cada vez que você abaixa a cabeça, você chora você escuta palavra de incentivo, durante minha trajetória, eu encontrei muitas pessoas boas (LORENA, 2023).

Mesmo diante da dificuldade, eu nunca pensei em desistir, porque mesmo quando o ônibus não passava a gente comunicava o colégio e nossa falta era justificada, a questão era correr atrás para pegar os assuntos que foi dado em sala, fora isso nunca pensei em desistir (GLEICE KELLY,2023).

Leandro (2023) ressalta que, diante das dificuldades enfrentadas no Ensino Superior, pensou em desistir por inúmeras vezes. Mesmo acessando uma universidade pública, a desistência estaria associada a insuficiência de recursos financeiros para permanecer na universidade. Por essa razão, considera-se de fundamental importância a implementação de programas de permanência no Ensino Superior para que os(as) filhos(as) da classe trabalhadora consigam concluir seus estudos. Tal como vislumbrou Ferraro (2008, p. 288), quem sabe “o povo assim educado poderá tornar-se capaz de educar o Estado”.

Para Lorena (2023), desistir nunca foi a alternativa, mesmo com dificuldades em permanecer no Ensino Superior em outra cidade, longe de sua família, nunca pensou em desistir, ressaltando o poder da educação na vida das pessoas. Do mesmo modo, Gleice Kelly (2023) ressalta que, mesmo diante das dificuldades, também nunca pensou em desistir, demonstrando perseverança e persistência. Estes relatos revelam que o acesso à educação para as populações camponesas tem se constituído como “... uma esfera política marcada pela contradição e pela luta contínua em que a sociedade civil e sociedade política se encontram para a efetivação de direitos sociais” (Souza, 2012, p. 753).

No decorrer das entrevistas procuramos saber dos colaboradores como eles avaliam suas trajetórias e a importância da educação:

Eu avalio minha trajetória de formação como enriquecedora e também de superação, eu sempre me vejo como superador de obstáculos, inclusive superador de preconceitos em relação à decretação geralmente atribuída ao aluno do campo. Toda vez que reclamo de alguma coisa no meu trabalho ou na minha vida, eu volto e penso na minha trajetória, em tudo que já passei, alguns momentos foram momentos chatos, mas hoje em dia eu estou em uma posição melhor, e claro em uma posição honesta. Graça a Deus, a educação que meus pais me deram e a educação que tive na escola de Muritiba, essas bases me ajudaram a chegar onde estou hoje, de forma honesta. Minha trajetória é de superação. ... Minha formação não só enquanto profissional, mas também enquanto formação humana, ser o cidadão que eu sou hoje é fruto desta trajetória (LEANDRO, 2023).

Minha trajetória foi muito desafiadora, porque a gente não tem base. Quando saímos do Ensino Médio, não temos uma base do que é a universidade, porém eu tive muitos professores que me abraçaram. A educação transforma, educação é uma porta de entrada que você pode ir para onde você quiser. Eu conheço vários estados através da educação, se não fosse a educação eu não conheceria. Eu seria Amargosa/Ubaíra, Ubaíra/Amargosa.

Eu fui para Sergipe, Brasília, Pernambuco, várias cidades da Bahia, quem me levou lá, não foi eu sozinha, não foi a universidade, foi a educação, a educação é uma porta fundamental. Eu sei ler, eu sei escrever, eu tenho o poder da fala, o que eu não sei eu pergunto. A educação para mim é minha base, tudo que eu tenho hoje de vivência, eu agradeço as possibilidades ofertadas pelos meus processos formativos (LORENA, 2023).

A minha trajetória de formação foi muito boa. C laro que a gente sempre acha um professor mais rigoroso que outro e tal, mas são muitas as aprendizagens. No meu caso, meus pais não tiveram a oportunidade de concluir os estudos, por isso, eles se esforçaram muito para manter a gente na escola, incentivando a não faltar as aulas e a se dedicar aos estudos. Talvez por isso, ter acesso à educação esteja sendo tão importante para mim (GLEICE KELLY, 2023).

Os colaboradores classificaram a sua trajetória de formação como enriquecedora e desafiadora, assim como avaliaram esse percurso como algo importante e decisivo para suas vidas. Leandro (2023) se identifica como um “superador de obstáculos”, destacando os valores de sua família e os significados na sua formação como pessoa humana. Já Lorena (2023) coloca em tela as possibilidades de mobilidade formativa, espacial e social, proporcionadas pelo acesso à educação, ampliando, assim, sua experiência de mundo. Ao classificar sua trajetória como desafiadora, ressalta que a educação transforma o sujeito na sociedade. De igual modo, Gleice Kelly (2023) avalia sua trajetória como muito boa, evidenciando a presença e o apoio de sua família como base fundamental para sua vida educacional. Em sua narrativa, ela revela a importância da educação em sua vida e, com pesar destaca a ausência da garantia desse direito aos seus pais.

Em relação à avaliação, quanto ao acesso à educação aos sujeitos do campo, os colaboradores relataram:

Mesmo que já perceba um movimento de mudança no acesso à educação aos sujeitos do campo, na prática, muitas comunidades ainda não tiveram esse acesso. E mesmo que a comunidade tenha esse acesso, a gente precisa pensar naqueles indivíduos que estão fora da idade regular de ensino, exemplo aquelas pessoas que não completaram o processo educacional. Mesmo com as políticas públicas voltadas para educação do campo como curso de graduação e de mestrado, não chegou ainda aos sujeitos do campo esse acesso com totalidade. Eu avalio como regular o acesso à educação. Eu sei que está na lei, há um aparato legal de políticas públicas voltadas para o campo, mas na prática a aplicação, a concretização a gente percebe que muito ainda precisa ser feito (LEONARDO, 2023).

Minha avaliação a partir da vivência que eu tenho é considerada regular, porque a educação do campo é esquecida. Bota um professor lá qualquer, sem curso nenhum para dar aula para os alunos e o coordenador acaba não vindo visitar a sala de aula, a qualidade é questionável (LORENA, 2023).

Eu acho que não é muito boa, ultimamente pelo descaso, em parte dos professores, por

exemplo, em muitos lugares hoje em dia, observei que tem professores que não ligam muito para o que os alunos estão aprendendo. Aqui no campo mesmo, não muito distante de onde eu moro, tem a escola, e muitos alunos reclamam da professora porque não compreende muito o que ela fala, não tem uma boa compreensão dos assuntos, no que ela está trabalhando. Eu não avalio como muito boa a educação para o sujeito do campo no Brasil (GLEICE KELLY, 2023).

Para Leandro (2023), a educação é importante para o sujeito e, por isso, deveria ser prioridade das políticas públicas na garantia prática desse direito. Ele destaca o problema dos sujeitos do campo não acessarem esse direito na sua totalidade, mesmo com alguns avanços na legislação. Na mesma direção, Lorena (2023) avalia a oferta da educação para as populações camponesas como sendo regular. Ressalta as condições dessa oferta e o isolamento vivenciado por professores e estudantes do campo. Para Gleice Kelly (2023), também existe esse descaso na oferta da educação para as populações do campo, destacando dificuldades enfrentadas pelos estudantes e as práticas desenvolvidas pelos professores.

No que se refere à importância da educação para os povos do campo, os colaboradores destacaram:

A educação pode abrir os olhos da população camponesa, faz o sujeito do campo reconhecer e defender sua identidade, nos faz reconhecer o campo como parte da sociedade. Sua importância não é só para economia, como diz o ditado popular 'se o campo não planta a cidade não janta', tem importância social (LEONARDO, 2023).

A educação transforma a sociedade e principalmente ela abre a mente tanto dos alunos, quanto das famílias, porque o aluno adquire experiência nova, ele vai querer levar para casa. A educação do campo deveria ser considerada como patrimônio para que os alunos permanecessem no campo. Por isso que tem muito êxodo rural, os alunos não têm base no campo e acaba indo para a cidade e depois acaba até voltando para o campo. A base que vamos adquirir na sala de aula a gente vai transmitir para os nossos familiares para que eles agreguem conhecimento também e apliquem de forma correta na realidade (LORENA, 2023).

A educação é um meio importante para os sujeitos do campo. Atualmente, as escolas localizadas no campo são mais voltadas para os jovens e crianças menorzinhas e Fundamental I e Fundamental II, precisaria ter atenção para a formação dos adultos (GLEICE KELLY, 2023).

Para Leandro (2023), a educação possibilita aos sujeitos do campo uma leitura mais crítica da realidade. Sua importância reside na possibilidade de os sujeitos do campo reconhecerem-se enquanto sujeitos do campo, portanto, sujeitos de direito, defendendo a importância do campo para a sociedade. Lorena (2023) também ressalta a importância da

educação para a transformação social dos sujeitos do campo. Para ela, a educação deveria ser considerada um patrimônio, cujo investimentos poderiam melhorar a oferta desse direito, colaborando para a permanência do sujeito no campo, evitando a migração para cidade e a procura por melhores condições de vida. Gleice Kelly (2023) também reconhece a educação como sendo algo importante para os sujeitos do campo, questionando a oferta limitada desse direito e a relevância de pensar a formação dos adultos.

O conjunto de relatos reafirma, portanto, a educação como “... possibilidade de mudanças da sociedade com a intenção de fazer com que os sujeitos do campo se vejam como sujeitos da própria vida, sem a tutela do Estado (Borges; Silva, 2012. p. 208). Nessa direção, concordamos com Kolling e demais autores (2002, p. 19) quando reiteram a preocupação com a escolarização dos povos do campo, pois compreendem que a educação engloba “... os processos sociais de formação das pessoas como sujeitos de seu próprio destino”. Ao seu modo, as trajetórias dos colaboradores validam a educação como um instrumento de justiça social, alterando quadros de realidade pessoais e sociais.

Considerações finais

Ao longo deste trabalho problematizou-se questões relacionadas ao direito à educação e à importância de se priorizar a oferta desse direito humano para as populações camponesas pertencentes ao território brasileiro. Nesse sentido, colocou-se em suspensão a compreensão de que o reconhecimento da educação como direito humano e constitucional imputa a necessidade de que a mesma seja garantida universalmente levando em consideração a diversidade dos sujeitos e de seus territórios. Em razão disso, torna-se imprescindível igualar condições de oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer e concluir etapas de escolarização, usufruindo de um ensino de qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica (Haddad, 2012).

Nessa esteira compreensiva, o presente estudo revelou que há uma precariedade na oferta da educação pública brasileira, que por sua vez, se eleva quando se relaciona com a população do campo, conforme preconiza a trajetória histórica da Educação do Campo, sobretudo, a partir dos seus marcos legais. Realidade também desvelada e inscrita nos percursos experienciados pelos colaboradores desta pesquisa. Ainda que possamos citar os avanços nas legislações, os desafios e as dificuldades são muitos e variam, desde as

condições materiais até as condições sociais que atravessam a vida dos sujeitos do campo.

Nesse ínterim, a investigação caminhou sob égide da seguinte questão: de que modo as trajetórias de vida-formação de sujeitos do campo evidenciam desafios, (im)possibilidades e futuros (im)prováveis? Para tanto, recorreu-se ao repertório legal que ampara a Educação do Campo como direito constitucional, tensionando seus modos de efetivação a partir das histórias de vida-formação de sujeitos oriundos do campo. Por esta via, o estudo apontou que mesmo com a oferta precária deste direito, os colaboradores da pesquisa conseguiram acessar estágios formativos distintos do histórico de suas famílias. Ao sinalizarem desafios, estes sujeitos validam a crença nas possibilidades de transformação que a educação promoveu em suas trajetórias, revertendo prognósticos e inaugurando outros futuros possíveis. Estas trajetórias nos lembram que “é imperioso mantermos a esperança, mesmo quando a dureza ou aspereza da realidade sugeriram o contrário” (Freire, 2015).

Por fim, a pesquisa deixa entrever que, embora a Constituição Federal de 1988 assegure a educação como direito de todos e dever do estado, esse direito não tem sido assegurado adequadamente para as populações camponesas, exigindo daqueles que insistem em acessar tal direito um exercício declarado de persistência e embate. Tendo em vista que a efetivação das políticas educacionais ainda são insuficientes para reverter o histórico de negação e de desigualdades de acesso a este direito, a busca por uma Educação do Campo de qualidade tem se construído sobre uma luta contínua tanto para os sujeitos individuais quanto coletivos.

Ao seu modo, o enfrentamento dessa realidade, tal como anunciado pelos colaboradores, comunga da aposta de que o acesso adequado a educação configura-se como poderoso instrumento de justiça social (Haddad, 2012). Pelo exposto, é possível inferir que, associando-se aos movimentos que defendem o direito pela Educação do Campo no Brasil, este estudo compreende a educação como um direito humano, um direito fundamental inegociável, constituindo-se uma obrigação do poder público.

Referências

Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Presidência da República. Casa Civil. Diário Oficial.

Brasil. (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996*. Diário Oficial da União.

Brasil. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. (2001). *Parecer CNE/CEB 36/2001 - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*. Ministério da Educação.

BRASIL. Ministério da Educação. (2002). *Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002: Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo*. Diário Oficial da União.

Brasil. (2006). *Parecer CNE/CEB nº 1/2006: Recomenda a adoção da pedagogia da alternância em escolas do campo*. Ministério da Educação.

Brasil. (2008). *Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008. Diretrizes complementares da Educação Básica do Campo*. Brasília, DF: Ministério da Educação.

Brasil. (2010). *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA*. Brasília, DF: Câmara dos Deputados.

Borges, H. S., & Silva, H. B. (2012). A educação do campo e a organização do trabalho pedagógico. In Ghedin, E. (Org.). *Educação do campo: Epistemologia e práticas* (pp. 207-236). Cortez.

Batista, M. S. X. (2008). Movimentos sociais e Educação do Campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. In Jezine, E., et al. (Orgs.). *Educação Popular e Movimentos Sociais: Dimensões educativas na sociedade globalizada* (Vol. 1, pp. [pages]). Editora Universitária da UFPB.

Bardin, L. (2004). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.

Caldart, R. S. (2002). Por uma educação do campo: Traços de uma identidade em construção. In Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (Orgs.). *Educação do campo: Identidade e políticas públicas* (pp. 25-36). Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, R. S., et al. (Orgs.), *Dicionário da educação do campo* (pp. 259-267). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Carvalho, J. M. (2002). *Cidadania no Brasil: O longo caminho* (3a ed.). Civilização Brasileira.

Chizzotti, A. (2003). A pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais: evolução e desafios. *Revista Portuguesa de Educação*, 16(2), 221-236. Universidade do Minho.

Ferraro, A. R. (2008). Direito à educação no Brasil e dívida educacional. E se o povo cobrasse? *Educação e Pesquisa*, 34(1), 273-289.

Fernandes, B. M. (2011). Diretrizes de uma caminhada. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (5ª ed., pp. 133-145). Vozes.

Fraser, M. T. D., & Gondim, S. M. G. (2004). Da fala do outro ao texto negociado: Discussões sobre a entrevista na pesquisa qualitativa. *Paidéia (Ribeirão Preto)*, 14(30), 139-152.

Freire, P. (2014). *Pedagogia do oprimido* (57th ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2015). *À sombra da mangueira* (11th ed.). Paz e Terra.

Haddad, S. (2012). Direito à educação. In Caldart, R., et al. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 217-224). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Kolling, E. J., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2002). *Educação do campo: Identidade e políticas públicas*. Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

Leite, S. (1999). *Escola rural: Urbanizações e políticas educacionais*. Cortez.

Pires, Â. M. (2012). *Educação do campo com direito humano*. Cortez.

Santos, R. B. (2017). História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. *Revista Teias*, 18(51), 210-224.

Souza, M. A. (2012). Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. *Educação & Sociedade*, 33, 745-763.

ⁱ Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) apresentado ao curso de licenciatura em Pedagogia, vinculado à Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB).

ⁱⁱ Escola atualmente fechada, fenômeno em curso no contexto das comunidades rurais brasileiras.

ⁱⁱⁱ Nomes reais autorizados pelos colaboradores via carta de cessão.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 11/09/2023
Aprovado em: 09/10/2024
Publicado em: 12/12/2024

Received on September 11th, 2023
Accepted on October 09th, 2024
Published on December, 12th, 2024

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

Meireles, M. M., & Santos, A. C. (2024). Educação como um direito inegociável: sujeitos do campo, trajetórias e futuros (im)prováveis. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e17462.

ABNT

MEIRELES, M. M.; SANTOS, A. C. Educação como um direito inegociável: sujeitos do campo, trajetórias e futuros (im)prováveis. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e17462, 2024.