

Concepções de Educação do Campo: discussões com base nos fundamentos e na construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas

 Cleonice Matos Amaral¹,  Kergilêda Ambrósio de Oliveira Mateus²

¹ Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB). Rua Santos Dumont, s/n, Centro. Botuporã – BA. Brasil.

² Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - UESB.

Autor para correspondência/Author for correspondence: cleoniceamaral@yahoo.com.br

RESUMO. A Educação do Campo é um conceito em movimento que emerge das práticas sociais dos sujeitos coletivos do campo e busca produzir uma *práxis* emancipatória. Neste artigo, apresentamos alguns elementos para discussão sobre as concepções de Educação do Campo com base em seus fundamentos, tal como sobre a construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas, cujo intuito é contribuir com o fortalecimento e com a consolidação desse novo paradigma, além de possibilitar uma reflexão acerca das práticas denominadas como Educação do Campo no Brasil. Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa, inspirada no Materialismo Histórico Dialético. As discussões apresentadas foram construídas no decorrer da pesquisa de Amaral (2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino, da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB). Os resultados evidenciaram que a concepção de Educação do Campo não é um conceito fechado e fixo, mas dinâmico e em movimento, que busca apreender uma realidade histórica ainda em processo de constituição e se configura como território de disputa, marcado por interesses diversos e contraditórios.

Palavras-chave: educação do campo, concepções de educação do campo, território em disputa, construção coletiva.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e18145	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



Conceptions of Rural Education: discussions based on the foundations and conceptual construction developed in recent decades

ABSTRACT. Rural education is a moving concept that emerges from social practices of collective rural subjects and seeks to produce an emancipatory praxis. In this article, we present some elements for discussion about the concepts of field education based on its foundations, such as the conceptual construction developed in recent decades, whose aim is to contribute to the strengthening and consolidation of this new paradigm, in addition to enabling a reflection on practices called Rural Education in Brazil. This is a bibliographical research with a qualitative approach, inspired by dialectical historical materialism. Discussions were constructed during the research by Amaral (2023), defended with the Postgraduate Program in Teaching, at the State University of Southwest Bahia (UESB). Results showed that the concept of field education is not a closed and fixed concept, but dynamic and in movement, which seeks to highlight a historical reality, still in the process of being constituted and is configured as a territory of dispute, marked by diverse and contradictory interests.

Keywords: rural education, conceptions of rural education, disputed territory, collective construction.

Concepciones de la educación rural: debates basados en los fundamentos y la construcción conceptual desarrollados en las últimas décadas

RESUMEN. La educación de campo es un concepto en movimiento que surge de las prácticas sociales de los sujetos rurales colectivos y busca producir una praxis emancipadora. En este artículo presentamos algunos elementos de discusión sobre los conceptos de educación de campo a partir de sus fundamentos, como la construcción conceptual desarrollada en las últimas décadas, cuyo objetivo es contribuir al fortalecimiento y consolidación de este nuevo paradigma, además de permitir una reflexión sobre las prácticas denominadas Educación de Campo en Brasil. Se trata de una investigación bibliográfica con enfoque cualitativo, inspirada en el Materialismo Histórico Dialéctico. Las discusiones presentadas fueron construidas durante la investigación de Amaral (2023), defendida en el Programa de Postgrado en Docencia, de la Universidad Estadual del Sudoeste de Bahía (UESB). Los resultados mostraron que el concepto de educación de campo no es un concepto cerrado y fijo, sino dinámico y en movimiento, que busca captar una realidad histórica, aún en proceso de constituirse y configurarse como un territorio de disputa, signado por intereses diversos y contradictorios.

Palabras clave: educación de campo, concepciones de educación de campo, territorio en disputa, construcción colectiva.

Introdução

As discussões sobre Educação do Campo têm sido cada vez mais demandadas como forma de garantir aos sujeitos camponeses o acesso aos conhecimentos escolares como direito social fundamental que, historicamente, é negligenciado. A compreensão desse paradigma como construção coletiva fundamenta uma concepção em movimento, forjada em função das lutas históricas dos movimentos sociais camponeses pelo direito dos trabalhadores à educação escolar, problematizando e questionando o paradigma dominante do rural tradicional que marca as propostas de escolarização dos povos do campo (Caldart, 2019).

As reflexões apresentadas no presente artigo foram construídas no decorrer da pesquisa de Amaral (2023), defendida junto ao Programa de Pós-Graduação em Ensino (PPGE), da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), que teve por *locus* de investigação uma Escola do Campo, situada geograficamente na cidade, e analisou as concepções de Educação do Campo dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã (CECB) e os sentidos atribuídos à nova denominação escolar que a classifica como Escola do Campo. A referida pesquisa de mestrado apresenta uma contribuição cumulativa para discussão sobre Educação do Campo em nosso país, também, certo ineditismo no debate sobre a escola da cidade nomeada como Escola do Campo no município de Botuporã/Bahia.

Trata-se de uma pesquisa bibliográfica de abordagem qualitativa cujo método se inspirou no Materialismo Histórico Dialético. Como parte desse estudo, desenvolvemos uma revisão sistemática de literatura na tipologia meta-análise qualitativa — com o objetivo de analisar as concepções de Educação do Campo presentes em artigos científicos publicados na base do Scielo e na Revista Brasileira de Educação do Campo (RBEC), no período de 2016 a 2021. A pesquisa evidenciou que apenas 5,67% das produções científicas publicadas nas referidas bases de dados discutem a concepção de Educação do Campo. Essa constatação apontou uma lacuna a ser preenchida com novas investigações que contribuam para a consolidação desse campo do conhecimento, ainda em construção. Como produto dessa investigação, temos o artigo *Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura* que apresenta alguns elementos para discussão do tema em pauta (Amaral & Mateus, 2022).

Amaral e Mateus (2022) defendem que o debate sobre as concepções de Educação do Campo é fundamental, pois a realidade que ela busca expressar está em constante disputa,

podendo incorrer em equívocos conceituais e influenciar nas práticas educativas das Escolas do Campo. Para Caldart (2007, p. 02), “... o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente”. Esses argumentos explicitam a relevância desse estudo, uma vez que a Educação do Campo já contabiliza mais de duas décadas de percurso e é importante, nessa retrovisão histórica, buscar os fundamentos e as construções teóricas desse novo paradigma.

O presente artigo tem por objetivo apresentar alguns elementos para discussão das concepções de Educação do Campo diante dos seus fundamentos e da construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas. Desse modo, pretendemos contribuir com o fortalecimento e a consolidação desse novo paradigma para melhor enfrentar os desafios do tempo presente, com isso, colaborar com a construção de bases históricas e materiais para um futuro mais libertador. Ademais, possibilitar uma reflexão das práticas denominadas como Educação do Campo desenvolvidas nos diversos municípios do Brasil.

O referencial teórico do presente estudo está fundamentado em diversos autores e pesquisadores que auxiliam no debate acerca da Educação do Campo e seus elementos fundantes e constitutivos: Amaral (2023), Amaral e Mateus (2022), Caldart (2007, 2009, 2011, 2012, 2015, 2019), Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), Fernandes e Molina (2004), Fernandes (2012) Freire (1983, 1987, 1996), Jesus (2004), Molina (2015), Munarim e Locks (2012), Ribeiro (2012), Souza (2018) e Soares (2018).

Fundamentos da Educação do Campo e sua construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas

Ao discutir sobre Educação do Campo, Fernandes e Molina (2004), com fundamento em Kuhn (1994), apresentam uma reflexão sobre o conceito de paradigma definindo-o como “... realizações científicas universalmente reconhecidas e que fornecem problemas e soluções para as questões da comunidade científica” (Fernandes & Molina, 2004, p. 55). Ao refletir sobre esse conceito, os autores argumentam que essas realizações científicas podem ser entendidas como os processos de construção do conhecimento e que o surgimento e o fim de paradigmas estão relacionados com as transformações nas realidades e nas teorias. Pontuam que “... os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade” (Fernandes & Molina, 2004, p. 56). Com base nessa compreensão, é possível reconhecer a Educação do Campo como movimento que surge nas práticas dos sujeitos

coletivos do campo e produz conhecimento para interferir nas realidades tencionadas por essa teoria.

Ao debater esse novo paradigma, Caldart (2007, p. 02) defende que “... uma primeira compreensão necessária pra nós é de que se o conceito de Educação do Campo, como parte da construção de um paradigma teórico e político, não é fixo, fechado, também não pode ser aleatório, arbitrário ...”. Como conceito em construção que busca apreender uma realidade histórica ainda em processo de constituição, ele se configura como território de disputa, marcado por interesses diversos e até antagônicos. Em vista desse contexto, a autora defende que ele não é aleatório e não está descolado de uma realidade, pois tem seus elementos fundantes. Em sintonia com esse argumento, Jesus (2004, p. 112) pontua:

... as diferentes possibilidades de construção do conhecimento-emancipação que estão sendo desenvolvidas nas práticas educativas nos últimos anos pelos movimentos sociais do campo. Essas práticas se sustentam em teorias que se pautam pelo movimento, pelas constantes transformações e conservação da vida Trata-se de elementos fundantes de novos paradigmas da educação, aqui reconhecida como Educação do Campo.

A construção desse novo paradigma incorpora a dinâmica dos movimentos sociais camponeses e de suas práticas educativas, que se constituem em seus fundamentos. Nesse sentido, não se trata de um conceito arbitrário, pois ele tem suas bases originárias muito bem definidas. Em consonância com essa discussão, Fernandes e Molina (2004, p. 59) pontuam que diversas ações e ideias em relação ao campo, aos sujeitos camponeses e à sua educação tencionaram o paradigma do rural tradicional e são “... estas práticas e as reflexões teóricas por elas produzidas que têm contribuído para a construção do paradigma da Educação do Campo”. Fica evidente, portanto, os princípios originários desse conceito e o seu antagonismo em relação ao paradigma da educação rural.

Caldart (2019) destaca algumas balizas que demarcam o caminho de construção conceitual da Educação do Campo. Defende que uma primeira baliza é a forma de auto apresentação para sua base social e para a sociedade em geral, feita em sua gênese, além da escolha do nome de “batismo”. Segundo a autora, “Como costuma acontecer na construção dos conceitos que se referem a uma realidade viva, começamos pensando sobre o que não éramos: “Educação Básica do Campo” não é (não deve ser) educação rural” (Caldart, 2019, p. 72). Apresentar-se com a denominação de Educação do Campo é tomar posição contrária ao paradigma do rural tradicional, sustentado em uma visão de campo como lugar de produção e dos sujeitos camponeses como alienados e subservientes a essa lógica.

É importante destacar, nesse momento da discussão, que assim como Caldart (2019), as produções analisadas na revisão sistemática da literatura, ao discutirem a concepção de Educação do Campo, trataram da educação rural, para, talvez enfatizar, o que não é (não deve ser) esse novo paradigma. Sobre esse debate, encontramos em Amaral e Mateus (2022, p. 16) que

No artigo A 06 “Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação”, Santos problematiza a Educação Rural, os aspectos convergentes e divergentes em relação à Educação do Campo, perspectiva assumida pela autora. Para Santos (2018, p. 188), “É possível identificar a priorização, de uma maneira geral, por parte da Educação Rural, de um atendimento a demandas criadas pelos mercados interno e externo, em detrimento da garantia da escolarização do homem e da mulher do campo”. Essa concepção apresenta um traço fundamental que distancia a Educação rural da Educação do Campo. A primeira atende aos interesses do mercado, atuando na formação de mão de obra e de consumidores, e a segunda atende aos interesses dos sujeitos da sua ação educativa se comprometendo com suas lutas e com um projeto de sociedade pautado na emancipação e transformação social.

Em consonância com essas reflexões, no artigo A 13 “Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo” Farias e Faleiro, com base nos estudos decoloniais latino-americanos, discorrem sobre o processo escolar no Brasil com atenção para a educação dos povos do campo. Segundo os autores, a colonialidade atinge diretamente os sujeitos do campo, pois seus territórios passam a ser considerados como espaços a serviço do capital, do agronegócio e a escola se coloca a serviço dessa estrutura complexa de colonização. Nesse contexto, a Educação Rural, “... estava vinculada aos interesses da elite e oligarquias agrárias, sob um projeto que tendia a intensificar a submissão do trabalho ao capital, se opondo à formulação da educação como processo de libertação das relações de opressão dos camponeses” (Farias & Faleiro, 2020, p. 14). Nessa linha de discussão, Freitas, Dansa & Moreita (2016) no artigo A 02 argumentam que esse modelo de educação contribuiu diretamente para estimular o êxodo rural, incentivando a saída da população do campo para a cidade.

A análise feita até aqui permite compreender que a Educação do Campo nasce como crítica à educação rural e ao modelo de produção capitalista que impõe ao território rural e ao camponês a lógica mercadológica, sustentada na conformação e no consumismo. Todavia, as novas estratégias e investidas do capital e do agronegócio no espaço rural, bem como as disputas em torno desse novo paradigma, assim como os desafios do tempo presente têm impulsionado a proliferação de práticas denominadas como Educação do Campo, a exemplo de Escolas do Campo na cidade. Desse modo, entendemos serem indispensáveis o estudo e o debate desses paradigmas por todos que têm um vínculo com os processos formativos dos povos camponeses para melhor avaliar e compreender essas práticas e as teorias em que se fundamentam.

Na tentativa de contribuir para compreensão desses paradigmas, as pesquisas e produções científicas têm priorizado o debate sobre os elementos que distinguem e diferenciam a Educação do Campo da educação rural. Partindo dessa metodologia, vamos debater alguns pontos que, em nossa avaliação, são considerados fundamentais para construção do entendimento que propomos.

Um aspecto está relacionado ao objetivo e aos sujeitos que, segundo Caldart (2012, p. 257), na Educação do Campo são “... protagonizado[s] pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponeses”. As lutas dos sujeitos coletivos do campo marcam a origem desse novo paradigma, uma luta que não se restringe à educação escolar e se estende a outras reivindicações sociais, a um projeto de país e de sociedade em que o campo seja visto como lugar de produção da vida, da cultura e da história do povo camponês.

A educação rural tem como destinatário a população agrícola do país e, segundo Ribeiro (2012, p. 293), “Trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho”. Podemos pensar nas características que historicamente marcaram a visão de campo e dos sujeitos que nele habitam, como lugar atrasado e inferior, de povo rude e sem conhecimento. Essa visão se estende para o processo de escolarização desenvolvido nesse período e contexto, com escolas precárias e ensino de pouca qualidade. “Para estes sujeitos, quando existe uma escola na área onde vivem, é oferecida uma educação na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas ...” (Ribeiro, 2012, p. 293). Essa é uma marca profunda da educação rural: reprodução do modelo urbanocêntrico e desvinculação dos sujeitos da sua ação educativa.

Nesse debate sobre as diferenças desses paradigmas, Fernandes e Molina (2004) discutem sobre a visão de campo que sustenta cada modelo. A educação rural atende aos interesses do agronegócio em que o campo é visto “... somente como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida” (Fernandes & Molina, 2004, p. 63). Essa visão se fundamenta e fortalece o modo de produção capitalista, no entanto, ela é questionada e recusada pelo Movimento por uma Educação do Campo, que “... concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (Fernandes & Molina, 2004, p. 63). A

visão de campo defendida pelos protagonistas do novo paradigma contraria a lógica do capital, do agronegócio, do latifúndio e do controle político e econômico das pessoas, e sai em defesa dos interesses dos camponeses, da reforma agrária, da agroecologia e de uma educação vinculada às suas lutas e às reivindicações.

A vinculação aos sujeitos da sua ação educativa é uma marca fundamental da Educação do Campo que a distancia da educação rural. Caldart (2011) argumenta que as políticas públicas devem garantir uma educação que seja no e do campo. “No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Caldart, 2011, p. 150). Aqui temos um traço muito importante da identidade da Educação do Campo: um projeto político e pedagógico construído com a participação efetiva dos sujeitos camponeses. Caldart (2012, p. 261) defende que “... não é para nem apenas com, mas sim, dos camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido”. De modo contrário, a educação rural, conforme Ribeiro (2012, p. 294), caracteriza-se pela “... sua desvinculação da comunidade dos trabalhadores rurais que enviam seus filhos à escola”. A não existência de laços e de compromisso político e social com os estudantes e suas comunidades reafirma sua vinculação a outros sujeitos e interesses, infelizmente, contrários aos povos camponeses.

Outra característica fundamental no distanciamento desses conceitos está na visão libertadora e emancipatória em que se sustenta a Educação do Campo e a visão reprodutora e alienadora, base da educação rural. Ao tratar do novo paradigma, Caldart (2009, p. 42) argumenta que a educação do campo “... fundamentalmente pela práxis pedagógica dos movimentos sociais, continua e pode ajudar a revigorar a tradição de uma educação emancipatória, retomando questões antigas e formulando novas interrogações à política educacional e à teoria pedagógica”. Temos aqui uma posição contrária à tradição pedagógica bancária, de reprodução alienada de informações desconectadas da realidade social e política dos estudantes, tal como da formação de mão de obra que o capital exige. Sobre esse aspecto, Ribeiro (2012, p. 297) pontua que “... 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”. Esse modelo educacional, de reprodução e alienação, é incapaz de educar para indignação,

insubordinação e para luta, saberes necessários para construção de um novo projeto de sociedade, pautado na solidariedade, na cooperação e na justiça social.

Por último, retomamos a questão da auto apresentação como Educação do Campo e não mais educação rural. Trata-se de um ponto extremamente relevante que no texto preparatório da primeira Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* recebeu a devida atenção dos autores. Eles apresentam uma reflexão sobre as expressões campo e rural, destacando o conteúdo valorativo e depreciativo de termos utilizados para se referir aos sujeitos do campo nas diversas regiões do país: caiçara, chapadeiro, catrumano, roceiro, agregado, meeiro, parceiro. Para Fernandes, Cerioli e Caldart (2004, p. 25), “As expressões são carregadas de sentidos pejorativos, que classificam esses sujeitos como atrasados, preguiçosos, ingênuos, incapazes”. Os autores fazem uma defesa pelo resgate do termo camponês que representa uma diversidade de sujeitos que vivem e trabalham no campo. Portanto, como já pontuamos, ao se apresentar como Educação do Campo, desde a sua constituição originária, define-se uma primeira baliza que demarca a construção de um novo conceito, em contraposição ao paradigma dominante, até então, do rural tradicional (Caldart, 2019).

A gênese do termo Educação do Campo tem sua primeira ideia no Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado no *campus* da Universidade de Brasília (UNB), em 1997, pelo Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST), em parceria com vários outros organismos nacionais e internacionais (Fernandes & Molina, 2004). No processo de construção dessa ideia foram realizados estudos sobre as realidades do campo brasileiro e “A partir dessa práxis, começamos a cunhar o conceito de Educação do Campo” (Fernandes & Molina, 2004, p. 65). A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, constituiu-se como espaço de “batismo” deste novo paradigma e na II Conferência, realizada em 2004, já vivia uma nova fase, posterior às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 01/2002), um marco normativo que pretende atender aos anseios das lutas sociais pelo direito à educação dos povos do campo.

Convém ressaltar que, desde a sua gênese, a Educação do Campo é marcada por contradições, disputas de projetos e é influenciada pelo Banco Mundial, que tenta capturar o movimento para atender aos interesses do capital por meio de organismos internacionais como a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e

o Fundo de Emergência Internacional das Nações Unidas para a Infância (UNICEF). Em sintonia com esse posicionamento, Soares (2018, p. 254) defende:

Parece-nos claro o poder que o Bando Mundial exerce sobre o Estado Brasileiro, e seus projetos para o campo são bem estruturados e sistematizados. O interesse do BIRD em educar o homem do campo traz consigo o desejo de difundir sua ideologia, bem como prover a mão de obra necessária para o capital.

A autora citada discute, entre outros aspectos, as contradições da institucionalização da Educação do Campo, apontando as influências do capitalismo por meio dos seus dispositivos de cooptação na tentativa de arrefecer as lutas empreendidas pelos movimentos sociais, com destaque para atuação do Banco Mundial como um desses instrumentos.

Transcorridos dez anos do “batismo” deste novo paradigma, Caldart (2009) apresenta uma análise do processo de construção prático-teórica da Educação do Campo. Para tanto, analisa sua constituição originária, identificando o contexto, as práticas e os sujeitos; discute as principais tensões e as contradições da trajetória feita e finaliza com os impasses e desafios relacionados ao momento atual. Nessa discussão, a autora não traz uma concepção estruturada em um conjunto de palavras, mas apresenta os traços fundamentais que constituem a identidade da Educação do Campo e alerta para a importância de observar os objetivos de origem dessa “política de educação e de uma reflexão pedagógica” e a compreensão em sua historicidade, marcada por contradições (Caldart, 2009, p. 41).

De acordo com Munarim e Locks (2012), a trajetória da Educação do Campo, de sua gênese nos Movimentos Sociais à sua constituição como política pública, alcançou avanços em sua organização social, política e pedagógica. Todavia, a operacionalização e sua concepção não estão concluídas, nem consolidadas. Sobre isso, defendem: “Aqueles que estão interessados no debate, autores ou outros sujeitos envolvidos na prática e na discussão teórica, convergem para o fato de que o conceito de educação do campo não poderá ser fixado ou engessado em um conjunto de palavras” (Munarim & Locks, 2012, p. 86). Apesar de não o fixar em um “conjunto de palavras”, pois entendemos que é um conceito em movimento, uma construção coletiva, é preciso ficar atento para os traços fundamentais deste paradigma, visto que já se identifica uma disputa em torno da concepção de Educação do Campo. Sobre isso, Caldart (2015, p. 01, grifos da autora) pontua:

Hoje no Brasil muitos falam em nome da Educação do Campo, nem sempre desde os mesmos fundamentos e objetivos, resultado contraditório de seu percurso real nestas quase duas décadas de existência. ... Talvez seja por isso que começa a acontecer uma disputa do

conceito por diferentes grupos, até mesmo pelos representantes do polo do capital (empresários do agronegócio e seus intelectuais orgânicos, governos, ...), que tentam hoje associar esse nome a uma visão “modernizada” da “educação rural”, historicamente associada ao atraso do latifúndio.

A disputa em torno da concepção de Educação do Campo por interesses antagônicos é um desafio do tempo presente que exige, conforme pontua Caldart (2015), retomada, reafirmação e compreensão aprofundada sobre a sua especificidade e seu papel nos confrontos atuais da sociedade, além da necessária organização político-pedagógica do movimento para continuar sua trajetória, sendo fiel a seus fundamentos e objetivos.

Nesse debate, Souza (2018) pontua que os encontros do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), realizados em 2015 e 2018, contribuem para análise do cenário de disputa política em torno da concepção desse novo paradigma. Essa disputa, que está no cerne da própria Educação do Campo, é intensificada pela conjuntura atual de retrocessos políticos, da influência empresarial nas reformas da educação que fragilizam as conquistas e representam perdas de direitos. Nesse cenário de disputa, Souza (2018, p. 21) argumenta:

Na nossa compreensão, a concepção de Educação do Campo está expressa em vários documentos elaborados nos encontros nacionais. A cada registro explicita-se a dimensão crítica, transformadora e, conseqüentemente, a formação humana que se deseja no processo de construção do Projeto Popular de País.

Souza (2018) defende que o Movimento Nacional por uma Educação do Campo, atualmente reorganizado por meio do FONEC, elaborou, ao longo de sua trajetória, importantes documentos que dão conta de expressar a concepção que fundamenta o projeto político e pedagógico da Educação do Campo. A autora retoma o texto produzido no ano de 1998, pois considera que ele materializa as bases desse novo paradigma e sintetiza os compromissos assumidos na I Conferência Nacional, realizada em Luziânia/GO. Nessa perspectiva, podemos compreender que a concepção defendida pela autora é construção coletiva e em movimento, marcada pelas contradições da realidade e pelas disputas no campo da luta de classes. Nesse sentido, ele não pode ser fixo, nem fechado em um conjunto de palavras, mas também não está solto e desenraizado, uma vez que tem seus fundamentos e construção teórica na própria história que o constitui.

Transcorridos vinte anos do “batismo” da Educação do Campo e no bojo das atividades de comemoração e balanço projetivo ocorridos no ano de 2018, Caldart (2019) elabora um guia de estudo sobre a concepção de Educação do Campo. A autora argumenta

que: “Estudar a concepção de Educação do Campo (EdoC) é, portanto, buscar apreender o que ela concretamente é. E isso quer dizer, então, estudar seus fundamentos: aquilo sem o que a EdoC não existiria ou mudaria essencialmente o que ela é” (Caldart, 2019, p. 57). A autora destaca que para tratar dos fundamentos é preciso buscar as raízes de sua constituição, pois nelas estão a essência do que a Educação do Campo é, isto é, se abandonarmos as raízes ela morrerá, assim como uma planta. Sobre as raízes que sustentam a concepção da Educação do Campo, de acordo com a autora citada, temos:

Desde a concepção que nos orienta, podemos afirmar que a EdoC tem suas raízes originárias: 1) na luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo; 2) na agricultura camponesa (luta, trabalho, cultura) e no confronto de classe que move seu desenvolvimento histórico; 3) em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias (Caldart, 2019, p. 59).

A interpretação do percurso histórico feito pela autora converge com a análise realizada pelo FONEC, conforme pontua Molina (2015), ao defender que falar de Educação do Campo, de acordo com a sua materialidade de origem, é tratar das lutas dos povos camponeses por direitos, tratar da questão agrária, buscar articular educação e trabalho em um projeto emancipador. Nesse sentido, os fundamentos da Educação do Campo podem ser encontrados em sua origem, cuja concepção emerge nesse movimento de construção coletiva.

Sobre o primeiro ponto que trata da “luta dos sujeitos coletivos do trabalho no campo”, é mister enfatizar os dois elementos centrais: luta e sujeitos coletivos. Caldart (2019, p. 59) salienta: “... a luta do povo que vive e trabalha no campo pelo acesso à educação pública, o qual historicamente lhes tem sido negado. Essa luta começa por garantir escolas públicas no campo, e que possam se constituir como escolas do campo”. O vínculo de origem da Educação do Campo é com os sujeitos coletivos do campo que se organizaram pelo direito ao conhecimento escolar em consonância com suas especificidades e particularidades. Desse modo, o berço que acolhe e gesta esse conceito são dos trabalhadores camponeses, em contraposição à história brasileira que tem na elite política e econômica a origem e controle de projetos e políticas públicas.

A segunda raiz está na agricultura camponesa que toma posição na luta social pela terra, contra o latifúndio e o agronegócio, a favor da reforma agrária no país. Para Caldart (2019, p. 63), “Esse vínculo coloca a EdoC no centro dos conflitos agrários que movimentam as contradições do capitalismo em sociedades como a nossa”. Resistir à lógica do capitalismo no campo, presente no agronegócio e nas agroindústrias, é fundamental para demarcar o

território do camponês, compreendido por Fernandes (2012) como o lugar da diversidade cultural e de produção da existência dos sujeitos camponeses. Sem esse espaço delimitado, os povos do campo correm o risco de não mais existir, pois são forçados a deixar suas terras para os empreendimentos do capital e migrar para cidade.

Molina (2015, p. 382) é enfática ao afirmar que “... sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível”. Sem o território e sem o camponês, a Educação do Campo perde a sua razão de existir, daí ser imprescindível a luta contra o modo de produção capitalista, incompatível com essa política pública.

A terceira raiz originária da Educação do Campo está em uma concepção de educação com finalidades emancipatórias. Caldart (2011, p. 155) é veemente ao afirmar: “Este projeto educativo reafirma e dialoga com a pedagogia do oprimido na sua insistência de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação, de sua própria libertação ...”. A autora apresenta a obra de Paulo Freire como teoria educacional de cunho emancipatório que fundamenta esse novo paradigma e argumenta em favor de uma educação como instrumento de emancipação e libertação dos sujeitos das realidades que os oprimem.

Freire (1996, p.109) reafirma a educação como atividade especificamente humana, “um ato de intervenção do mundo”, ideia que reverbera por todo seu legado. Essa intervenção visa à transformação das realidades que promovem a desumanização para o reestabelecimento da liberdade e da humanização das pessoas. Para tanto, é necessária a superação da consciência ingênua e construção da consciência crítica por meio de um processo formativo comprometido com a emancipação das pessoas. Ao tratar desses conceitos, Freire (1983, p. 105, grifos do autor) define:

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A consciência ingênua (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada. ... Por isso é que é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade.

Os conceitos apresentados pelo autor apontam para a necessária compreensão, por parte dos sujeitos, da realidade opressora, dos fatos, suas causas e consequências, para devida intervenção e transformação. Nesse sentido, a consciência crítica não se restringe ao entendimento do mundo, mas se constitui como ação transformadora, pois não basta tomar

consciência, é preciso “integração com a realidade” para modificá-la. Sobre esse aspecto, Freire (1983, p. 106) destaca: “... toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação”. Tomar conhecimento é também mover-se na direção de mudanças, rompendo com a acomodação e a indiferença, própria de uma consciência ingênua que inviabiliza a ação.

O legado de Freire deve nos tencionar a pensar nosso modo de ser e estar no mundo, assim como as finalidades da educação. Ao refletir sobre o desenvolvimento de uma consciência crítica, Freire (1987) alerta que essa condição exige um posicionamento, uma ação, no sentido de transformar as realidades opressoras. O não se comprometer com a mudança, a omissão e a suposta neutralidade são próprias de um sujeito de consciência ingênua, que não compreende os fatos e os acontecimentos, não se reconhece na condição de oprimido, de explorado, por isso, não age e nem se liberta do opressor e das condições que promovem a sua desumanização. Sobre isso, Freire (1987, p. 10) reafirma: “... a conscientização não é apenas conhecimento ou reconhecimento, mas opção, decisão, compromisso”. É, portanto, “ato de intervenção” (Freire, 1996, p. 109).

Esses conceitos suscitam ainda reflexões sobre a função da educação escolar na formação das novas gerações. Em uma sociedade marcada por realidades opressoras e contraditórias, que promovem a exclusão de muitos, é essencial uma educação capaz de promover a superação da visão ingênua e o desenvolvimento de uma consciência crítica. Desse modo, teremos sujeitos que se reconhecem como produtores da história humana, comprometidos com a construção de uma nova sociedade, pautada na inclusão e na superação dos processos de exploração que ferem a dignidade da pessoa.

Nessa perspectiva, Freire (1983, p. 108) defende uma educação: “... que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica”. A educação é compreendida como instrumento de conscientização crítica, portanto, ato de intervenção efetivado pelos oprimidos em favor da sua libertação. Para tanto, é imprescindível, como nos alerta o autor, “uma organização reflexiva do pensamento” em que o conhecimento construído possibilita uma reflexão sobre o mundo e uma ação transformadora (Freire, 1983, p. 108).

Em consonância com essa concepção, a Educação do Campo, protagonizada pelos sujeitos coletivos do campo, toma posição contra as realidades opressoras dos povos camponeses e a negação do direito à escolarização vinculada aos seus anseios. Os

fundamentos desse novo paradigma estão enraizados na realidade concreta do povo camponês, reconhecendo sua diversidade e suas pautas de reivindicações e lutas. De acordo com Caldart (2019, p. 75),

... a concepção de EdoC que se depreende da análise (teórica) da construção prática de seus fundamentos exige que não se fique no plano da abstração e se volte à compreensão da diversidade de seus sujeitos e da dinâmica de sua atuação concreta. Porque o sentido do estudo e da teoria aqui é o de ser força material do que é afinal o fundamento último ou o motor da existência da EdoC: a luta.

A autora nos alerta que a construção teórica desse novo paradigma não pode se constituir como referência desvinculada da realidade concreta do povo camponês, ao contrário, a teoria que emergiu desse movimento tem como principal objetivo o fortalecimento das lutas dos sujeitos coletivos do campo. Nesse sentido, a construção teórica emerge da prática social dos sujeitos, com isso, a educação é um ato de intervenção no mundo, em que as lutas por escolas do campo, que atendam aos reais interesses dos sujeitos camponeses, estão articuladas a outras lutas sociais vinculadas a um projeto de sociedade. Nessa perspectiva, tratar da teoria da Educação do Campo demanda considerar as condições concretas de vida da população rural e lutar contra as condições materiais e históricas de um modelo de sociedade excludente.

Como já ressaltamos, um projeto educativo construído com base nesses princípios dialoga com a *Pedagogia do Oprimido*, pois tem nos sujeitos da ação educativa os protagonistas de sua libertação. Freire (1987, p. 67) ensina que a libertação autêntica “É práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”. Assim, a Educação do Campo se identifica pelos seus sujeitos e objetiva sua humanização plena, que exige o rompimento com toda forma de exclusão possível por meio da transformação social.

Ao analisar as concepções de Educação do Campo presentes em artigos científicos publicados na base do Scielo e na RBEC, Amaral e Mateus (2022) pontuam que é um conceito em construção, marcado por disputas, por isso, seu aprofundamento teórico é essencial na consolidação desse paradigma. Destacam, ainda, que as produções analisadas na revisão sistemática da literatura trazem 04 (quatro) aspectos convergentes em suas abordagens. O primeiro está relacionado ao reconhecimento da Educação do Campo na perspectiva do direito e a sua inserção na agenda política do país por meio das lutas dos sujeitos coletivos. O segundo aspecto é o reconhecimento das especificidades do povo

camponês que demanda uma escolarização vinculada aos seus interesses e lutas. O terceiro elemento de convergência diz respeito ao projeto de sociedade almejado, comprometido com a transformação das estruturas opressoras do modo de produção capitalista. O último ponto destacado pelas autoras é a recorrência, em todas as obras avaliadas, das produções de Roseli Salette Caldart como referência nas discussões.

As reflexões apresentadas tratam a Educação do Campo como construção coletiva, uma concepção que se caracteriza pelo movimento, pela disputa e contradições; um conceito que emerge das práticas dos sujeitos coletivos do campo e produz uma teoria que tenciona e busca transformar as realidades que oprimem e excluem o camponês. Nesse sentido, “... para entender a concepção de EdoC, não pode perder a ligação entre teoria e prática, entre as formulações e as raízes materiais que as produzem ou determinam” (Caldart, 2019, p. 75). Reafirmamos, assim como defendem os estudiosos desse tema, que a concepção de Educação do Campo não é um conceito fechado e fixo, mas dinâmico, assim como a sociedade e o próprio percurso histórico dessa política pública.

Considerações finais

As discussões tratadas no presente estudo evidenciaram que a Educação do Campo busca apreender uma realidade histórica ainda em processo de constituição, portanto, sua concepção não pode ser fixada em um conjunto de palavras de modo pronto e fechado. Ao contrário, trata-se de um paradigma em movimento que tem se configurado como um território em disputa que envolve interesses antagônicos em relação a um projeto de campo e de país.

Os estudiosos do tema em pauta argumentam que um dos desafios atuais desse novo paradigma é a disputa em torno da sua concepção que tem exigido a retomada, a reafirmação e uma compreensão aprofundada sobre as suas especificidades e o seu papel nos confrontos atuais da sociedade, além da necessária organização político-pedagógica dos movimentos sociais camponeses para continuar sua trajetória, sendo fiel a seus fundamentos e objetivos.

Apesar de ser uma concepção em construção, que não pode ser fixada e fechada, os autores e pesquisadores desse campo de conhecimento defendem que o conceito de Educação do Campo não é aleatório, arbitrário e descolado de uma realidade, pois seus elementos fundantes e suas raízes originárias são bem definidas.

Um elemento fundamental é compreender que a Educação do Campo nasce como crítica à educação rural e ao modelo de produção capitalista que impõe ao território rural e ao camponês a lógica mercadológica sustentada na conformação e no consumismo. Nesse sentido, ao discutir sobre Educação do Campo, os autores tratam dos aspectos que a distingue do paradigma do rural tradicional.

A Educação do Campo se caracteriza pela sua vinculação aos sujeitos da sua ação educativa; tem como protagonistas originários os trabalhadores do campo que se organizaram em luta pelo direito à educação escolar e também por um projeto de país; se sustenta em uma visão do espaço rural como lugar de vida e de produção da existência do camponês e suas comunidades; fundamenta-se em uma concepção de educação emancipatória e libertadora. Já a educação rural, caracteriza-se pela sua desvinculação dos sujeitos que educa e pela reprodução do modelo urbanocêntrico de escolarização e de desenvolvimento; nasce vinculada à classe dominante do país para manutenção dos seus interesses; o campo é visto como lugar do latifúndio, do agronegócio e da lógica mercadológica do lucro e da exploração ambiental, social e política; sustenta-se em uma concepção de educação bancária, reprodutora e de conformação com as necessidades de formação de mão de obra para o mercado.

Em relação aos objetivos traçados para o presente estudo, ressaltamos que as discussões sobre as concepções de Educação do Campo poderão contribuir com o fortalecimento e com a consolidação desse novo paradigma e possibilitar uma reflexão acerca das práticas denominadas como Educação do Campo no Brasil. Ademais, reafirmamos a necessidade de novas produções científicas sobre esse tema tendo em vista que apenas 5,67% dos artigos publicados nas bases pesquisadas tratam das concepções de Educação do Campo.

Referências

Amaral, C. M., & Mateus, K. A. O. (2022). Concepções de Educação do Campo: uma revisão sistemática de literatura. *Revista Brasileira de Educação do Campo*, 7, e12925-e12925.

Amaral, C. M. (2023). *Escola do campo na cidade: concepções e sentidos dos sujeitos do Colégio Estadual do Campo de Botuporã*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Estadual do Sudoeste da, Vitória da Conquista.

Caldart, R. S. (2007). *Sobre Educação do campo* (pp. 01-09). Recuperado de: https://aedmoodle.ufpa.br/pluginfile.php/405410/mod_resource/content/1/0%20que%20%C3%A9%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20caldart.pdf.

Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: notas para análise do percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, 7(1), 35-64. Recuperado de: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf>

Caldart, R. S. (2011). Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (s./p.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Caldart, R. S. (2012). Educação do campo. In Caldart, R., & et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 257 – 264). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2015). *Sobre a especificidade da educação do campo* (pp. 01-23). Recuperado de: [file:///C:/Users/gabri/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20\(3\).pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/EdoC-DesafiosMomentoAtual-Roseli-Jul15%20(3).pdf).

Caldart, R. S. (2019). Concepções de educação do campo: um guia de estudo. In Molina, M. C., & Martins, M. F. A. (Orgs.). *Formação de formadores: reflexões sobre as experiências da licenciatura em educação do campo no Brasil* (s./p.). Belo Horizonte: MG Autêntica. (Coleção caminhos da educação do campo, 9).

Fernandes, B. M. (2011). Diretrizes de uma caminhada. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., & Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo* (s./p.). 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes.

Fernandes, B. M. (2012). Território camponês. In Caldart, R., & et al (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 744 – 748). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Fernandes, B. M., Cerioli, P. R., & Caldart, R. S. (2004). Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In Arroyo, M. G., Caldart, R. S., Molina, M. C. (Orgs.). *Por uma educação do campo* (pp. 19-62). Petrópolis: Vozes.

Fernandes, B. M., & Molina, M. C. (2004). O campo da educação do campo. In Molina, M. C., Jesus, S. M. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo* (pp. 53 – 895). Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF.

Freire, P. (1983). *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1987). *Pedagogia do oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1996). *Pedagogia da autonomia*. Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra.

Jesus, S. M. S. A. (2004). Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da educação do campo. In Molina, M. C., & Jesus, S. M. (Orgs.). *Por uma Educação do Campo: contribuições para construção de um projeto de educação do campo* (pp. 109 – 129). 5. Articulação nacional por uma educação do campo, Brasília: DF.

Molina, M. C. (2015). A Educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. *Educação em Perspectiva*, 6(2). Recuperado de: <https://periodicos.ufv.br/educacaoem perspectiva/article/view/6809>.

Munarim, A., & Locks, G. A. (2012). Educação do campo: contexto e desafios desta política pública. *Olhar de professor*, 15, 77-89. Recuperado de: [file:///C:/Users/gabri/Downloads/3666-Texto%20do%20artigo-12856-1-10-20120921%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/gabri/Downloads/3666-Texto%20do%20artigo-12856-1-10-20120921%20(2).pdf)

Ribeiro, M. (2012). Educação rural. In Caldart, R., & et al. (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 293 – 299). 2. ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Soares, S. B. (2018). Estado e educação do campo: a influência dos organismos internacionais na elaboração de políticas públicas educacionais para o campo brasileiro. *Inter-Ação*, 43(1), 240-258. Recuperado de: <http://dx.doi.org/10.5216/ia.v43i1.46081>.

Souza, M. A. D. (2018). *Educação do Campo, escola pública e projeto político pedagógico*. Escola pública, Educação do Campo e projeto político pedagógico. Curitiba: UTP.

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 01/12/2023
Aprovado em: 06/09/2024
Publicado em: 08/10/2024

Received on December 01st, 2023
Accepted on September 06th, 2024
Published on October, 08th, 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

Amaral, C. M., & Mateus, K. A. O. (2024). Concepções de Educação do Campo: discussões com base nos fundamentos e na construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e18145.

ABNT

AMARAL, C. M.; MATEUS, K. A. O. Concepções de Educação do Campo: discussões com base nos fundamentos e na construção conceitual desenvolvida nas últimas décadas. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e18145, 2024.