

INADEQUAÇÃO E A NEGAÇÃO DO DIREITO À EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPESINATO

Gleisson Santos de Oliveira[1]

Carla Regina Mariano da Silva [2]

Círculo de Saber: Educação Matemática

Resumo Este artigo discute a histórica negação do direito à educação para as populações rurais no Brasil, desde a Lei Saraiva de 1881, que excluía os analfabetos do direito ao voto, até a Oligarquia Agrária da Primeira República, que usava a educação para manter uma mão de obra barata para os latifúndios. O texto distingue a "educação no Campo" – uma abordagem urbanocêntrica com currículos universalizantes – da "Educação do Campo". Esta última, um movimento social que emergiu na década de 1990, luta por uma educação emancipatória que valoriza a cultura, os saberes camponeses e as especificidades locais. A Educação do Campo defende modelos como as salas multisseriadas para garantir a permanência de escolas próximas às residências dos estudantes, combatendo a visão urbanocêntrica que marginaliza essas comunidades. A negação desse direito é vista como uma violação da liberdade e da identidade camponesa, ameaçada pelo avanço do agronegócio e pelo neoliberalismo.

Palavras-chave: Educação Matemática; Multissérie; Historicizar

Introdução

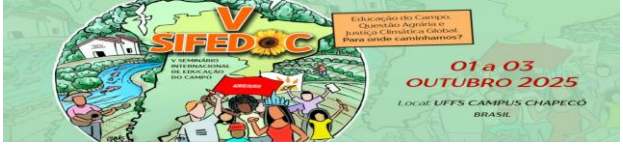
O processo de alfabetização no Brasil é marcado, inicialmente, pela lei que define, nacionalmente, aqueles que podem exercer o direito do voto ou não, de acordo com uma definição de analfabeto. Nesse sentido, a Lei Saraiva — Decreto N.º 3.029 de 1881, afirmava: “A Lei deve estabelecer garantias plenas para que o analfabeto não seja eleitor, uma vez que a ignorância é um obstáculo que cada um pode vencer, através da obrigatoriedade e gratuidade do ensino primário” (Brasil, 1882, p. 323).

O projeto discutido no Senado tinha como resultado indiscutível a exclusão maciça da população trabalhadora do direito e exercício da cidadania. Nesse sentido, “o projeto do Gabinete Saraiva, com a explícita exclusão dos analfabetos do direito de voto, obteve sua aprovação no Senado, no dia 04/01/1881, transformando-se na Lei 3.029, de 09 de janeiro de 1881, que passou à história com o nome de Lei Saraiva” (Leão, 2012, p. 611).

Portanto, foi necessário articular modos de letrar minimamente as grandes massas manipuladas pelos patrões para eleger determinado político, com acordos

[1] Doutorando em Educação Matemática pela Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-4188-364X. E-mail: gleissonolliver@gmail.com.

[2] Doutora em Educação Matemática pela Universidade Estadual Paulista (UNESP - Rio Claro). Professora do Instituto de Matemática da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS), Campo Grande, MS, Brasil. ORCID: https://orcid.org/0000-0003-3591-0242. E-MAIL carla.silva@ufms.br.



específicos com os latifundiários, donos de grandes propriedades de terras. Ou seja, a escola no contexto brasileiro foi pensada a serviço de uma demanda política e não como forma de educar criticamente a população, como, anos mais tarde, Paulo Freire passou a defender.

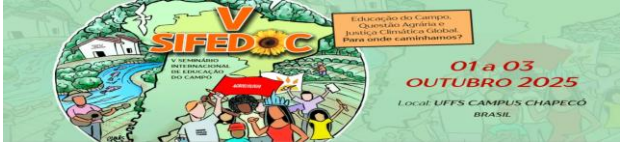
No contexto da “Educação Rural”, o ensino está ligado à Oligarquia Agrária no Brasil, que ocorreu de 1898 até 1930. Esse período é considerado a Primeira República do Brasil. Nesse sentido:

> [...] o regime político oligárquico que caracterizou o Brasil entre os anos de 1898 e 1930, conhecido como Primeira República. Um regime que permitia alguma competição política, mas a restringia a uma parcela reduzidíssima da população brasileira (isto é, entre os coronéis locais que lutavam ferozmente pelo apoio do governo) [...] (Perissinotto; Massimo; Costa, 2017. p. 85).

Historicamente, os proprietários de terra tiveram grande influência na sociedade local e estabeleceram laços políticos ao apoiar candidatos específicos e orientar (controlar) as escolhas de voto de seus subordinados, além de exercer interferências em questões sociais e na área educacional (Perissinotto; Massimo; Costa, 2017). Concomitante a isso, o poder econômico estava concentrado nas mãos desses proprietários, já que eram os únicos com acesso às oportunidades de emprego. Essa dinâmica era conhecida como coronelismo, que segundo ele é o título de coronel, dado aos grandes latifundiários que surgiu no período imperial e permaneceu com a proclamação da República. Os coronéis apoiaram os governos aliados a esse sistema, obtendo prestígio social, político e econômico em suas propriedades rurais, controlando o êxodo rural e mantendo os/as trabalhadores/as sob controle.

Assim, todo o processo político era sustentado, “[...] no controle que os coronéis exerciam sobre os eleitores rurais, submetidos às relações de dependência pessoal frente aos coronéis, nas fraudes eleitorais e no cerceamento ostensivo da autonomia municipal” (Perissinotto; Massimo; Costa, 2017. p. 85). Esse período teve um impacto significativo na vida dos trabalhadores e trabalhadoras do Campo, incluindo o modelo educacional oferecido.

De acordo com Nascimento e Bicalho, a escolarização rural no Brasil, nessas circunstâncias, tinha como objetivo oferecer uma educação formal com o propósito de preparar e/ou manter uma mão de obra barata, com a intenção “[…] incontestável de fazê-los trabalhadores de inúmeros latifúndios do país” (2019, p. 64). Em outras palavras, a educação oferecida aos filhos daqueles que já trabalhavam para os latifundiários tinha a intenção de domesticá-los, orientando-os para a consciência de que também trabalhariam para os fazendeiros, coronéis e latifundiários no futuro.

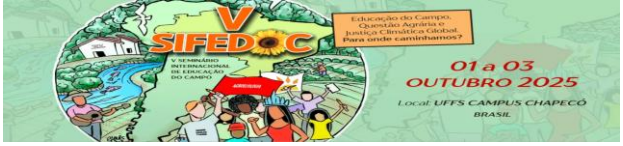


Apenas a partir dos anos 1930, e de maneira mais consistente nas décadas de 1950 e 1960 do século XX, é que a questão da educação rural passa a ser tratada com maior seriedade. Isso ocorre paradoxalmente quando o foco é direcionado principalmente para o urbano e para o desenvolvimento industrial, sendo o interesse do Estado na educação rural uma novidade nesse contexto, segundo Miralha (2006). Objetivando como orientação principal a leitura e escrita como suficientes para a população rural, de modo a ser possível prepará-los para outra possibilidade de mão de obra barata e comerciável também nas regiões urbanas, portanto, “a escola rural sempre representou um apêndice no limitado espaço dos projetos sociais; uma espécie de terra além das fronteiras e dos interesses dos centros de poder” (Arroyo, 1982, p. 1).

Essa educação rural, fomentada pelos proprietários de terra, pode ser definida como sem perspectiva ou sem significado para os sujeitos que a frequentavam, já que não havia legislação que respaldasse obrigatoriedade e políticas públicas de acesso e permanência. Nesse sentido, Barros e Lihtnov (2016, p. 3) apontam "[...] que, além de não existirem leis que amparem a educação rural, o modelo de desenvolvimento proposto durante esse período (final dos anos 1800 e início dos anos 1900) estava ligado à submissão, alicerçado no trabalho escravo e no latifúndio". A educação rural era uma proposta educacional que, segundo os autores, era para poucos. É possível identificar essa seletividade mesmo com as mudanças políticas advindas com a Primeira Constituição do Brasil na República, em 1891.

A educação em áreas rurais começa a ser pensada junto aos movimentos da escola rural e ao processo de oligarquia agrária discutido anteriormente. Após as primeiras discussões de legislações para o meio rural, mas especificamente na segunda metade do século XX, com criações de leis e intenções políticas da produção de sujeitos passíveis de serem trabalhadores também nas indústrias localizadas nos grandes centros urbanos.

Então, fazia-se necessário formar pessoas com capacidade de leitura, escrita e que soubessem contar. Nesse mesmo período, na década de 1940, segundo Silva (2011), surge a ideia de Extensão Rural, com objetivos outros, além das letras e números. A escola pensada em outros lugares foi alocada para os meios rurais como um descampado, como terra sem leis, configurando um local passível da acomodação de um processo educacional no meio rural, indo no sentido que previa a LDB 4.024/1961. Portanto, “Art. 105. Os poderes públicos instituirão e ampliarão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas ou centros de educação, capazes



de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações e atividades profissionais" (Brasil, 1961).

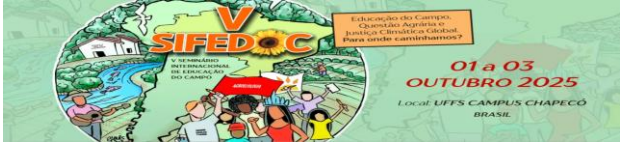
Para atingir esse objetivo, de adaptar o homem ao meio, era preciso instruir a população rural para que ela fosse ensinada na direção de adquirir equipamentos e insumos industrializados, essenciais para modernizar suas atividades agropecuárias. Esse processo visava transformar a agricultura tradicional em uma prática moderna e capitalista. Desse modo, esse modelo acabou por inserir a população rural na dinâmica da sociedade de mercado de maneira desfavorável, forçando-a a aumentar sua produtividade. Durante décadas, os esforços de extensão rural se concentraram em apoiar a agricultura patronal e a agroexportação.

Posto isso, "a concepção de educação no Campo" carrega consigo a ideia de uma educação que é pensada em qualquer lugar e que é aplicada no Campo" (Barbosa, 2014. p. 38). É um processo cultural hegemônico de escolarização para sujeitos do Campo, com currículos pensados universalmente, ou seja, currículos ponderados para as Comunidades de áreas urbanas, ou outras quaisquer, mas que eram, e ainda são aplicados/desenvolvidos/injetados para os povos das zonas rurais. Nesse sentido, tratar a educação como no Campo é um tema muito amplo, de acordo com Barbosa:

> Pensar em uma educação, seja ela qual for, que ocorre no meio rural, é pensar em uma educação no Campo. Isso torna a ideia muito ampla, pois nada é dito sobre a educação em si, mas sobre o local em que ela ocorre. Da mesma forma, poderia falar da "educação no Brasil" — termo que, por si só, não significa muito, já que no Brasil há diversas formas de se entender a educação; não há um elo entre as variadas vertentes educacionais que ocorrem no Brasil, a não ser o fato de ocorrerem no Brasil (Barbosa, 2014. p, 34).

Já a Educação do Campo tem origem nos movimentos sociais que buscavam o cumprimento de outras políticas públicas de direito, começou a ser discutida na década de 1990. Mesmo antes que houvesse a criação de uma política pública de direito para as pessoas do Campo, a Educação do Campo já estava em construção, a partir das lutas dos movimentos sociais, sindicais e educacionais. A educação foi e é uma luta verdadeiramente atrelada às outras buscas de efetivação de direitos como acesso à moradia, saúde, alimentação e emprego.

A Educação do Campo pode ser entendida aqui como um modo de "mobilizar o povo que vive no Campo, com suas diferentes identidades, e suas organizações para conquista/construção de políticas públicas na área da educação e, prioritariamente, da escolarização em todos os níveis" (Koling; Cerioli; Caldart, 2002. p. 17). Progressivamente, tem-se enfatizado a importância da Educação do Campo, como um direito fundamental e uma responsabilidade social, exigindo que os



governantes municipais, estaduais e federais cumpram e respondam às necessidades de acesso, permanência e possibilitem profissionais qualificados para atender a população que reside nas áreas rurais do Brasil.

A escola próxima à residência do estudante é prevista no inciso X do artigo 4º, implementado como Lei nº 11.700 de 13 de junho de 2008 (complementando a Lei nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996), que afirma como objetivo assegurar a garantia de vaga para estudantes a partir de 4 (quatro) anos, na educação infantil ou ensino fundamental. Essa lei passou a vigorar a partir de 1º de janeiro de 2009. Isto significa que o acesso à escola (do e no Campo) próxima à residência dos estudantes é uma política pública de permanência ao direito à educação no lugar em que se vive.

O atendimento escolar às Comunidades do Campo deve ser tão prioritário quanto nas áreas urbanas. No entanto, a falta de atendimento educacional no e do Campo é reflexo de um controle de poder urbanocêntrico. Este controle é guiado por um padrão de poder mercadológico, racista e intolerante e colonial. Nesse sentido, estudiosos da Educação do Campo no Brasil afirmam que:

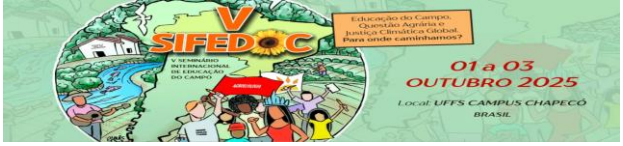
> Precisamos confrontar com o fortalecimento de uma concepção urbanocêntrica de mundo que dissemina o entendimento generalizado de que o espaço urbano é superior ao Campo, de que a vida na cidade oferece o acesso a todos os bens e serviços públicos de que a cidade é o lugar do desenvolvimento, da tecnologia e do Futuro enquanto o Campo é entendido como lugar do atraso, da ignorância, da pobreza e da falta de condições mínimas de sobrevivência (Barros, *et al*, 2015. p. 31).

As políticas educacionais muitas vezes são desenhadas a partir de uma perspectiva urbana que não considera as realidades e necessidades específicas das Comunidades rurais. Tal abordagem perpetua desigualdades e marginaliza ainda mais essas populações, reforçando a ideia de que a educação de qualidade é privilégio das áreas urbanas.

A Educação do Campo, segundo o relatório Movimento Por Uma Educação do Campo (Munarim, 2008), sugere inúmeras práticas educativas que devem ser realizadas com os/as estudantes e não para eles/as, ou seja, é um processo em conjunto com os povos que vivem nas áreas rurais. E nesse mesmo movimento vale ressaltar que, segundo Maia:

> O grande desafio aos educadores, gestores e movimentos sociais que defendem a educação no Campo é para que ela ocorra no próprio local em que as famílias dos estudantes residem e assegurar a qualidade da educação em escolas unidocentes e com salas multisseriadas, para que tenham estrutura adequada e docentes preparados (Maia, 2021, p. 212).

Ou seja, para haver um ensino de qualidade, fazem-se necessárias estruturas e investimentos, tanto em materiais pedagógicos quanto na valorização do professor. A luta pelo cumprimento de políticas públicas na Educação do e no Campo é também, de acordo com Arroyo (2004, p. 96): “a defesa de sua cultura, identidade, saberes,



valores. A defesa de sua vida. A defesa de políticas públicas de educação dá às políticas e ao seu trato público um enraizamento na defesa de sua continuidade humana como coletivos sociais".

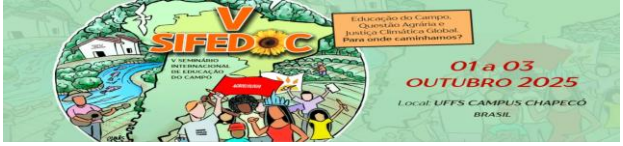
Caldart (2012), explica que Educação do Campo é uma conquista para as Comunidades do Campo, enquanto prática social em constante evolução histórica, possui particularidades que merecem destaque para retomar sua originalidade e a "consciência de transformação" que seu nome carrega. Elucidam-se a seguir as particularidades originais do termo Educação do Campo, apresentados por Caldart, no Dicionário da Educação do Campo:

> Constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do Campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A Educação do Campo não é para nem apenas com, mas sim, dos Camponeses, expressão legítima de uma pedagogia do oprimido. Assume [...] a consciência coletiva do direito e a compreensão das razões sociais que o impedem, [...] uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela. [...] Defende a especificidade dessa luta e das práticas que ela gera, [...] a Educação do Campo reafirma e revigora uma concepção de educação de perspectiva emancipatória, vinculada a um projeto histórico, às lutas e à construção social e humana de longo prazo. Faz isso ao se mover pelas necessidades formativas de uma classe portadora de futuro. [...] A escola tem sido objeto central das lutas e reflexões pedagógicas da Educação do Campo [...] busca conjugar a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado [...] Os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola. (Caldart, 2012, p 263 e 264).

Portanto, a Educação do Campo, é um misto complexo de situações e constituições que, ao mesmo tempo, é uma definição em construção, inacabada, segundo Caldart. Existe uma tríade da Educação do Campo que é: "Campo–educação–política pública", que segundo a autora, pode direcionar questões cruciais sobre as situações atuais da educação das populações que trabalham e vivem no Campo, independentemente de onde estão localizadas. A escola/educação da Comunidade com a Comunidade é uma possibilidade de afirmação das vidas dos sujeitos.

Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2004), a Educação do Campo é resultado de lutas por uma educação de reivindicação para e com os povos Camponeses. Educação do Campo é um conceito em transformação, não engessado e que não pode ser definido de forma universalizada. Começou a ser construído a partir dos anos 1990, mas está longe de ser um conceito pronto, está em curso.

A Educação do Campo não luta contra a educação urbana, ela é um modo de luta que evidencia as particularidades dos povos do Campo em suas mais diversas realidades. Nesse sentido, Paulo Freire nos alerta ao afirmar: "Quando o homem compreende a sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade



e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e o seu trabalho pode criar um mundo próprio, seu Eu e as suas circunstâncias" (Freire, 1979, p. 16).

Não se trata apenas de uma educação no Campo, mas um dos traços fundamentais que vêm desenhando a identidade deste movimento por uma Educação do Campo é a busca dos movimentos sociais em conjunto com os Camponeses por políticas públicas que garantam seu direito de acesso à educação, e políticas de permanência na Educação do Campo. Por isso, é importante que se tenha uma educação que seja no e do Campo. Nesse sentido, Nascimento e Bicalho apontam ser preciso desnaturalizar o antagonismo Campo e cidade:

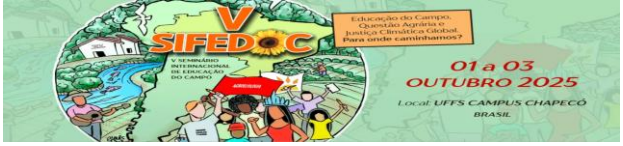
> O paradigma da Educação do Campo supera o antagonismo Campo e cidade. Esses espaços são complementares e de igual valor, com tempos e modos diferentes de ser, viver e produzir, contrariando a pretensa superioridade do urbano sobre o rural. É uma alternativa de educação para os filhos dos agricultores. Ela pode ser organizada pelos sujeitos, individuais e coletivos, a partir das demandas locais de suas Comunidades, gerando desenvolvimento e inserção social de modo sustentável (Nascimento; Bicalho, 2019, p. 64).

De acordo com os autores, é importante e necessário compreender os valores e conhecimentos do Campo e das cidades, pois esses espaços não são concorrentes. Nesse sentido, entendemos que "as reivindicações democráticas não se limitam a um anseio genérico, mas remetem a lutas concretas de classes exploradas, de subalternos e oprimidos, em diferentes sociedades e em diversos períodos históricos" (Fontes, 2012. p. 193). Portanto, a Educação do Campo é uma reivindicação dos povos do Campo e de extrema necessidade e relevância.

A Escola do Campo é uma possibilidade de escuta dos sujeitos do Campo. Os estudantes de áreas rurais não são apenas números, são compreendidos como seres humanos e produtores de conhecimentos a partir de suas experiências do cotidiano e saberes comunitários passados de geração em geração. Nesse espaço educacional, no modelo a partir dos movimentos sociais, têm-se como premissa:

> Valorização dos etnossaberes, possibilita estabelecer fontes interculturais, construídas, principalmente, pela Antropologia, e que nos possibilita ainda compreender e valorizar a relação com o outro a partir de um olhar para a diversidade, que é inerente às nações investigadas (plurais e diversas) (Gonçalves; Pires, 2017, p. 17).

O saber do Campo é o saber do escutar, da sabedoria de quem narra as vivências do seu dia a dia, é o reconhecimento de que precisamos lidar com a diversidade do outro, pois, como afirmam Gonçalves e Pires (2017, p. 17) é "fundamental lidar com a diversidade a partir do relacionamento com o diferente — outras formas de olhar o mundo e a natureza —, fazendo com que a interculturalidade promova possibilidades de convivências centradas em compreensões e trocas de significados."



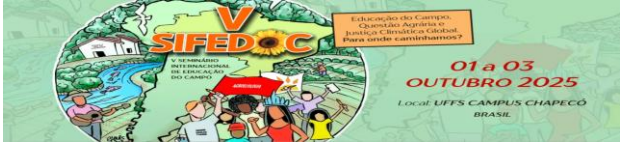
A escola no Campo: salas seriadas e multisseriadas

A Declaração Mundial Sobre Educação para Todos afirma que: “A educação básica é mais do que uma finalidade em si. Ela é a base para a aprendizagem e o desenvolvimento humano permanente, sobre a qual os países podem construir, sistematicamente, níveis e tipos mais adiantados de educação e capacitação” (UNESCO, 1990, s.p.). A ferramenta para atingir os níveis supramencionados tem sido escolas com salas de aula, via de regra organizadas de forma seriada e que se pautam na aquisição dos saberes acumulados ao longo da história, concebidos como sucessão linear e que não se relacionam com algumas realidades.

Os saberes adquiridos neste modelo são uma hierarquia baseada em uma complexidade de conhecimentos obtidos no ensino estruturado na seriação, apresentados como unidades de conteúdo escolar e convertidos em currículo de cada etapa de ensino. Estes currículos são delineados como planos de estudo a serem ministrados pelos professores durante cada série, no modelo de escola com salas seriadas: os estudantes são organizados em séries de acordo com seu nível de conhecimento e são avaliados regularmente por meio de exames e provas. Esse sistema tem sido lido como eficaz para medir o progresso dos alunos e garantir que eles atinjam certos padrões de aprendizado antes de avançar para o próximo nível. No entanto, também pode apresentar desafios, especialmente para aqueles que não conseguem acompanhar o ritmo estabelecido e podem precisar repetir uma série.

Sob a ótica do poder urbanocêntrico, o investimento em recursos básicos nessas escolas é considerado desnecessário, justificando a negação de um professor por série. O modelo multisseriado pode ser interpretado como uma prática de negação de direitos e investimentos no Campo, em uma lógica que invisibiliza essas Comunidades. Segundo Moraes *et al* (2015. p. 403) “Nesse modelo de escola, desde a educação infantil, os estudantes são preparados para os níveis posteriores de ensino, e a meta final é a inserção no mercado de trabalho, não importa os demais aspectos necessários para uma formação humana integral”, ou seja, o modo seriado só é bem colocado porque é construído no bloco de poder hegemônico tal qual apontado por Hage (2022). Separar as crianças por idade, hierarquizar por série e padronizar caracteristicamente.

> Avançamos no entendimento de que a organização seriada do conhecimento levou a uma compreensão segmentada, disciplinada, hierárquica e linear tantos do conhecimento quanto dos processos de ensinar aprender. [...] Sobretudo sua organização seriada levou e leva a avaliar, aprovar e, principalmente, reprovar milhões de crianças e adolescentes, de Jovens e Adultos porque classificados como lentos, desacelerados, com problemas de



> aprendizado nos ritmos, na sequência das séries e dos níveis escolares (Arroyo, 2015. p. 12).

Durante a vida desses estudantes, essas fases de padronização do poder vão sendo realizadas de forma sutil, a ponto de qualificar hegemonicamente alguns grupos e de desqualificar outros grupos para o papel da subserviência. A educação compõe um dos direitos primordiais da sociedade e é assegurada pela legislação. Porém, para Comunidades historicamente à margem (excluídas) da sociedade, esse direito nem sempre é amplamente concretizado (Maia, 2021). Essa autora destaca ainda que a educação em áreas rurais deve ser entendida como um direito humano fundamental e que, por vezes, essas Comunidades Camponesas não têm uma justa acessibilidade, e muito menos a políticas públicas que envolvam o acesso e a permanência escolar.

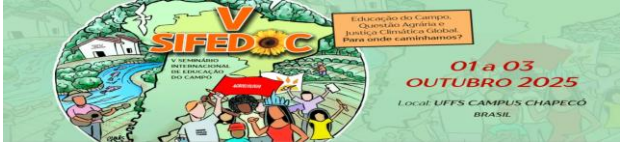
Maia discute que para a educação ser efetivamente do Campo é importante que esse trajeto entre casa e escola, seja o mais breve possível, nesse sentido afirma que:

> Um dos requisitos para concretizar o direito à educação da população do Campo é que a escola esteja próxima à criança e uma das soluções encontradas para evitar a nucleação e fechamento de escolas do Campo, com o transporte das crianças por grandes distâncias, é a organização do ensino em salas multisseriadas, normalmente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (Maia, 2021, p. 198).

A escolha de ensino em salas multisseriadas surge nessa configuração como uma alternativa para a situação dos estudantes moradores no Campo, para a efetivação dos ensinamentos escolares. Para isso, a escola é organizada objetivando ser a solução mais viável e prática para o ensino na educação infantil e nos primeiros anos do ensino fundamental. A seriação tem sido negada para Comunidades onde se tem pessoas consideradas e colocadas (financeiro, político e socialmente) à margem da sociedade, como se não houvesse a necessidade de investir na Educação para esses “Outros” sujeitos.

No entanto, o que é tido como uma negação ao Campo, é subvertido e a Educação do Campo, com sala de aula multisseriada, se estabelece como política de efetivação do direito à Educação a partir dos movimentos sociais. A Educação do Campo atua como processo de comunicação direta entre as/os professoras/es, pais, mães, tias, tios, avós, avôs, estudantes, representantes de movimentos sociais e sindicais, e outros sujeitos que ocupam esse espaço educacional como mundo do Campo. É preciso efetivar os processos de aprendizagem relacionando as discussões com as questões sociais que englobem os sujeitos envolvidos. A teoria de Paulo Freire é essencial para entender que esse processo:

> […] significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, inteligindo, comunicando o inteligido, sonhando e refletindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando,

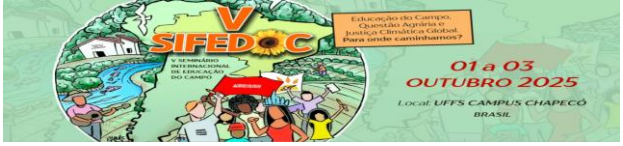


> decidindo, transgredindo princípios, encarando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e os outros, indiferentes a uma certa compreensão de porque fazemos o que fazemos, dê a favor de que e de quem fazemos, de contra que e contra quem fazemos o que fazemos. O que não é possível é estar no mundo, com o mundo e com os outros, sem estar tocados por uma certa compreensão de nossa própria presença no mundo. Vale dizer, sem uma certa inteligência da História e de nosso papel nela (Freire, 2000, p. 125).

Discutir Educação do Campo e apresentar reflexões sobre esse movimento é urgente. Permanecer discutindo é necessário e democrático. A Educação do Campo existe para "[…] lembrar ao mundo, desde o clamor dos Camponeses, que em primeiro lugar deve vir as pessoas e não a produção para o agronegócio" ela é, portanto, uma "[…] educação como formação humana, omnilateral e de perspectiva emancipatória, vinculada a projetos históricos, luta e construção de longo prazo […]" (Caldart, 2010, p. 20). Nessa perspectiva, retirar do estudante o direito da escola no e do Campo é violar, portanto, seu direito à liberdade, convivência na Comunidade e com a Comunidade, além disso, a retirada do direito à vida como prática de identidade/identificação e independência.

É preciso reconhecer que os movimentos sociais tem lutado formulando e buscando a implementação de políticas e práticas educacionais que reflitam a identidade campesina. Buscando também produzir trabalhos na direção de compreender que é preciso valorizar o campesinato com seu modo próprio de ser, sentir, experimentar, ousar e sonhar, desafiando as condições adversas que historicamente os acompanham ao longo do desenvolvimento da sociedade brasileira. Assim, a educação deve reconhecer o espaço público como condição essencial para a garantia dos direitos humanos e sociais, assegurando a paz e a solidariedade entre os povos do Campo e da cidade, entre nações e entre todas as pessoas.

É importante refletir sobre a compreensão universalizante do currículo que, ao adotar uma perspectiva homogeneizadora, valoriza a concepção mercadológica e urbanocêntrica da vida e do desenvolvimento humano, desvalorizando, sobretudo, os saberes, os modos de vida, os valores e a identidade das populações rurais e de qualquer diáspora, diminuindo sua autoestima e descaracterizando suas identidades. É essencial evidenciar um currículo que tome como referência e valorize as diferenças, experiências, saberes e especificidades culturais das diversas populações. Há uma necessidade urgente de promover uma educação dialógica e intencional, superando a predominância de uma educação bancária e disciplinar (Freire, 2004). Os conhecimentos e o diálogo do/no cotidiano das mais variadas culturas propiciarão o avanço e a construção do conhecimento, coletivamente, tanto para educandos quanto para educadores.



Fechamento

A escola do Campo, na perspectiva da Educação do Campo, está intrinsecamente ligada aos valores, estilos de vida, memórias e culturas Camponesas. Nesse sentido, faz-se necessário produzir um espaço democrático vinculado à realidade do Campo e que possibilite a participação de todos, produzindo assim um ambiente mais inclusivo, justo e humano,–orientando-se para uma sociedade com estes mesmos atributos.

O agronegócio, posicionado oposto à agricultura familiar, mostra um interesse privado e busca “priorizar estes interesses será a negação de um trato público do direito a educação dos povos que vivem e trabalham no Campo.” (Arroyo, 2004. p. 56). Este autor nos alerta que ao introduzir esse mecanismo que sintoniza o capitalismo, o agronegócio e outras negações de direitos “fantasiados” de promessa de progresso é:

> Quebrar na raiz a possibilidade de pensar na construção de uma política pública [de direito]. Uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa. Sua lógica é inerentemente destrutiva até da frágil escolinha rural. Somente tem sentido uma política educativa se no Campo existirem crianças, adolescentes, jovens ou adultos a educar. O agronegócio, a expulsão da terra aumentam a tradicional precarização da força humana que trabalha e a degradação crescente das formas de produção da existência. A educação é diretamente afetada na medida em que se desenraizam os povos da terra, da cultura e das formas de produção (Arroyo, 2004, p. 56).

Nesse sentido, entender que o urbanocentrismo é melhor, que a cidade é avançada e é o lugar da ascensão de vida, é onde o neoliberalismo opera e comanda. O capitalismo, dominando por diferentes entradas nas zonas rurais, é um alerta para a identidade, saberes e tradições Camponesas em risco de extinção e/ou aniquilação, ou seja, a transformação em uma nova realidade que foge dos princípios de Comunidade e de relacionamentos humanizadores.

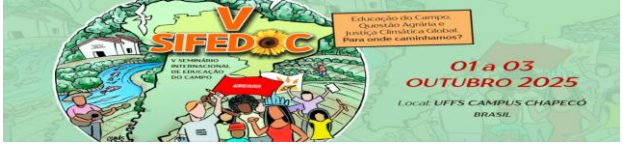
Referências bibliográficas

ARROYO, M. G. Escola, cidadania e participação no Campo. *Em Aberto*, Brasília, ano 1, n. 9, set. 1982, p. 1-7.

BARBOSA, L. N. S. C. Entendimentos a respeito da matemática na educação do Campo: questões sobre currículo. Tese (Doutorado) - Universidade Estadual Paulista, Instituto de Geociências e Ciências Exatas, 2014.

BARROS, O. F.; HAGE, S. M.; CORRÊA, S. R. M.; MORAES, E. Retratos de realidade das escolas do Campo: multissérie, precarização, diversidade e perspectivas. *Escola de Direito: Reinventando a Escola Multisseriada*, p. 25-33, 2015.

BRASIL. Portal da Câmara dos Deputados. Decreto nº 3.029, de 9 de janeiro de 1881. Disponível em: decreto 3029 . Acesso em: 26 out. 2024.



BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. *Diário Oficial da União: seção 1*, Brasília, DF, 28 mar. 2014. Disponível em:12960. Acesso em: 28 fev. 2025.

FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: Saberes necessários a prática educativa. 29. ed. São Paulo: Paz e Terra (Coleção leitura), 2004.

KOLLING, E. J; CERIOLI, P. R; CALDART, R. S. (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. v. 4. (Coleção por uma Educação do Campo).

LEÃO, M. de. Lei Saraiva (1881): se o analfabetismo é um problema, exclui-se o problema. *Aedos - Revista do Corpo Discente do Programa de Pós-Graduação em História da UFRGS*, Porto Alegre, v. 4, n. 11, p. 602-615, set. 2012.

MAIA, M. C. Z. As escolas multisseriadas como possibilidade de concretização do direito à educação. *Periferia*, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 196-216, 2021.

MUNARIM, A. Movimento Nacional de Educação do Campo: uma trajetória em construção. *Reunião Anual da ANPEd*, v. 31, 2008.

NASCIMENTO, F. das C. B. do; BICALHO, R. Breve contextualização da educação rural no BRASIL e os contrastes com a educação do Campo. *Educação em Debate*, Fortaleza, ano 41, n. 78, p. 62-75, jan./abr. 2019. Disponível em: https://repositorio.ufc.br. Acesso em: 20 jan. 2020.

PERISSINOTTO, R. M.; MASSIMO, L.; COSTA, L. D. Oligarquia competitiva e profissionalização política: o caso dos senadores brasileiros na Primeira República (1889-1934). *Dados*, v. 60, n. 1, p. 79-110, 2017.