

**EDUCAÇÃO DO CAMPO NOS MARCOS DO DIREITO CONSTITUCIONAL:  
LEGALIDADE, RESISTÊNCIA E EXISTÊNCIA MATERIAL**

***LA EDUCACIÓN EN EL CAMPO EN LOS MARCOS DEL DERECHO  
CONSTITUCIONAL: LEGALIDAD, RESISTENCIA Y EXISTENCIA MATERIAL***

***COUNTRYSIDE EDUCATION IN THE FRAMEWORKS OF CONSTITUTIONAL LAW:  
LEGALITY, RESISTANCE AND MATERIAL EXISTENCE***



Vanderlei AMBONI<sup>1</sup>  
e-mail: vanderlei.amboni@unespar.edu.br

**Como referenciar este artigo:**

AMBONI, V. Educação do campo nos marcos do direito constitucional: Legalidade, resistência e existência material. **Rev. Educação e Fronteiras**, Dourados, v. 13, n. 00, e023011, 2023. e-ISSN: 2237-258X. DOI: <https://doi.org/10.30612/eduf.v13i00.16262>



| Submetido em: 25/08/2022  
| Revisões requeridas em: 17/03/2023  
| Aprovado em: 22/05/2023  
| Publicado em: 03/10/2023

**Editor:** Profa. Dra. Alessandra Cristina Furtado  
**Editor Adjunto Executivo:** Prof. Dr. José Anderson Santos Cruz

1 Universidade Estadual do Paraná (UNESPAR), Paranavai – PR – Brasil. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação na Diversidade do Campo [GESPEDIC, UNESPAR]; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo [GEPEC, UFSCar]. Professor Adjunto, Colegiado de História.

**RESUMO:** Este trabalho analisou as lutas sociais em prol da educação do campo como um direito humano-social, explorando como essas lutas levaram à conquista desse direito, as formas de resistências adotadas e a importância da existência material das escolas no campo como um direito constitucional. O trabalho partiu da hipótese de que somente através da luta é possível conquistar e garantir a existência legal das escolas no campo no âmbito da educação rural. O estudo se baseou em documentos produzidos por movimentos sociais, legislações conquistadas e na historiografia sobre a educação no campo. Para isso, adotamos o Materialismo Histórico-Dialético como método de investigação do objeto, permitindo uma compreensão mais profunda do processo histórico e dos fatores econômicos que desempenham um papel nas lutas de classes. Os resultados da pesquisa demonstraram que as lutas sociais são ressignificadas e estão em evolução para a conquista e ampliação dos direitos à educação no campo, crucial para a unificação e enriquecimento das comunidades rurais.

**PALAVRAS-CHAVE:** Direito constitucional. Educação do campo. Existência material. Movimentos sociais. Resistência.

**RESUMEN:** Este trabajo analizó las luchas sociales por la educación en el campo como derecho humano-social, su conquista, formas de resistencia y la existencia material de las escuelas en el campo como derecho constitucional. El trabajo partió de la hipótesis de que sólo la lucha conquista y garantiza la existencia legal de la escuela en el campo en el marco de la educación rural. El estudio se realizó sobre documentos producidos por movimientos sociales, leyes conquistadas e historiografía sobre la educación rural. Para ello, utilizamos el Materialismo Histórico-Dialéctico como método de investigación del objeto, cuyo movimiento trae consigo la comprensión del proceso histórico y los determinantes económicos que se mueven en las luchas de clases. Los resultados mostraron que las luchas están ressignificadas y en marcha en la conquista y ampliación de los derechos a la educación en el campo, cuya escuela trae unidad y vida en la comunidad campesina.

**PALABRAS CLAVE:** Derecho constitucional. Educación de campo. Existencia material. Movimientos sociales. Resistencia.

**ABSTRACT:** This work examined the social struggles favoring rural education as a human-social right, exploring how these struggles led to the attainment of this right, the forms of resistance employed, and the significance of the physical presence of schools in rural areas as a constitutional right. The study was based on the hypothesis that only through struggle is it possible to achieve and secure the legal existence of rural schools within the scope of rural education. It relied on documents produced by social movements, acquired legislation, and historiography on rural education. To achieve this, we adopted Historical-Dialectical Materialism to investigate the subject, enabling a deeper understanding of the historical process and economic factors that play a role in class struggles. The research results demonstrated that social efforts are redefined and evolving to achieve and expand the rights to rural education, which is crucial for the unity and enrichment of rural communities.

**KEYWORDS:** Constitutional right. Field education. Material existence. Social movements. Resistance.

## Introdução

No mundo humano, dois processos fundamentais são indissociáveis da vida das pessoas: trabalho e educação. Eles representam elos cruciais nos modos de produção da existência material humana, criados ao longo da história pela própria humanidade e que sustentam a reprodução social. Nesse processo, emergem não apenas contradições sociais iminentes e inerentes às formações sociais existentes, mas também possibilidades de projetos contra-hegemônicos, representando formas de resistência social ao princípio estabelecido pela classe dominante. A reprodução da vida é um ato contínuo do trabalho, que inclui necessidades como alimentação, vestuário e moradia. No entanto, essa produção sob condições humanas só é possível através da produção e disseminação do conhecimento que o homem gera ao longo da sua existência, sendo este um processo contínuo na história do homem.

Na existência material do ser humano, há também a existência material do trabalho e da educação, sob o qual a sociedade se reproduz em contradição social. A educação é um processo social de sociabilização, por meio do qual a linguagem e o conhecimento produzido pelos grupos sociais são transmitidos aos indivíduos, permitindo-lhes viver em sociedade. Conforme argumentado por Pinto (1987, p. 17) “a educação é o processo pelo qual a sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. A existência material do homem está vinculada à existência educacional, cuja materialidade é um processo inerente à vida social e que ocorre em qualquer lugar onde o indivíduo esteja presente.

Apesar disso, a reprodução social é um processo intrinsecamente ligado à sociedade, uma vez que atua desde o nascimento do indivíduo e o molda para torná-lo um indivíduo social. Ou seja, o homem aprende a viver nas condições dadas e encontradas no meio social e, partir desse processo, ele passa a agir sobre esse meio, transformando-o, ao mesmo tempo, em que se transforma. É um processo dialético, tanto da natureza, quanto do ser social.

Neste contexto, surge um movimento de luta no meio rural por educação, onde os sujeitos que habitam os campos, as águas e as florestas fazem história, produzem a vida material e criam as condições de reprodução social por meio da educação social. Eles transformam a educação social em conteúdos escolares, pois “[...] todo saber é histórico não pelo fato exterior de surgir em certa época, não porque transcorre no curso do tempo, mas porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento presente [...]” (PINTO, 1969, p. 519-520).

No Brasil, a educação existente no meio rural sempre enfrentou tensões e pressões por parte da educação urbana, sendo frequentemente estigmatizada e menosprezada, negando aos

habitantes do campo acesso a uma escola de qualidade. A existência material da escola no meio rural está situada no direito secundarizado, e sua existência e permanência depende da resistência dos grupos sociais que habitam os territórios que compõem o campo. Na reprodução social das áreas rurais, a escola é uma necessidade vital a essa população, embora não esteja na agenda política das classes dominantes.

A educação do campo emergiu da sociedade civil na década de 1980, consagrada como direito constitucional e consolidada na LDB n.º 9394/96. Sua natureza advém das lutas sociais para atender aos anseios da comunidade do campo que querem uma escola que ressignifique a oferta de ensino em termos de conteúdo, metodologia e calendário escolar, levando em consideração o respeito à sazonalidade do trabalho. Neste processo, “[...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário” (CALDART, 2003, p. 63).

Nosso foco de estudo é a educação do campo sob a perspectiva do direito constitucional, buscando uma política pública que reconheça o local de trabalho como local de moradia e, portanto, estendendo o direito à educação no lugar onde vivem. Isso é válido para todas as comunidades rurais, sejam elas povos das flores, das águas ou do campo, conhecidos coletivamente como povos do campo<sup>2</sup>. A política pública da educação deve estar presente onde o povo está e, com ela, a estrutura que garanta as condições necessárias de acesso e permanência na escola. Nesta perspectiva, uma investigação será feita por meio de leituras e reflexões de legislações, dos movimentos sociais e da academia, sem ilusões constitucionais.

Para apresentar o trabalho de uma forma mais pedagógica, o texto será dividido em três partes. Na primeira seção, será abordada a mobilização social na construção da educação no campo, destacando as lutas sociais que resultaram na inclusão do direito e o dever do Estado na educação de todos na Constituição Federal de 1988. Em seguida, será explorado a conquista da educação no meio rural na LDB n.º 9394/96, que consagrou uma abordagem educacional que integra tempo trabalho e tempo educação.

Na segunda seção, serão feitas investigações e exposições sobre as legislações que o Estado produziu para garantir a efetiva implementação da educação no campo como parte do

---

<sup>2</sup> Denominamos povos do campo os que ocupam “os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, [...] os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas” (BRASIL, 2002, p. 4-5). O Decreto Presidencial n.º 7.352, de 04 de novembro de 2010 reafirma, em seu Art. 1º, Parágrafo 1º, pois dispõe que são consideradas como populações do campo: I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (BRASIL, 2010).

processo de escolarização dos jovens que residem nessas áreas, respeitando a diversidade cultural e os diversos modos de vida material.

Por fim, na terceira seção, a investigação se voltará para a presença da escola nas comunidades, aspecto crucial que reflete a unidade das comunidades na defesa dos interesses dos povos do campo, incorporando memórias e valores gerados pela vida no campo. Dentro da diversidade de povos do campo, o ato de comer, beber, vestir-se e abrigar-se criam uma cultura de trabalho e de produção de vida social. Esses sujeitos buscam valorizar essas tradições por meio da educação do campo, cuja essência está expressa na vida comunitária, fortalecida com a presença da escola, pois se traduz em espaços de sociabilidade e fortalece a vida na comunidade.

Assim, este artigo pretende explorar e analisar esta exposição e oferecer uma compreensão mais profunda da educação no campo e sua importância para as comunidades rurais no Brasil.

### **A sociedade na construção da educação do campo**

Toda educação é uma ação consciente da sociedade, onde os indivíduos sabem o que quer e como a quer. Em sociedades divididas em classes, a educação é um instrumento de poder da classe dominante, pois essa classe detém o controle material. A educação é, portanto, um instrumento de reprodução social que permite à classe dominante manter o *status quo* existente. Sua existência está ligada à reprodução social hegemônica da classe dominante, carregada de contradições e de lutas sociais. Segundo Federici, Mori e Santos (2008, p. 147)

A sociedade baseada na exploração da classe trabalhadora não se perpetua automaticamente; é necessário, para a sua continuidade, a reprodução das relações sociais que naturalizam e legitimam a expropriação do trabalhador e os mecanismos necessários para a acumulação do capital. Com esse fim, são criadas a superestrutura da sociedade e seus aparatos, e a escola se insere na sociedade como um destes instrumentos de hegemonia do sistema capitalista.

A insurgência dos movimentos sociais e a precariedade da escola no campo deram origem a uma luta social pela educação nessas áreas, organizada e coerente com as diretrizes empregadas na conquista da LDB, lei n.º 9.394/96 e do movimento criado pela conferência *Por uma Educação Básica do Campo* e o nascimento da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, cuja unidade e mobilização social permitiu aos povos do campo construir uma proposta de educação baseada nos princípios de trabalho e cultura que caracterizam essas comunidades em sua singularidade e na produção de suas existências materiais.

No processo organizativo, Gryzbowski (1987, p. 59) afirma que os movimentos sociais permitem aos trabalhadores uma dupla ação:

[...] o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; [...] a elaboração de uma identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais.

Nascimento (2006) enfatiza que ao questionar a realidade das escolas no campo, fica evidente as condições precárias das estruturas físicas e a baixa qualidade educacional para os sujeitos do campo. Essas escolas não servem aos interesses da comunidade ali localizada, pois não traz a realidade do meio rural e nem ressignifica a vida dos habitantes. Nesse contexto, Nascimento (2006, p. 869) traz que

[...] a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana [...]. Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal, a escolarização, apresentada como único modelo pedagógico a todos os brasileiros (as), reduz alunos (as) a: aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador/educando.

A educação do campo, construída pelos movimentos sociais, é uma proposta concretizada nas comunidades rurais e se consolida como uma escola contra a hegemônica do capital. Sendo uma educação conquistada por meio de lutas sociais, sua natureza e interesse estão intrinsecamente ligados aos povos que a conquistaram, materializando um projeto baseado na formação escolar alinhada ao processo de vida e trabalho presentes no campo, pois traz uma cultura e um modo de vida distinto entre si e entre eles e os espaços urbanos. Nesse processo, aspectos materiais e culturais são construídos, tendo a terra como um elemento central, frequente objeto de conflito entre capital e trabalho.

A presença do agronegócio, no entanto, compromete o desenvolvimento socioambiental dos povos do campo. Por isso, Ribeiro (2015, p. 81) reflete que “a educação do campo não se orienta por um modelo acabado, definido de fora, mas constrói-se na luta pela reforma agrária ou pela terra de trabalho, sem a qual é impossível materializar essa educação do campo”, pois o Brasil é um país diverso culturalmente. Nesta perspectiva, Caldart (2003, p. 73) argumenta que

O ambiente educativo nasce desta leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e que precisa

ser retrabalhado dentro da escola, de modo que produza e não apenas reproduza aprendizados necessários à formação dos sujeitos que ali estão.

E, neste processo, “existe um movimento pedagógico que é próprio da escola, mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela” (CALDART, 2003, p. 73). Com efeito, Nascimento (2006), diz que “a educação do campo se caracteriza por gestos e linguagens da cultura camponesa, contrapondo-se”, dessa forma, “às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos” (NASCIMENTO, 2006, p. 868).

Na dimensão continental, a formação social brasileira tem o latifúndio ligado à sua origem e continuidade, uma realidade que Paulo Mercadante (1980) sintetiza em duas categorias: conciliação e conservação. Esses termos são fundamentais para se compreender o Brasil sem ilusões políticas. Estes elos permanecem na sociedade brasileira, e na dança do poder, as elites agrárias conseguem manter sua influência sobre a estrutura agrária e o controle da terra em detrimento dos interesses sociais à reforma agrária. Portanto, em uma sociedade com essas características, a existência de uma educação do campo que confronte com o agronegócio, representa um avanço social e traz o reconhecimento da educação para os sujeitos do campo. E esse processo só se efetiva por meio de lutas sociais.

Na luta pela vida, os povos do campo trazem consigo sua cultura e modos de produção como símbolos de resistência. Nessa luta, o processo de formação e escolarização se enquadram nos marcos constitucionais. Neste contexto, o Estado é convocado a cumprir o preceito constitucional que estabelece a educação como direito de todos e dever do Estado. Apesar de ser uma instituição capitalista com hegemonia de classe “[...] mas é também um espaço possível de construção de contra-hegemonia” (FEDERICI; MORI; SANTOS, 2008, p. 145).

A luta pela sobrevivência garante o direito à educação dos povos rurais do contexto de sua cultura material e seus modos de produzir a vida. Entretanto, essa educação no campo é moldada pelos próprios habitantes rurais. Como observou Arroyo (2006, p. 104):

A escola traz as marcas das desigualdades sofridas pelos sujeitos que a ela têm direito. Não traz apenas as marcas das desigualdades de rendas, de condições, de Fundeb, de Fundef, nem sequer das distâncias e da dispersão da população. A escola do campo traz as marcas fundamentalmente dos sujeitos marcados pelas diferenças convertidas em desigualdades. Essa vergonha da desigualdade baseada nas diferenças sociais, raciais, étnicas, do campo acompanha toda nossa história da construção da escola do campo.

Nesse sentido, Arroyo (2006) argumenta que a educação do campo é uma construção histórica feita pelos povos marginalizados por um sistema educacional estruturado nas desigualdades sociais. Portanto, só com a luta se conquista e garante a escola no campo nos marcos da educação do campo. Não obstante, Carnoy e Levin (1977, p. 46) ressalta que

A educação, como parte das funções do Estado, é também campo de conflito social. Uma vez que, nas democracias capitalistas, considera-se que o Estado é responsável pela promoção da justiça e da igualdade para compensar as desigualdades que emergem do sistema social e econômico, o papel da educação é visto, então, como o de melhorar a posição social dos grupos carentes, pondo a seu alcance os conhecimentos importantes e o credenciamento que lhes permita participar. Ao mesmo tempo, o Estado capitalista e seu sistema educacional devem, pela própria natureza, reproduzir as relações capitalistas de produção, entre as quais a divisão do trabalho e as relações de classe que são parte daquela divisão. A tensão entre a reprodução da desigualdade e a produção de maior igualdade é intrínseca à escola pública, assim como a tensão social é intrínseca a todas as instituições estruturadas por classe, raça ou sexo. A base dessa tensão não é a ideologia como tal, mas a ideologia enquanto relacionada com a realidade concreta da posição social, riqueza material e poder político.

Entre o direito e a realidade, a educação se impõe de forma indelével sob o primado da escola secundarizada aos povos do campo, e, neste processo, “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação” (SAVIANI, 2002, p. 69).

Na dinâmica da vida social republicana, a norma jurídica orienta as atividades do Estado para o conjunto da vida social, que é sempre uma expressão real da classe dominante. Na contradição social, a classe trabalhadora se movimenta, organiza e mobiliza a sociedade para a conquista de direitos. A luta pelo direito à educação no campo é exemplificada pelo Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA-1997) e das Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1998 e 2004).

Na resistência e na mobilização social, como observa Nascimento (2006, p. 874):

[...] há movimentos sociais e organizações populares que estão tentando reagir, assumindo a proposta de uma educação básica do campo, como é o caso das EFAs (Escola Família Agrícola), do MEB (Movimento de Educação de Base) que tem um trabalho com a alfabetização de jovens e adultos (FREIRE, 2001) do MST, com as escolas de assentamento e acampamento, além de ter uma formação específica de professoras/es próprios, do MAB (Movimento dos Atingidos por Barragens) com suas escolas de reassentamento, das Escolas indígenas, juntamente, com as comunidades remanescentes de quilombos, além das experiências em diversas comunidades de base que lutam isoladamente.



A luta social pela educação do campo uniu forças sociais presentes nas áreas rurais em busca de uma educação que reconheça os habitantes do campo como sujeitos que se educam enquanto produzem suas vidas materiais, usando métodos organizacionais de trabalho distintos entre si, cada qual com suas particularidades de educação e trabalho. Nesse ato, esses sujeitos se movem e influenciam estruturas do Estado na busca do direito a uma educação do campo que valoriza a cultura, memória e trabalho, respeitando a singularidade dos povos daquele local.

### **A conquista da legislação educacional à Educação do Campo**

A atuação do Estado na sociedade é mediada por legislações, onde em uma república burguesa, as leis são universalizadas, reconhecendo as contradições sociais, mas também permitindo lutas internas por novos direitos. Elas refletem o *modus operandi* do processo legal. A escola no campo remonta aos anos 1920, quando houve a preocupação do latifúndio em manter a força de trabalho campestre vinculada à terra frente ao avanço da urbanização no Brasil. Dessa forma, as elites agrárias procuraram criar meios para manter as pessoas no campo, e uma das consequências foi a criação de escolas rurais pelo Estado. No entanto, essas escolas muitas vezes tinham uma abordagem urbanizada, o que contribuía para a reprodução da negação à escola.

A educação é um direito social e faz parte de integração do homem à vida em sociedade. Nessa perspectiva o GPTEC/MEC se manifestou em defesa pela escola de qualidade para todos, pois a “[...] educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura — a cultura do campo — não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas” (BRASIL, 2004, p. 33). Santos (2011, p. 19) observa que

Na legislação brasileira a educação do campo é tratada como educação rural, cujos espaços são da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, no entanto, ultrapassa-os ao incorporar os espaços pesqueiros, extrativistas, ribeirinhos e caiçaras. Sendo assim, o campo passa a ser considerado como um espaço de inter-relação entre os seres humanos e as práticas que constroem e reconstróem condições específicas da sua existência social perpassada pela dimensão humana.

Em plena era de universalização dos direitos sociais, a escola no campo ainda é uma utopia para várias regiões do Brasil. Nas que existem, em sua maioria, a oferta de ensino ainda prevalece urbanizada e a essência do trabalho agrícola não é levada em consideração no calendário escolar. Em tempo de capitalismo neoliberal, a escola no campo ainda é uma escola

de resistência e de enfrentamento devido à ausência de políticas públicas efetivas para os povos rurais. Com efeito, Nascimento (2006) diz que a educação rural, historicamente, não entrou na agenda política do país, pois “[...] a educação rural, ignorada e marginalizada, foi reduzida à escolinha rural, à professora desqualificada e às massas de analfabetos. Fica evidente que há muito tempo faltam políticas educacionais referentes à realidade camponesa [...]” (NASCIMENTO, 2006, p. 868). Corroboram essa ideia Fernandes e Molina (2004, p. 36) que argumentam que

Historicamente, o conceito educação rural esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Tinha como pano de fundo um espaço rural visto como inferior, arcaico. Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles.

Neste processo há uma natureza sociológica definida pelo caráter de classe do Estado, cujo modo de produção tem por base o assalariamento nas relações de trabalho. Nesta perspectiva, a escola no campo cumpre com sua dupla função: a primeira, compensatória para manutenção do sujeito no campo, a outra, pela reprodução do capital, cuja essência é dada e estabelecida no modo de produção capitalista. Esta relação é demonstrada por Lemes (2010, p. 1325-1326):

A educação rural foi proposta pelas elites rurais do país, como ação compensatória, tratando os sujeitos do campo como pessoas ignorantes, não entendendo que esses sujeitos não tiveram oportunidade para obter maior conhecimento e o que sabem são experiências adquiridas em sua vivência. Desta maneira como o setor econômico, a educação é organizada e dividida por classes correspondentes às suas necessidades e interesses. No modo de produção capitalista a educação não visa atender o bem-estar coletivo, mas, as necessidades de produção/reprodução ampliada do capital.

Neste contexto precário, há uma realidade que Nascimento (2006, p. 873) questiona e responde:

Mas qual é o tipo de escola pública oferecida à população camponesa? É uma escola relegada ao abandono, denominada, pejorativamente, de escola isolada. É uma escola que inexistente quando as prefeituras adotam uma política de redução dos custos, trazendo as crianças para estudar na cidade, em cima de caminhões de gado ou de Kombis, em estradas precárias, com horas de viagem. Além de excluir as crianças do campo, separando-as em salas diferentes, elas devem assumir os valores da cidade, pois senão são chamadas de atrasadas pelos colegas ou pelos próprios professores.

Dado isso, é possível observar que o Estado é um Estado de classe e suas contradições sociais são expressas nos interesses que o grupo dominante defende para sua classe. Nela, se manifesta a hegemonia do agronegócio sobre a escola e a educação presente na diversidade do campo, cujo domínio é exercido por meio de políticas públicas emanadas pelo Estado. Sua natureza é ideológica, pois apresenta uma educação orientada para o tripé urbanocêntrica, eurocêntrica e etnocêntrica.

É uma educação considerada urbanocêntrica, pois não considera os significados da vida e dos interesses dos povos do campo; é eurocêntrica, tem uma visão da modernidade como princípio e valoriza a cidade como lugar do moderno e o campo como lugar do atraso. É etnocêntrica, pois projeta o passado da Europa Ocidental como superior em termos civilizacionais e culturais.

Nesse contexto, a escola está em disputa por projetos hegemônicos no qual o Estado, como ente organizador, assume o projeto da classe dominante, priorizando o latifúndio e o agronegócio em detrimento da educação do campo. Isso resulta em uma educação do campo subordinada ao interesse econômico e ideológico do Estado. Por outro lado, os movimentos sociais do campo atuam a partir desses interesses, redefinindo a educação do campo e a escola rural dentro das premissas de valorização do trabalho e da cultura das comunidades rurais. Essa abordagem tem como elemento central da educação o trabalho social e a preservação da natureza e tem como eixo organizacional a coletividade.

O Estado, no campo do direito promulgado, estabelece normas para as escolas no campo, mas o direito à educação não se efetivado plenamente, pois a ausência de políticas públicas mantém as escolas pobres e secundarizadas para a diversidade presente no campo.

A escola é um espaço de sociabilidade humana que sintetiza uma forma de organização social no campo que incomoda a classe dominante. Essa classe dominante mantém o poder, buscando a conciliação e a preservação de sua hegemonia sobre a terra e a vida dos povos do campo. No entanto, essa hegemonia sufoca a emergente educação do campo e o enraizamento da vida dos povos do campo, a sua cultura produtiva e seus valores que permeiam a relação na vida comunitária dos sujeitos, das águas e florestas do campo. Nessa perspectiva, a vida comunitária desempenha um papel importante, com duas formas de convívio social. A relação do homem com a natureza continua sendo de produção e conservação, pois sabem que a terra e a água são fontes primárias da vida.

No contexto de reprodução da vida material, o homem constrói relações educacionais e as contradições de classe se tornam evidentes na educação. Mesmo enquanto trabalham na terra,

as pessoas do campo também lutam por educação, mas é uma luta complexa, pois os movimentos sociais buscam uma escola no campo que respeite seus valores e atenda às necessidades reais dos habitantes rurais. A conquista social da LDB n.º 9394/96 trouxe uma singularidade em relação à escola rural. Os artigos 23, 26 e 28 propõem uma escola que atenda às peculiaridades do campo, incluindo conteúdos curriculares e metodologias adequadas, e uma organização escolar própria, adequando o calendário escolar às fases do ciclo agrícola, as condições climáticas e à natureza do trabalho na zona rural de forma geral (BRASIL, 1996). O artigo 28 é particularmente inovador por considerar a diversidade social do trabalho e da cultura camponesa ao ressignificar a organização do calendário e das práticas escolares, tendo o trabalho e cultura como centralidade pedagógica. Neste ato pedagógico, “a educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra” (BRASIL, 2004, p. 33), uma vez que

No Brasil, o proclamado direito universal à educação tem sido dura conquista dos movimentos sociais, especialmente dos trabalhadores e trabalhadoras da educação pública nas esferas federal, estadual e municipal, tendo como referência a Constituição de 1988, e mais recentemente a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9394/96, como marco legal nesse processo de afirmação da educação no campo dos direitos humanos e sociais (BRASIL, 2004, p. 33).

Esse pequeno passo dado à escola no campo é significativo para os povos rurais. A LDB trouxe a perspectiva da ruralidade ao incluir em sua norma o termo “educação para o meio rural” e apontar para a educação do campo, pois esta assegura os valores da cultura e do trabalho.

Como forma de impulsionar as ações de ressignificação da escola do campo, em 1998, ocorreu a Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo*. Nela, emerge um movimento em defesa da educação do campo denominado *Articulação Nacional Por uma educação básica do campo*, que trouxe reflexões sobre a educação e o desenvolvimento do campo na perspectiva dos povos do campo. Nessa conferência, definiu-se:

Utilizar-se-á a expressão campo e não mais o usual meio rural, como objetivo de incluir no processo uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas quando se discutir a educação do campo se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 9).

Marschner (2011, p. 42) enfatiza que os sucessivos debates sobre educação do campo passaram a representar as demandas por escolas no meio rural, cujo processo assume “[...] uma ampla pauta de análise sobre um espaço específico da sociedade brasileira, com um elenco de ações e reivindicações visando a ressignificação e transformação do rural”. Nela, há um sinal manifesto que esse processo está constituído “[...] no campo semântico: os discursos e representações sobre o espaço social passam a rejeitar a ideia do ‘rural’ substituindo-a por ‘campo’ como um conceito mais apropriado de espaço”. (MARSCHNER, 2011, p. 42). Como resultado, a educação no campo ganhou legislação específica com a aprovação das Diretrizes Operacionais para a educação Básica nas Escolas do Campo<sup>3</sup>, cuja materialidade se evidencia em seus atos normativos, que Santos (2011, p. 21-22) sintetiza como

I - **A identidade da escola do campo.** Artigo 2º - A escola do campo precisa está inserida na realidade do meio rural, nos saberes da comunidade e nos movimentos sociais.

II - **A organização Curricular** (o que e como ensinar na escola). Artigo 4º e 5º. Destacam-se os seguintes elementos: os temas a serem trabalhados devem ser ligados ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento do campo; a metodologia também deve ser adequada à realidade do campo, resgatando os materiais disponíveis no meio ambiente. Essa metodologia resgata a riqueza das experiências, os diferentes procedimentos de ensino, os vários recursos didáticos e os diversos espaços de aprendizagem.

III - **Responsabilidade do Poder Público** com relação a oferta educacional e a regulamentação das diretrizes. Artigos 3º, 6º e 7º. O sistema municipal deverá ofertar educação infantil e ensino fundamental nas comunidades rurais, povoados ou na sede do município.

IV - **Organização das escolas.** Artigo 7º, Parágrafo 1º e 2º. A escola pode organizar as turmas de diferentes maneiras (classe multisseriada, ciclo, alternância ou séries) e o calendário da escola do campo pode ser organizado de acordo com a realidade de cada local, desde que não prejudique os alunos na quantidade dos dias letivos.

V - **Gestão da Escola.** Artigos 10º e 11º. As famílias, os movimentos sociais têm direito assegurado de participar da discussão do funcionamento da escola, na proposta pedagógica e nas discussões do uso dos recursos financeiros e sua aplicação. Esta participação pode acontecer em vários espaços, como conselho Municipal de Educação, Conselho Escolar, Comitês de Gestão (Caixa escolar, Merenda, FUNDEF), nas Conferências de Educação e ainda de outras formas, como: movimentos e sindicatos participarem na elaboração do Plano Municipal e Estadual de Educação.

VI - **Formação de Professores:** Artigos 11º, 12º e 13º. O sistema de ensino municipal ou estadual deverá garantir a formação do professorado que ainda não tem curso normal (magistério) e superior e que os cursos de formação tenham conhecimentos específicos 22 que contribuam para que os professores possam atuar respeitando a realidade do campo. Garantir a formação

---

3 Lei aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. A lei teve participação dos movimentos sociais, dos povos originários, quilombolas etc.

continuada em serviço e a titulação do professorado leigo que está em sala de aula.

Este mesmo autor ainda argumenta que:

A concepção de educação do campo recupera a visão de educação como formação humana à qual a escola é uma parte, recupera a visão de educação como processo social, no qual, se destacam as relações entre educação e vida produtiva, entre formação social e cultura e entre educação e história. É um processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de luta de suas organizações (SANTOS, 2011, p. 19).

Assim, há uma base legal que normatiza o direito à educação sob as diretrizes do campo, destacadas os artigos 23, 26 e 28 da LDB n.º 9.394/96, que tratam da especificidade e da diversidade existente no campo, pois leva em consideração os aspectos sociais, culturais, econômicos dos povos do campo em âmbito nacional.

Além disso, o Estado estabelece os marcos normativos do direito aos povos do campo à educação expostos a seguir:

1. O Parecer CNE/CEB n.º 36, de 04/12/2001, emitida pela Relatora Edla de Araújo Lira Soares, sobre as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas no Campo, que traz que a

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caíçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p. 1).

Nele, está contido o reconhecimento da educação do campo como processo que funda de forma objetiva os marcos da escolarização dos povos do campo com vínculo e princípio na organização do trabalho e da cultura que os mesmos têm com a terra.

2. A Resolução CNE/CEB n.º 1, de 03/04/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo:

[...] A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2002, p. 1).

3. O Parecer CEB/CNE/MEC n.º 1, de 02/02/2006, que estabelece, expõe e aprova os dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância:

3 – Os CEFFA cumprem as exigências legais quanto à duração do ano letivo, pois integram os períodos vivenciados no centro educativo (escola) e no meio sócio-profissional (família/comunidade), considerando como dias e horas letivos atividades desenvolvidas fora da sala de aula, mas executadas dentro do Plano de Estudo de cada aluno.

4 – Cada Centro Familiar de Formação por Alternância deverá organizar sua proposta político-pedagógica nos termos da LDBEN, seja na forma de Escola Família Agrícola, Casa Familiar Rural ou Escola Comunitária Rural, submetendo-a ao sistema de ensino competente.

5 – Recomenda-se que o Projeto Político-Pedagógico de cada CEFFA adote as características da Pedagogia da Alternância na concepção de alternância formativa, isto é, alternância integrativa real ou copulativa, de forma a permitir a formação integral do educando, inclusive para prosseguimento de estudos, e contribuir positivamente para o desenvolvimento rural integrado e auto-sustentável, particularmente naquelas regiões/localidades em que prevalece a agricultura familiar (BRASIL, 2006, p. 9).

4. O Decreto Presidencial n.º 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais, reconhecendo-os como:

[...] Povos e Comunidades Tradicionais: grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição (BRASIL, 2007).

Sobre o qual destaca-se os seguintes princípios:

I - o reconhecimento, a valorização e o respeito à diversidade socioambiental e cultural dos povos e comunidades tradicionais, levando-se em conta, dentre outros aspectos, os recortes etnia, raça, gênero, idade, religiosidade, ancestralidade, orientação sexual e atividades laborais, entre outros, bem como a relação desses em cada comunidade ou povo, de modo a não desprezar, subsumir ou negligenciar as diferenças dos mesmos grupos, comunidades ou povos ou, ainda, instaurar ou reforçar qualquer relação de desigualdade;

XIV - a preservação dos direitos culturais, o exercício de práticas comunitárias, a memória cultural e a identidade racial e étnica (BRASIL, 2007).

5. O Parecer CNE/CEB n.º 3, de 18/02/2008, que reexamina o Parecer CNE/CEB n.º 23/2007, tratando da consulta referente às orientações sobre o atendimento necessário à educação do campo e estabelecendo um debate conceitual sobre a definição da escola rural e,

por fim, definindo as orientações sobre o atendimento legal à educação do campo (BRASIL, 2008a).

6. A Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28/04/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios necessários ao desenvolvimento da educação do campo, e defini critérios para nucleação escolar e assegura transporte escolar intracampo e campo-cidade, procurando atender a oferta educacional próxima à residência do sujeito aprendiz. (BRASIL, 2008b). Nela, estabelece e disciplina a oferta da educação do campo, como segue:

Art. 1º A Educação do Campo compreende a Educação Básica em suas etapas de Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio e Ensino Técnico Integrado e destina-se ao atendimento às populações rurais em suas mais variadas formas de produção da vida – agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outros.

§ 1º A Educação do Campo, de responsabilidade dos Entes Federados, que deverão estabelecer formas de colaboração em seu planejamento e execução, terá como objetivos a universalização do acesso, da permanência e do sucesso escolar com qualidade em todo o nível da Educação Básica.

§ 2º A Educação do Campo será regulamentada e oferecida pelos Estados, pelo Distrito Federal e pelos Municípios, nos respectivos âmbitos de atuação prioritária.

§ 3º A Educação do Campo será desenvolvida, preferentemente, pelo ensino regular.

§ 4º A Educação do Campo deverá atender, mediante procedimentos adequados, na modalidade da Educação de Jovens e Adultos, as populações rurais que não tiveram acesso ou não concluíram seus estudos, no Ensino Fundamental ou no Ensino Médio, em idade própria.

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular (BRASIL, 2008b).

7. O Decreto n.º 7.352, de 04/1/2010, que dispõe sobre a Política Pública de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, cujos princípios da Educação do Campo se destacam:

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 conteúdos 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; e

V - controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010a).

8. A Resolução CNE/CEB n.º 4, de 13/07/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, que a Seção IV dispõe sobre a educação básica do campo, em conformidade com o artigo 35, que define três orientações essenciais à organização da ação pedagógica:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2010b, p. 12).

Na regulamentação da educação do campo, o artigo 36 da Resolução CNE/CEB n.º 4/2010, reafirma o primado que trata da identidade e a define. Nela

A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (BRASIL, 2010b, p. 12).

E, ainda, reafirma a singularidade e a especificidade da educação básica do campo e determina as regras de sua oferta, conforme traz a seguinte norma:

Formas de organização e metodologias pertinentes à realidade do campo devem ter acolhidas, como a pedagogia da terra, pela qual se busca um trabalho pedagógico fundamentado no princípio da sustentabilidade, para assegurar a preservação da vida das futuras gerações, e a pedagogia da alternância, na qual o estudante participa, concomitante e alternadamente, de dois ambientes/situações de aprendizagem: o escolar e o laboral, supondo parceria educativa, em que ambas as partes são corresponsáveis pelo aprendizado e pela formação do estudante (BRASIL, 2010b, p. 12).

No aspecto legislativo, a educação do campo está assegurada no âmbito nacional, onde os entes federados estão submetidos. Entre o direito e o dever do Estado estão os sujeitos que buscam por educação no campo, que tem sua natureza legal já estabelecida, mas os processos de escolarização com base nos princípios educacionais ainda são precários e secundarizados.

## Escola e educação do campo é vida na comunidade

O ato de ensinar é um ato comunitário necessário para a reprodução da vida humana-social, e sua base está alicerçada no trabalho. A Escola no campo é um símbolo de existência da vida em comunidade, fortalecendo laços de convivência e possibilitando social. Existem uma multiplicidade de escolas existentes no campo para atender a diversidade de povos do campo, pois estes estão presentes em territórios indígenas, quilombolas, ilhas, assentamentos da reforma agrária, acampamentos de sem-terra e distritos municipais. Todos compartilham a missão de ressignificar os valores da vida, do trabalho e da cultura da vida comunitária.

Nessa missão expressa-se a vida solidária e a comunhão como bem comum e, como afirma Caldart (2003, p. 63), no contexto do compromisso da educação do campo “[...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”. E isto implica assumir um projeto educacional que faça um diálogo com seu entorno, para presença da escola fazer seu papel de âncora no processo de aprendizagem e de sociabilidade, pois “[...] existe um movimento pedagógico que é próprio da escola, mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela” (CALDART, 2003, p. 73).

Dentro dessa mesma perspectiva, Nascimento (2006, p. 869) argumenta que “[...] a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. [...] na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais”, portanto, são sujeitos educacionais cujas vidas são ressignificadas no ato pedagógico, pois “ação educativa implica numa interferência na vida das pessoas, por isso tem intencionalidade pedagógica, não é de nenhum modo improvisada Desde as ações mais simples do cotidiano até as mais complexas, e também na educação e na escola [...]” (APEC, [21--], p. 6). Nessa perspectiva, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído pela Portaria do MEC n.º 1.374, de 3 de junho de 2003, coloca que

Construir uma educação do campo significa pensar numa escola sustentada no enriquecimento das experiências de vida, obviamente não em nome de permanência, nem da redução destas experiências, mas em nome de uma reconstrução dos modos de vida, pautada na ética da valorização humana e do respeito à diferença. Uma escola que proporcione aos seus alunos e alunas condições de optarem, como cidadãos e cidadãs, sobre o lugar onde desejam viver. Isso significa, em última análise, inverter a lógica de que apenas se estuda para sair do campo (BRASIL, 2004, 39).

Com a mesma visão, Caldart (2003) reafirma o caráter singular da educação do campo, posto que a escola no campo não é uma escola diferente, “[...] mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito [...]” (CALDART, 2003, p. 66). E este aspecto é singular, pois a vida no campo traz uma peculiaridade, que é o enraizamento do homem e sua natureza constitutiva como grupo social. Nesse processo, “a escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos” (BRASIL, 2004, p. 38).

Dessa forma, o campo é um local de pertencimento do homem vinculado à natureza, tal qual uma árvore que germina, cria raiz e vive. Nesse espaço de trabalho está presente o *locus* de sociabilidade. Nesse lugar, o enraizamento é uma necessidade presente no ser humano e “[...] ter raiz, nos diz ela, é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente [...]” (WEIL, 1943 apud CALDART, 2003, p. 70)

No processo constitutivo do enraizamento está o trabalho e a educação como polos de excelência, mas que necessitam ser ressignificados à vida escolar, cuja materialidade, conjugada com as legislações, está a formulação do projeto político-pedagógico (PPP) potencializado para as escolas do campo. Como escola pública, a educação do campo é ressignificada em seus valores e consubstanciadas no ato de existência material por meio do projeto político-pedagógico construído coletivamente pela comunidade escolar. O PPP é o ato e a instância organizativa da escola e a comunidade escolar é chamada para sua construção. Nele, se fundamenta o processo pedagógico que a escola quer e, por isso, também é um espaço de disputa, pois dele emana o projeto que direcionará os rumos pedagógicos a serem seguidos na formação humana e as formas de participação da comunidade na escola. Com efeito, a APEC ([21--], p. 2) coloca que a

A construção do PPP exige reflexão rigorosa sobre o papel da escola e o compromisso coletivo na redefinição da prática pedagógica das escolas públicas na perspectiva de uma opção de classe. Não existe a possibilidade de se manter neutro. Apesar de entender que há uma intervenção de fora para dentro na definição do PPP, considera-se a possibilidade de construir um

movimento contra-hegemônico, colocando o PPP a serviço da classe trabalhadora no sentido de constituir-se classe para si.

Para a produção do Projeto Político Pedagógico é preciso considerar que:

Ele é **PROJETO** – plano, planejamento a ser seguido, construção, desenho, lei, capacidade humana – projetar (sonhar);

Ele é **POLÍTICO** – arte, ciência, dirige, governa, habilidade na relação humana, assume posição, postura, é disputa;

Ele é **PEDAGÓGICO** – tem um método, forma, teoria, ciência, ensino, conteúdo, tem condução.

Há, portanto, compreensão da natureza da educação do campo como escola contra-hegemônica, cuja existência está assegurada por leis, mas para sua efetividade necessita da intervenção dos sujeitos que as fazem (comunidade e escola) como elo que os liga aos interesses e materialidade do trabalho, cultura e sociabilidade que o campo traz. Escola no campo significa vida na comunidade e vida em que trabalho e ensino devem ser unidade de compromisso da comunidade escolar com a educação. Nesse sentido, emerge as lutas dos movimentos sociais do campo por educação rural nos idos de 1990, cujo vínculo “[...] é com um projeto de sociedade em que o campo é tido como lugar de vida, trabalho e cultura. Funda-se na lógica da participação efetiva dos povos do campo nas questões escolares e considera educativo todo processo formativo, vinculado ao mundo do trabalho [...]” (APEC, [21--], p. 02).

Nessa perspectiva, a educação do campo é um projeto em disputa, cuja natureza se manifesta na sua particularidade, pois ela traz a singularidade rural, onde seus sujeitos são construtores de sua memória, de sua historicidade, na qual os homens e as mulheres constroem sua cultura material pelo trabalho e nas condições de vida material que os povos do campo se encontram, vivem, produzem sua vida material e se reproduzem socialmente. Com efeito, Nascimento (2006, p. 869) assevera:

Assim, a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. Os projetos entre educação do campo, e a educação formal e bancária do Governo são paradoxais. Na educação do campo, todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais. Já na educação formal, a escolarização, apresentada como único modelo pedagógico a todos os brasileiros (as), reduz alunos (as) a: aprovados ou reprovados, novatos ou repetentes, defasados especiais ou anormais, além de criar um dualismo entre educador/educando.

A escola traz à vida comunitária os aspectos de uma nova sociabilidade, cuja base está assentada na sua organização social, onde se valoriza o sujeito aprendente como sujeito de memória coletiva na perspectiva de reprodução cultural. A escola é um espaço de ação educativa que se materializa na escolarização dos aprendentes sem as anomalias da escola

urbana. O ato símbolo da educação do campo é sua unidade com os projetos de vida e trabalho dos aprendentes, que está associada ao meio social de produção da vida material e cultura. Nela, os sujeitos do campo constroem a memória coletiva como elo de sobrevivência comunitária, que os sujeitos trazem para o ambiente da aprendizagem. Neste aspecto, a vida da comunidade se soma à vida da escola e se fundem em uma unidade histórica-dialética, na qual os homens produzem a vida material e a cultura escolar sob os aspectos da unidade histórica-dialética, que valoriza o ato de produzir a vida na diversidade e singularidade dos povos.

### Considerações finais

Homens e mulheres fazem história no mundo objetivado pelo trabalho. Nele são dadas e estabelecidas as relações de trabalho que separam o produtor dos meios de produção, tornando-os força de trabalho sob domínio da classe dominante em cada formação social criada sob a divisão social em classes sociais que se antagonizam entre si, por isso vivem em contradições sociais e nela se movem, fazem história e as inscrevem na memória com letras indeléveis de sangue. Na história, o campo brasileiro traz essa realidade, que é presente até os dias de hoje.

No passado, do chão camponês nasce a luta pela terra e por educação. Nas lutas sócias, o campo conquista apoio social às suas reivindicações, que são históricas e trazem as mãos calejadas pelo trabalho na organização dos sujeitos que habitam os campos, as águas e as florestas. Sem esta organização e luta social por terra, sem o movimento histórico que os movem, a sociedade também não se move. O que move a sociedade são as contradições sociais, cuja base agrária se assenta no latifúndio, no qual as classes dominantes se unem para manter a hegemonia do poder sobre a terra por meio da estrutura agrária assentada no Brasil.

Na contradição social, nas lutas por terra (reforma agrária, território indígena e quilombola, faxinalense etc) há uma unidade em torno da necessidade de uma luta organizada por uma educação que ressignifique os valores que cada grupo social do campo tem. É nessa unidade que nasceu a luta por educação do campo, sob o qual colocou em movimento a sociedade civil na defesa dos interesses dos povos rurais por um ensino qualificado para o campo.

Da unidade na luta por educação, o Estado reconhece os povos do campo em sua singularidade como sujeitos de direito e, portanto, com direito ao ensino e com uma educação que ressignifica os povos do campo nas suas particularidades de existência social e modos de produzir a vida material. Nesse processo, a legislação criada pelo Estado assegura as formas de

escolarização sob as quais considera a alternância (tempo escola – tempo comunidade) necessária, que respeita o tempo trabalho (plantio – colheita); que possui religiosidade, cultura e vida social.

Os sujeitos do campo conquistaram, com organização, mobilização e lutas sociais, a educação do campo, entretanto, a conquista da educação na legislação não assegura sua efetiva implantação. Só a mobilização constante dos povos rurais pode assegurar o cumprimento do direito à educação do campo sob os princípios enunciados na legislação, o que, até agora, pouco tem sido efetivado. O Estado, enquanto entidade normatizadora e reguladora da vida social, ainda se mostra ausente na promoção da educação rural. A oferta educacional destinada às populações rurais é frequentemente insuficiente, resultando na precarização e no fechamento frequente de escolas no contexto brasileiro.

Para os movimentos sociais, não basta ter a escola no campo. O que se espera é a educação rural com sua especificidade de trabalho e cultura, valorizando a escola no campo como lugar de vida, pois o campo não é uma extensão e nem se opõe ao urbano. O campo é o *locus* onde habitam grupos sociais que produzem a vida material sob condições dadas, encontradas e transformadas pelas ações de seus sujeitos, pois estes se movem, constroem e reconstroem sua existência material na resistência do campo. A resistência coloca o campo como lugar de vida e de cultura social na sua singularidade de forma objetiva.

## REFERÊNCIAS

APEC. Alerta: escolas públicas do campo do Paraná: o que e como fazer! **Boletim nº 2 da APEC**. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo. [21--].

ARROYO, M. G. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, M. C. **Educação do campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei n. 49.394, de 20 de dezembro de 1996**. Institui as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**. Dispõe sobre diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: MEC, 2001. Disponível em:

[https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_PAR\\_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=calendario%202021). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília, DF: MEC, 2002. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. Referências para uma política nacional de educação do campo. *In*: RAMOS, M. N.; MOREIRA, T. M.; SANTOS, C. A. dos. (coord.). **Caderno de subsídios**. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 1/2006, aprovado em 1 de fevereiro de 2006**. Estabelece dias letivos para a aplicação da pedagogia de alternância nos centros familiares de formação por alternância (CEFFA). Brasília, DF: MEC, 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001\\_06.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 6.040, de 7 de fevereiro de 2007**. Institui a política nacional de desenvolvimento sustentável dos povos e comunidades tradicionais. Brasília, DF: Casa Civil, 2007. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n. 3/2008, aprovado em 18 de fevereiro de 2008**. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da educação do campo. Brasília, DF: MEC, 2008a. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003\\_08.pdf](http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/pceb003_08.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da educação básica do campo. Brasília, DF: MEC, 2008b. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao\\_2.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/resolucao_2.pdf). Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Decreto Presidencial n. 7.352, de 04 de novembro 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Casa Civil, 2010a. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 10 mar. 2023.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define diretrizes curriculares nacionais gerais para a educação básica. Brasília, DF: MEC, 2010b. Disponível em: [https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE\\_RES\\_CNECEBN42010.pdf?query=AGR](https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN42010.pdf?query=AGR). Acesso em: 10 mar. 2023.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo Sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: [www.curriculosemfronteiras.org](http://www.curriculosemfronteiras.org). Acesso em: 13 abr. 2021.

CARNOY, M.; LEVIN, H. M. **Escola e trabalho no estado capitalista**. São Paulo: Cortez, 1987.

FEDERICI, C.; MORI, C. M.; SANTOS, S. V. Escola, comunidade e estado nas experiências de educação do campo. *In*: MACHADO, C. L. B.; CAMPOS, C. S. S.; PALUDO, C. **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências**. Brasília, DF: MDA, 2008.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da educação do campo. *In*: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”. Brasília, DF: 2004. n. 5.

GRYZBOWSKI, C. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis, RJ: Fase – Vozes, 1987.

KOLLING, E. J.; NERY, I. J.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo**. Coleção por uma educação básica do campo. Brasília, DF: UnB, 1999. n. 1.

LEMES, M. S. **Educação do/no campo: concepções e conceitos**. [S. l.]: UFMS, 2010. Disponível em: <http://www.ndh.ufms.br/wp-anais/Anais2010/Aceitos%20em%20ordem%20alfabetica/Mariana%20Santos%20LEMES.pdf>. Acesso em: 16 out. 2020.

MARSCHNER, W. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações – Revista Internacional de Desenvolvimento Local**, Campo Grande, v. 12, n. 1, p. 41-52, 2011.

MERCADANTE, P. **A consciência conservadora no Brasil**. 3. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. *In*: **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *In*: **Educação e pesquisa**, v. 41, n. 1, p. 79-100, jan./mar. 2015.

SANTOS, E. V. Educação do campo: identidade em construção. *In*: SANTOS, E. V. (org.). **Educação do campo: construindo identidade**. 2. ed. Belo Horizonte: FETAEMMG, 2011.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. 35. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.

PINTO, Á. V. **Sete lições sobre educação de adultos**. São Paulo: Editora Cortez, 1987.

PINTO, Á. V. **Ciência e Existência**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1969.



### ***CRediT Author Statement***

---

**Reconhecimentos:** Agradecimento aos grupos de estudos e pesquisas pelo diálogo estabelecido entre os membros, promoção e organização de eventos para disseminação dos estudos e pesquisas realizadas, cuja natureza promove os pesquisadores. Agradecimento à Fundação Araucária, que busca o desenvolvimento social, econômico e ambiental do Estado do Paraná, por meio de investimentos em ciência, tecnologia e inovação e à Fundação FAFIPA, que busca recursos para fomentar a Iniciação Científica, melhorar a Capacitação Docente da Universidade e dar suporte aos projetos de Educação e Inclusão Social à sociedade carente.

**Financiamento:** Não aplicável.

**Conflitos de interesse:** Não aplicável.

**Aprovação ética:** Por se tratar de estudos de pesquisas documental e bibliográfico, seguiu-se as normas de investigação e exposição em conformidade com as normas da ABNT e da coerência da escrita textual.

**Disponibilidade de dados e material:** Não há.

**Contribuições do autor:** Vanderlei Amboni investigou por meio de documentos oficiais do Estado, da produção textual feitas por Movimentos sociais e da historiografia pertinente à educação do campo as relações da conquista da educação do campo por meio de lutas sociais, e as formas de resistência e a presença da escola no campo como aspecto de união da comunidade na escola, cujo lema presente é *Escola é vida na comunidade*. O trabalho exposto é resultado dessas investigações.

---

**Processamento e edição: Editora Ibero-Americana de Educação.**

Correção, formatação, normalização e tradução.

