



PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO E O MATERIALISMO HISTÓRICO-DIALÉTICO

DIALECTICAL HISTORICAL MATERIALISM: PERSPECTIVES ON EDUCATIONAL PRACTICES IN THE FIELD



Antelmara de Sousa Silva 

Rede Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

Heloísa da Silva Borges 

Universidade Federal do Amazonas

Soliana de Souza e Souza 

Universidade Federal do Amazonas

Priscila Soares Lima 

Rede Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas

RESUMO

Neste trabalho¹ compartilhamos uma pesquisa bibliográfica que teve como objetivo geral analisar as práticas educacionais no campo, a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Para tanto, foram traçados os seguintes objetivos específicos: 1) Compreender o materialismo histórico dialético, seus fundamentos e implicações para a Educação do Campo; 2) conhecer a relação entre as práticas educacionais no campo e a luta de classes na sociedade capitalista; e 3) destacar as práticas educacionais no campo no contexto da reprodução das relações sociais de produção. Metodologicamente, este estudo realiza uma Pesquisa Bibliográfica. A análise empreendida mostra que é fundamental destacar que a adoção do materialismo histórico-dialético não implica em uma visão determinista da realidade. Pelo contrário, ele parte da premissa de que a realidade é construída socialmente e, portanto, passível de transformação. Ao adotar esse referencial, é possível compreender a Educação do Campo como um espaço de possibilidades, no qual as contradições e as lutas sociais podem ser enfrentadas e transformadas, visando a construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Palavras-chave: Materialismo histórico-dialético. Educação do Campo. Práticas. Educação.

ABSTRACT

¹ O artigo foi desenvolvido no âmbito do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM) com o apoio das agências de fomento à pesquisa CAPES e FAPEAM.



In this work we share bibliographic research with general objective of analyze educational practices in the field, from the perspective of dialectical historical materialism. To this end, the following specific objectives were outlined: 1) Understand dialectical historical materialism, its foundations and implications for rural education; 2) Knowing the relationship between educational practices in the countryside and the class struggle in capitalist society; and 3) Highlight educational practices in the field in the context of the reproduction of social relations of production. Methodologically, this study was a Bibliographic Research, with a qualitative focus. The analysis carried out shows that it is essential to highlight that the adoption of dialectical historical materialism does not imply a deterministic view of reality. On the contrary, he starts from the premise that reality is socially constructed and, therefore, subject to transformation. By adopting this framework, it is possible to understand rural education as a space of possibilities, in which contradictions and social struggles can be faced and transformed, aiming at building a more just and egalitarian society.

Keywords: Dialectical historical materialism. Field Education. Practices. Education.

1. INTRODUÇÃO

Para desenvolver um projeto de Educação do Campo é necessário considerar aspectos econômicos, sociais, culturais, históricos e ambientais, que são necessários para que os camponeses realizem uma disputa justa na ocupação de papéis sociais e inserções em espaços que transformem a vida desses sujeitos, sobretudo porque há muitas décadas vivem situações de exploração, onde o lucro e a mão de obra escrava foram práticas que impediram suas trajetórias de conquistas. Nesse sentido, a emancipação do sujeito se dá através da educação, sendo esta um instrumento para possíveis mudanças.

Na Educação do Campo, como consequência disso, é preciso combater a ignorância alimentada sutilmente pelas classes dominantes que tentam anular as conquistas já garantidas e que foram feitas a muitas mãos. Trazer um recorte temporal cerca das distinções entre o campo e a cidade nos dará o entendimento dos avanços e os desafios ainda existentes no Campo. Como ponto de partida das primeiras discussões a respeito da Educação do Campo, temos a década de 1970, a partir da qual o Campo passou por uma profunda modernização no setor da agricultura, ocorrendo ao mesmo tempo grandes migrações das zonas rurais para as urbanas.



Esses são alguns aspectos históricos que contribuíram para complexificar os desafios sociais a serem superados na Educação do Campo. As diretrizes operacionais da Educação do Campo, sobretudo nas resoluções de 2001 e 2002, estão amparadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 9.394/96), que busca efetivar o direito à Educação igualitária ao sujeito do Campo. A LDB nos estimula a rasgar o véu da ignorância, sendo essa uma responsabilidade das classes trabalhadora, estudantil e camponesa, a fim de mudar suas condições materiais.

Romper com barreiras sociais significa ocupar lugares de fala que sejam posições de representatividade, com objetivos de transpor as amarras do capitalismo a partir do senso da coletividade em prol de um todo, anulando o individualismo, projeto esse executado e mantido pelo capital². É preciso recorrer a alguma literatura que nos ajude a entender a gênese do processo histórico que construiu ideologicamente uma distinção entre Campo e Cidade ou evidenciou um contraste retórico entre a vida urbana e a campestre. Raymond Williams (1973), por exemplo, traça uma discussão que nos ajuda a compreender melhor esse processo histórico, se baseando nos elementos que caracterizaram esses dois tipos de territórios, sobretudo o Campo.

A Educação do Campo é uma abordagem que busca valorizar e promover a educação de qualidade para as populações que vivem em áreas rurais, considerando suas especificidades, necessidades e realidades locais. Ela reconhece que o campo é um espaço social e culturalmente diverso, onde as experiências, saberes e práticas de seus habitantes devem ser valorizados e incorporados ao processo educativo. A partir do final dos anos 1990, os Movimentos dos Trabalhadores sem Terra (MST) e outras organizações sociais começaram a mobilizar-se em torno da educação do campo, como uma forma de lutar contra a exclusão educacional e social que atingia as populações rurais.

Essa mobilização levou à criação de políticas públicas específicas para a educação do campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que possibilitou o acesso de milhares de jovens e adultos à educação

² O capital não é uma coisa em si mesma, mas sim uma relação social entre pessoas que se estabelece a partir da propriedade privada dos meios de produção. Essa relação se dá entre o proprietário dos meios de produção (o capitalista) e o trabalhador assalariado, que vende sua força de trabalho para o capitalista em troca de um salário (Marx, 2013).



escolar, incluindo o acesso ao ensino fundamental, médio e superior (Brandão, 2006). Essa mobilização também contribuiu para uma mudança no foco teórico do debate, com a conceituação de Educação do Campo em contraposição à educação rural. A educação rural tinha como pressuposto a transposição do modelo de educação urbana para o campo, sem levar em conta as particularidades e necessidades das populações rurais. Já a Educação do Campo parte de uma perspectiva crítica e contextualizada, que busca compreender as realidades locais e incorporar as experiências e saberes das comunidades rurais no processo educativo.

Assim, a Educação do campo tem como objetivo promover uma educação de qualidade e contextualizada para as populações rurais, contribuindo para o desenvolvimento social, cultural, econômico e ambiental dessas comunidades. Ela reconhece que o campo é um espaço de luta e resistência, onde é preciso construir uma educação que seja transformadora e emancipadora que possa realmente promover mudanças e fortalecimento dos espaços e dos personagens que fazem parte desse contexto.

Para pensar uma Educação do Campo nesses moldes, nos baseamos na dialética, que é uma forma de pensamento crítico e que busca compreender os processos históricos e sociais, a partir de suas contradições e transformações. Ao submetermos a conceituação de Educação do Campo à dialética, é possível questionar as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade, bem como compreender os movimentos que impulsiona a transformação social. As fronteiras entre campo e cidade têm se mostrado cada vez mais tênues na atualidade, devido à intensificação dos processos de urbanização e a crescente integração econômica entre áreas rurais e urbanas (Colares; Arruda; Colares, 2021). Nesse sentido, é preciso reconhecer que a Educação do Campo não se refere apenas à educação das populações que vivem em áreas rurais, mas também à educação das populações urbanas que mantêm relações com o campo, seja por meio do trabalho, da produção de alimentos ou do consumo de produtos agrícolas.

Além disso, ao considerarmos a práxis como uma ação material, objetiva, transformadora, podemos compreender a Educação do Campo como um movimento que busca transformar a realidade humana. Isso implica em uma compreensão crítica e contextualizada das realidades locais, bem como na incorporação dos saberes e



práticas das populações rurais no processo educativo. Dessa forma, a Educação do Campo pode ser entendida como uma prática transformadora que busca superar as contradições e desigualdades presentes na sociedade brasileira, contribuindo para a construção de um modelo de desenvolvimento mais sustentável e inclusivo.

2. MATERIALISMO HISTÓRICO DIALÉTICO: FUNDAMENTOS E IMPLICAÇÕES PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme Nunes e Santos (2021), o materialismo histórico-dialético é uma teoria desenvolvida por Karl Marx e Friedrich Engels que busca entender as relações sociais estabelecidas entre os homens e entre estes e as forças produtivas. Essa teoria pressupõe que a história da humanidade é resultado das contradições existentes entre as classes sociais e que o processo de transformação social é impulsionado por essas contradições. Na visão materialista dialética, as transformações sociais são produto da luta entre classes antagônicas. Em outras palavras, essas transformações resultam do conflito entre aqueles que detêm o poder e os que estão subordinados a ele.

Essa teoria tem implicações importantes para a Educação do Campo, uma vez que ela ressalta a importância da luta e da organização dos trabalhadores rurais como forma de superar as desigualdades sociais e alcançar uma sociedade mais justa. Para Lombardi e Fernandes (2021), a Educação do Campo, assim como outras formas de educação, deve estar comprometida com a transformação social e ser orientada pela compreensão das relações sociais e da realidade material dos sujeitos que vivem no campo. Isso implica a necessidade de reconhecer a história, a cultura e as condições de vida das comunidades rurais e, a partir disso, construir processos educativos que atendam às suas demandas, pois a Educação no/do Campo:

[...] deve ser pensada a partir da realidade e desde os sujeitos que lá vivem, passando por questões estruturais ligadas à educação, à agricultura familiar e aos assentamentos de reforma agrária. A Educação do Campo tem a sua materialidade na luta das organizações populares que estão constituindo uma concepção própria de educação, compreendida como processo de formação humana para além da escola, apesar de entenderem que esta seja um importante instrumento na formação dos sujeitos (Lombardi; Fernandes, 2021, p. 5).

O materialismo histórico-dialético também destaca a importância das práxis, ou seja, da relação dialética entre teoria e prática. Isso significa que a Educação do



Campo deve ser crítica e reflexiva, buscando compreender as contradições existentes na sociedade e a partir disso, construir estratégias para a superação das desigualdades. Nesse sentido, a Educação do Campo deve incentivar a participação dos trabalhadores rurais na construção do conhecimento e na organização política, de forma a fortalecer o processo de transformação social.

A Educação do Campo, no Brasil, historicamente foi negligenciada e marcada pela falta de políticas públicas específicas para atender as demandas dos sujeitos que vivem nesse contexto. Esse descaso se deve em grande parte à concentração de poder e riqueza nas mãos de uma elite agrária que não priorizou o desenvolvimento socioeconômico do campo e dos seus habitantes. Esse cenário de desigualdade se refletia na baixa qualidade da educação oferecida às populações rurais, muitas vezes carentes de recursos e sem estrutura adequada para atender às demandas específicas desses sujeitos. Além disso, os moradores do campo enfrentavam estereótipos e preconceitos, sendo frequentemente vistos como pessoas sem instrução, ignorantes ou atrasadas em relação àqueles que habitavam as cidades (Neves; Jesus; Carvalho, 2021).

No entanto, nas últimas décadas, o Estado tem se esforçado para reverter esse cenário de exclusão e garantir o acesso à educação de qualidade para as populações do campo. Assim, foram criadas políticas públicas específicas para a Educação do Campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)³, que busca promover a inclusão educacional, social e produtiva dos assentados da reforma agrária. Além disso, a luta pela democratização do acesso à terra e a promoção de uma agricultura sustentável e familiar também têm contribuído para a valorização do campo e a promoção de melhores condições de vida para seus habitantes (Mesquita; Rocha, 2019). Contudo, ainda há muito a ser feito para

³O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera) foi criado como resultado das discussões ocorridas durante o I Encontro Nacional de Educadores na Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997. Nesse evento, reconheceu-se a urgência de enfrentar o desafio de melhorar a escolarização das trabalhadoras e dos trabalhadores rurais. Foi identificado que várias organizações sociais e universidades estavam desenvolvendo iniciativas genuínas para promover a Educação do Campo. Com isso, percebeu-se a necessidade de articular essas ações de maneira mais coordenada. Esse movimento culminou em várias mobilizações que, por fim, levaram à criação do Pronera. De acordo com Molina (2003), o programa foi estabelecido após muitas lutas e desacordos, sendo fundamental a pressão exercida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para sua concretização e para a obtenção dos recursos necessários.



superarmos, enquanto sociedade, as desigualdades históricas e garantir o direito à educação para todos, independentemente do contexto em que vivem.

A formulação da Educação do Campo pressupõe a diferenciação entre a educação desenvolvida no campo e aquela desenvolvida na cidade. No entanto, é importante destacar que essa diferença não deve ser entendida como uma contradição ou antagonismo entre campo e cidade, mas sim como uma valorização das diferenças existentes entre esses dois espaços. Conforme destaca Brandão (2006), a diferença é um valor fundamental para a construção de uma sociedade justa e igualitária. A valorização das diferenças, neste caso entre campo e cidade, deve ser entendida como uma forma de reconhecimento e respeito pelas particularidades de cada espaço e pela diversidade cultural e social dos sujeitos que os habitam. Dessa forma, a Educação do Campo deve ser construída a partir do reconhecimento das diferenças existentes entre o campo e a cidade, mas sem criar antagonismos ou hierarquias entre eles.

A Educação do Campo deve partir da perspectiva de uma educação que atenda às demandas dos sujeitos do campo, respeitando suas especificidades e valorizando sua cultura, história e modos de vida. De fato, a contradição entre campo e cidade, tal como é colocada na sociedade capitalista, é uma falsa contradição, criada pela lógica do mercado e da produção. Por isso, a valorização das diferenças entre campo e cidade é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, que respeite as particularidades de cada espaço e promova a inclusão social e educacional de todos os sujeitos, independentemente de onde vivam, uma vez que a educação “[...] abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (Brasil, 1996).

Sob os auspícios do materialismo histórico-dialético, podemos observar que há uma contradição no campo brasileiro, onde coexistem tanto a produção de riqueza quanto a miséria, sendo esta última fruto da concentração de terras e de renda nas mãos de poucos. No campo, há muito já ocorreu um grande desenvolvimento tecnológico, mas ao mesmo tempo há trabalho escravo e infantil, o que gera uma contradição entre o progresso e o retrocesso. No setor agrícola, há a presença de



grandes conglomerados, dos quais poucos são de origem nacional e muitos são associados a empresas transnacionais, o que demonstra a concentração de poder econômico e a predominância de interesses internacionais sobre os interesses nacionais. Essas empresas do agronegócio controlam todo o mercado, desde a produção até a comercialização, além de produzirem os agrotóxicos e máquinas utilizadas na agricultura, por exemplo.

No entanto, apesar de toda essa concentração de poder, essas empresas são as que menos empregam, o que gera uma contradição entre um suposto desenvolvimento econômico e a não distribuição de renda. Essa contradição é ainda mais acentuada pelo fato de que a produção de riqueza é feita muitas vezes às custas da exploração de mão de obra precarizada e do meio ambiente. Portanto, a categoria contradição é útil para compreender as diferentes dimensões e contraposições presentes no campo brasileiro, que vão desde a produção de riqueza até a exploração de mão de obra e do meio ambiente. É preciso que se tenha um olhar crítico e atento para essas contradições, para que se possa buscar soluções que promovam um desenvolvimento econômico mais justo e sustentável.

2.1 Práticas educacionais no campo e a luta de classes na sociedade capitalista

As práticas educacionais no campo estão intimamente relacionadas à luta de classes na sociedade capitalista. Isso ocorre porque o acesso à educação, especialmente em áreas rurais, muitas vezes é limitado por questões socioeconômicas, culturais e políticas, o que reflete a desigualdade social e a exclusão que caracterizam o sistema capitalista. As desigualdades sociais são históricas e marcam uma grande parte da nossa sociedade, sobretudo pelos meios de produções que constroem relações de explorações e submissões, as quais são bem retratadas no *Manifesto do Partido Comunista*, de Marx e Engels (1999).

No *Manifesto* discute-se a organização política dos trabalhadores a partir de um olhar da liga comunista da época, que ficou conhecida por ser um grito político do movimento comunista em toda Europa, sendo uma crítica ao capitalismo e suas consequências sociais e culturais. Reforçando esse processo histórico, Tânia



Quintaneiro, Maria Ligia Barbosa e Márcia Gardênia de Oliveira

trazem as reflexões da seguinte forma:

A capitalização e modernização da agricultura provocaram o êxodo de milhares de famílias que, expulsas de seu habitat ancestral, vagavam à procura de trabalho. As cidades, receptoras desses fluxos contínuos, foram crescendo acelerada e desordenadamente. Cenário de feiras periódicas, elas recebiam pequenos produtores locais e mercadores estrangeiros e, sob o manto de sua intensa atividade, albergavam uma população de mendigos, desocupados, ladrões, saltimbancos, piratas de rios e de cais, traficantes e aventureiros em busca de todo tipo de oportunidades. A cidade acenava a todos com a possibilidade de maior liberdade, proteção, ocupação e melhores ganhos, embora para muitos tais promessas não chegassem a cumprir-se, (Quintaneiro; Barbosa; Oliveira, 2002).

A Educação do Campo pode ser vista como um campo de batalha no qual diferentes forças sociais disputam a direção da educação e, por consequência, o futuro do campo e da sociedade como um todo. Por um lado, o capital busca utilizar a educação como uma ferramenta para a formação de uma força de trabalho qualificada que possa contribuir para o crescimento econômico e a acumulação de capital. Por outro lado, os movimentos sociais do campo lutam por uma educação que valorize a cultura e os conhecimentos tradicionais dos povos do campo, que estimule a participação popular e que promova a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Esses povos são os agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, bem como trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros.

No entendimento de Colares, Arruda e Colares (2021), a luta pela educação no campo deve ser compreendida como parte da luta de classes na sociedade capitalista, uma vez que a educação é uma das principais ferramentas de reprodução e transformação das relações sociais e econômicas. As práticas educacionais no campo devem estar, portanto, vinculadas à construção de uma nova ordem social e econômica que valorize a participação popular, a cooperação, a solidariedade e a justiça social, superando a lógica individualista e competitiva que caracteriza o capitalismo.

A relação entre as práticas educacionais no campo e a luta de classes levanta uma questão importante sobre a luta por uma Educação do Campo e seu papel na construção de valores contrapostos à lógica individualista e consumista da sociedade atual. De fato, é necessário compreender que a educação não pode se limitar ao



âmbito do Estado e das políticas públicas, mas deve ser pensada como uma estratégia de transformação social mais ampla. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser vista como um movimento social que busca construir uma educação que esteja em sintonia com as necessidades, demandas e realidades dos povos do campo, que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (Brasil, 2012).

A luta pela educação do/no campo deve estar inserida no contexto mais amplo de luta por justiça social, por uma reforma agrária ampla e por uma nova concepção de desenvolvimento que valorize a agricultura familiar e a sustentabilidade ambiental, sendo esta luta base para emancipação do sujeito e para compreender as estratégias das forças dominantes nesse processo. Assim Freire no celebre livro *Pedagogia dos Oprimidos* nos convida a reflexão colocando que “Àqueles que se comprometem autenticamente com o povo é indispensável que se revejam constantemente. Esta adesão é de tal forma radical que não permite a quem a faz comportamentos ambíguos” (Freire, 1987).

As contradições presentes em nossa sociedade devem ser lidas criticamente a fim de se construir ferramentas de luta pela Educação do/no Campo, estando articulada com outras lutas sociais e com os movimentos de base, de modo a construir uma nova cultura política e social que valorize a solidariedade, a cooperação e o cuidado com o meio ambiente. A Educação do Campo não pode ser pensada apenas como um projeto de desenvolvimento rural, mas como uma estratégia para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, em que a educação seja vista como um direito de todos e todas e não apenas como privilégio de alguns. Isso implica em pensar a Educação do Campo como um movimento social e não apenas como uma política pública, de modo a garantir a sua autonomia e o seu potencial transformador e também pensá-la como articulada a um processo mais amplo de transformação social.

Lombardi e Fernandes (2021) levantam uma questão importante sobre as contradições dos movimentos sociais, em especial do MST e sua relação com o Estado e com as instituições escolares. De fato, o Estado é um organismo essencial para a manutenção da reprodução do capital e as instituições escolares são expressões mediadas pelo poder estatal. Nesse contexto, os movimentos sociais muitas vezes se veem diante de contradições ao buscar romper com a legalidade institucionalizada e,



ao mesmo tempo, lutar por sua incorporação nesses espaços de uma instituição de controle estatal, como as escolas da rede oficial de ensino. No caso do MST, por exemplo, a ocupação de terras e a luta pela reforma agrária representam uma forma de resistência contra o sistema capitalista e a concentração de terras nas mãos de poucos proprietários. No entanto, a luta pela incorporação dessas terras no sistema de propriedade estatal muitas vezes representa um dilema para o movimento, já que isso implica em reconhecer a legitimidade do Estado e de suas instituições.

Da mesma forma, a luta pela incorporação das escolas da rede oficial de ensino no campo representa uma tentativa de democratização do acesso à educação e de garantia de direitos, mas também pode representar uma submissão ao controle estatal sobre a educação. Para Nunes e Santos (2021) é fundamental que os movimentos sociais atuem de forma crítica em relação às instituições do Estado e às políticas públicas, buscando construir novas formas de organização social que valorizem a participação popular, a democracia direta e a construção coletiva de projetos políticos e pedagógicos. A incorporação das escolas da rede oficial de ensino deve ser vista como uma estratégia tática de curto prazo, que visa garantir o acesso à educação, mas não pode ser vista como uma solução definitiva para os problemas estruturais da educação no campo.

3. AS PRÁTICAS EDUCACIONAIS NO CAMPO NO CONTEXTO DA REPRODUÇÃO DAS RELAÇÕES SOCIAIS DE PRODUÇÃO

As práticas educacionais são fundamentais para a formação dos indivíduos e para o desenvolvimento de qualquer sociedade. Elas formam um conjunto de ações desenvolvidas a partir das teorias e das práticas sociais exercendo uma práxis por meio das experiências vividas na organicidade da vida humana. No contexto da Educação do Campo as práticas educacionais são influenciadas pela realidade rural, suas tradições e formas de vida e visam desenvolver uma educação contextualizada, que respeita e valoriza a cultura e as especificidades locais. Já no contexto urbano, as práticas educacionais são influenciadas pela realidade das grandes cidades, seus desafios e oportunidades e desenvolvem uma educação voltada para o mundo do trabalho e para a formação de indivíduos críticos e participativos na sociedade (Neves; Jesus; Carvalho, 2021).



É importante ressaltar que as práticas educacionais não são estáticas e que evoluem ao longo do tempo, de acordo com as mudanças sociais, políticas e culturais. Todos os seres sociais ou não são alvo de um processo educativo, “os pássaros, por exemplo, desde cedo expulsam seus filhotes do ninho, fazendo com que experimentem o processo de aprendizagem do vôo, e este exercício é fundamental para a continuidade da vida” (Brandão, 1993). Com os seres humanos não é diferente e no processo formativo é fundamental que os profissionais da educação estejam em constante formação e atualização, a fim de adequar as práticas educacionais às demandas da sociedade e às necessidades dos alunos. Além disso, é importante promover o diálogo entre as diferentes práticas educacionais, de modo a favorecer a troca de experiências e o aprendizado mútuo.

Souza (2008) destaca que as práticas educacionais no campo, assim como qualquer outra prática social, estão inseridas em um contexto mais amplo de relações sociais de produção⁴. No Brasil, historicamente, a educação no campo tem sido marcada pela reprodução das desigualdades sociais e econômicas existentes na sociedade mais ampla. Nesse sentido, as práticas educacionais no campo estão ligadas à forma como a sociedade se organiza para produzir bens e serviços e, conseqüentemente, como se distribui a riqueza gerada. Na medida em que as relações sociais de produção no campo são marcadas pela concentração fundiária, pela exploração do trabalho, pela exclusão social e pela violação de direitos, as práticas educacionais podem reproduzir essas mesmas desigualdades. Como exemplo tem-se a falta de acesso à educação de qualidade, a escolarização tardia, a evasão escolar, a baixa qualificação profissional e a falta de perspectivas de futuro, que são algumas das conseqüências da desigualdade social e econômica no campo.

Isso afeta diretamente o desenvolvimento pessoal e profissional dos estudantes, perpetuando a exclusão social e a pobreza (Mesquita; Rocha, 2019). Por outro lado, as práticas educacionais no campo também podem ser uma ferramenta para a transformação das relações sociais de produção. Ao promover o acesso à

⁴ Para um melhor entendimento a respeito da Educação no Campo e suas lutas marcadas pelas reproduções das desigualdades sociais e econômicas, vide o *Dicionário da Educação do Campo* (2012), que traz coletâneas de textos de autores que refletem como Educação do Campo está sendo entendida a partir da realidade brasileira atual. Essa realidade somente pode ser compreendida no âmbito contraditório da práxis e considerando seu tempo e contexto histórico de origem. Portanto, a essência da Educação do Campo não pode ser apreendida senão no seu movimento real, que implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contradições) que a constituem como prática/projeto/política de educação e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo.



educação de qualidade, valorizar a cultura local, considerar as especificidades do campo e formar cidadãos conscientes e críticos, a educação pode contribuir para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária. Desse modo, é importante que as práticas educacionais no campo estejam comprometidas com a luta pela terra, pela reforma agrária, pela preservação do meio ambiente e pela garantia dos direitos humanos.

Caldart (2009) destaca que a natureza e o destino da Educação do Campo estão intrinsecamente ligados ao destino do trabalho no campo e às lutas sociais dos trabalhadores, assim como à resolução dos conflitos de projetos que ocorrem na dinâmica atual do campo e sociedade brasileira. Mesmo que alguns não queiram admitir, essa realidade exige uma posição teórica e, acima de tudo, prática e política por parte de todos os que afirmam trabalhar em prol da Educação do Campo. Essa proposta de educação tem suas raízes na radicalidade pedagógica dos movimentos sociais. Para Gadotti (1996), a radicalidade é uma característica presente em toda trajetória teórico-prática de Paulo Freire. Após sua prisão, decorrente do golpe civil-militar de 1964, no Brasil, Freire foi viver no Chile. De acordo com Willianson (1996), essas vivências históricas constroem grandes ganhos para a radicalização do pensamento e da prática do educador pernambucano. Seus primeiros escritos no exílio resultam de sistematizações teóricas, produto da sua experiência vivida no Brasil nas décadas de 1950 e 1960, acrescidas da sua atuação no Chile, onde se inseriu num campo político delicado.

Embora a escola seja o foco da Educação do Campo, essa proposta educativa busca descentralizar a concepção de educação que orienta as práticas escolares, para que possam ir além da escola como único projeto educativo (Batista, 2019). A Educação do Campo luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, ao mesmo tempo em que critica o modo de conhecimento dominante, bem como a hierarquização epistemológica, própria das sociedades capitalistas, que deslegitima os protagonistas originários da Educação do Campo como produtores de conhecimento. Essa luta busca construir referências próprias para a solução de problemas, se baseando em uma lógica de produção e trabalho que não estejam limitadas pelo trabalho produtivo (Brito, 2020). Em outros termos, a Educação do Campo é uma luta política e pedagógica que busca uma transformação social mais



ampla, colocando-se em conflito com as estruturas e lógicas dominantes da sociedade.

Durante os anos 1980, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ampliou suas ocupações e assentamentos e levou a questão educacional dos camponeses e trabalhadores rurais a ganhar destaque. A falta de escolas e a abordagem dos conteúdos com viés urbano fez com que o movimento iniciasse novas experiências e produzisse documentos evidenciando as necessidades e possibilidades de uma política pública de Educação do Campo (Caldart, 2009). Assim, o MST critica o paradigma da educação rural e propõe a Educação do Campo como um novo modelo para guiar as políticas e práticas pedagógicas voltadas aos trabalhadores rurais (Mesquita; Rocha, 2019). Em essência, o movimento questiona os interesses da classe dominante presentes no paradigma da educação rural, bem como as contradições do modo de produção capitalista.

A criação do Setor de Educação em 1987 foi um marco para o MST, sendo responsável por organizar e sistematizar propostas e práticas pedagógicas nas escolas localizadas em assentamentos da reforma agrária e acampamentos. A partir disso, o MST fortaleceu demandas e proposições relacionadas à política educacional. A educação gradualmente ganhou espaço dentro do próprio movimento, que antes priorizava estratégias políticas e a ocupação de terras (Brito, 2020). As primeiras preocupações surgiram em relação às crianças dos acampamentos e assentamentos, mostrando a necessidade de construir escolas e inseri-las no ambiente da educação formal. Com o tempo, reflexões sobre práticas educacionais foram ganhando espaço e gerando formulações sobre o movimento social como um espaço educativo.

Segundo Caldart (2009), existem organizações sociais, a exemplo da Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESOAR), que desenvolvem projetos alternativos para as escolas do campo, com sustentação teórica na obra de Paulo Freire, sobretudo. As Casas Familiares Rurais, no limite infra-estrutural e político local, propõem atendimento às necessidades escolares dos filhos dos pequenos agricultores e organizam um projeto pedagógico, com base na Pedagogia da Alternância, de forma que os filhos dos agricultores possam articular o conteúdo estudado na escola com a vivência na pequena propriedade (Mesquita; Rocha, 2019). As Casas Familiares Rurais, apesar dos recursos limitados em termos



de infraestrutura e de política local, garantem o direito à educação para os filhos dos agricultores.

A proposta de uma Educação do Campo surge num contexto atravessado pela falta de recursos, experiência, falta de escolas e professores com formação adequada para trabalhar nas escolas localizadas em assentamentos, bem como técnicos agrícolas e professores em geral. Como reação a esse contexto, a ação do movimento social camponês gerou experiências positivas, como o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA), a Pedagogia da Terra, a Educação de Jovens e Adultos e a Ciranda Infantil (Souza, 2008). Essa falta de recursos e experiência, juntamente com as experiências positivas, levaram a uma prática afirmativa da Educação do Campo, que é reafirmada em encontros estaduais, nacionais e conferências sobre a temática.

A I Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo foi um marco importante no fortalecimento do processo de inserção dessa proposta educativa na agenda política. A ação anterior do movimento dos camponeses, suas experiências, encontros e documentos foram fundamentais para gestar a dita conferência. Além disso, a presença de entidades internacionais, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), bem como de entidades nacionais como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), contribuíram para a luta pelo direito à educação e a valorização das experiências educativas do MST (Neves; Jesus; Carvalho, 2021). Esses espaços públicos de debate e de formação política são cruciais para fortalecer a construção de uma política pública de Educação do Campo que seja efetiva.

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, por exemplo, marcou um importante avanço na valorização da Educação do Campo dentro da política educacional brasileira. Isso foi possível graças à consolidação das experiências e conhecimentos adquiridos pelos movimentos sociais ao longo do tempo (Caldart, 2009). O reconhecimento da Educação do Campo como um tema relevante na agenda política começou a tomar forma com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei n.º 9.394/1996, que em seu artigo 28 previu a possibilidade de adaptação curricular e metodologias pedagógicas adequadas às realidades rurais (Souza, 2008).



A partir dessas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, dos anos de 2001 e 2002, cria-se um novo cenário, desenhado com o objetivo de combater as práticas hegemônicas a fim de atender as necessidades dos povos do Campo na construção de uma Educação Emancipatória, descrita nos Marcos Normativos da Educação do Campo da seguinte forma: PARECER CNE/CEB Nº 36/2001 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2002 – Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; PARECER CNE/CEB Nº 01/2006 – Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA); PARECER CNE/CEB Nº 23/2007 – Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo; RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2008 – Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; DECRETO Nº 7.352/2010 – Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA; e a LEI Nº 12.960/2014 – Altera a Lei no 9.394/1996, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. (Brasil, 2012; Brasil, 2014)

Em prol da identidade construída a partir de diretrizes operacionais que contribuem para a Educação do Campo e na luta contra-hegemônica, se faz necessário as discussões a respeito da importância das legislações e suas efetivas aplicações pedagógicas curriculares, para o fortalecimento do ensino, ressaltado no seguinte Artigo:

Art. 7º A Educação do Campo deverá oferecer sempre o indispensável apoio pedagógico aos alunos, incluindo condições infraestruturais adequadas, bem como materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e esporte, em conformidade com a realidade local e as diversidades dos povos do campo, com atendimento ao art. 5º das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo. § 1º A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições (Brasil, 2008).

Essas diretrizes enfatizam a importância da contextualização curricular e da flexibilização da organização escolar, levando em consideração as especificidades das comunidades rurais. Destarte,



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, caçaras, 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 de sociedade humana (Brasil, 2001, p. 1).

Os seminários estaduais também são importantes para a inserção da Educação do Campo na agenda política, sendo que alguns estados, como o Paraná, criaram uma coordenação específica para lidar com essas questões. Esses seminários ocorrem em vários estados do Brasil e reúnem diferentes profissionais, como diretores de escolas, professores, representantes do MST, entre outros, para discutir e trocar experiências sobre a educação no campo. Para Neves, Jesus e Carvalho (2021), os seminários têm se mostrado como espaços públicos de estudos e de elaboração de propostas e parcerias que aproximam os sujeitos coletivos e as instituições envolvidas na Educação do Campo. Esse encontro é importante para a organização das experiências educativas na educação básica, superior, de jovens e adultos e na formação continuada, gerando inquietações e buscando parcerias para aprimorar a Educação do Campo.

É importante destacar que a organização de encontros e conferências sobre Educação do Campo requer preparação em cada estado e busca de entendimento entre os principais atores envolvidos. Esses eventos representam a sistematização das reflexões realizadas tanto por instituições governamentais quanto por organizações e movimentos sociais. Eles oferecem um espaço para formação continuada, reflexões sobre a conjuntura político-social, relatos de experiências e elaboração de propostas para todos os níveis de ensino, dando ênfase à especificidade do conteúdo que se deseja discutir em relação ao campo como um lugar de cultura e identidade próprias. Esses eventos concretizam o encontro entre a sociedade civil organizada e o Estado, possibilitado por um ambiente político de abertura governamental para o diálogo com a classe trabalhadora.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir do que foi colocado no texto enfatizamos a necessidade da valorização das diversas culturas e diferenças na Educação do Campo, não como uma realidade



autônoma e sem conexão com o geral, mas como proposta educativa particular que tem compromisso com a transformação social do contexto no qual está inserida. É essencial recuperar a importância do trabalho como elemento central nas reflexões sobre a Educação do Campo e sobre os movimentos sociais, reconhecendo que a educação só pode ser compreendida dentro de contextos materiais concretos e, em particular, em relação às formas alternativas de produção da vida frente ao modelo atual.

Concluimos que uma das formas de analisar o contexto camponês no Brasil é utilizar o materialismo histórico-dialético como base para análises e intervenções sobre a Educação do Campo, de modo a compreender as disputas e projetos externos e internos ao campo brasileiro. É importante perceber que existem tensões entre os propósitos dos movimentos sociais e da Educação do Campo e sua materialização, bem como no interior da própria teoria. Logo, é preciso abordar essas tensões de forma aprofundada e trabalhar para superá-las.

O materialismo histórico-dialético é fundamental para compreender as contradições e as lutas sociais que perpassam a realidade do campo, pois a partir da análise materialista é possível identificar os interesses em disputa, as contradições e as possibilidades de mudança social. Nesse sentido, é essencial que os estudos sobre a Educação do Campo sejam orientados pelo materialismo histórico-dialético, na medida do possível, visando compreender as relações de poder, as lutas e as perspectivas de transformação na sociedade brasileira.

Nessa lógica, a Educação do Campo não pode ser pensada de forma desvinculada das lutas sociais em curso e deve ser entendida como um campo de disputa política, no qual se encontram em jogo projetos distintos para a sociedade e para o campo. Nossa defesa de uma Educação do Campo se baseia no reconhecimento da realidade dos trabalhadores rurais que lutam para produzir suas vidas no ambiente rural, bem como na compreensão de que essa realidade precisa ser transformada devido à crescente pobreza, desemprego, desigualdades sociais e dificuldades de acesso aos serviços públicos. Para desenvolver um projeto de educação do campo sustentável, é necessário considerar aspectos econômicos, sociais, culturais e ambientais.

REFERÊNCIAS



BATISTA, G. L. **A política de educação do campo no território do cariri ocidental paraibano: 2003-2013**. 2019. 247 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) - Pós-Graduação em Educação, Centro de Humanidades, Universidade Federal de Campina Grande, Paraíba, 2019.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Coleção Primeiros Passos).

BRANDÃO, C. R. **O que é educação popular**. São Paulo: Brasiliense, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF, 2001.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução Nº 2, de 28 de abril de 2008**. Brasília, DF, 2008.

BRASIL. **Marcos normativos da Educação do Campo**. Brasília: MEC/SECADI, 2012.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Brasília, 2014.

BRITO, T. N. Educação do campo: caminhos possíveis para construção de práticas educativas significativas. *ReDiPE: Revista Diálogos e Perspectivas em Educação*, Pará, v. 2, n. 1, p. 90-105, 27 jun. 2020.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009.

COLARES, A. A.; ARRUDA, E. P. de; COLARES, M. L. I. S. O materialismo histórico dialético aplicado na compreensão do fenômeno educacional. **Cenas Educacionais**, Bahia, v. 4, n. e.11448, p. 1-24, 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, M. A voz do biógrafo brasileiro. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 69-116.

LOMBARDI, J. C.; FERNANDES, R. C. A Pedagogia Histórico-Crítica e a Educação do Campo para a formação humana. **HOLOS**, Rio Grande do Norte, ano 37, v. 8, e13243, p. 1-14, 2021.

MARX, K. **O Capital: crítica da economia política**. São Paulo: Boitempo, 2013.



MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**.
Ebook, versão 1999.

MESQUITA, M. C. das G. D.; ROCHA, C. A. Fechamento das Escolas do Campo: uma análise introdutória à luz do materialismo histórico dialético. **Revista Educativa - Revista de Educação**, Goiás, v. 22, n. 1, p. 1-21, 2019.

NEVES, O. L.; JESUS, G. S. de; CARVALHO, R. P. Pesquisa na educação do campo à luz do materialismo histórico dialético e da pesquisa-ação. In: **V Encontro Nacional e XI Fórum Estado, Capital, Trabalho**, Sergipe, Universidade Federal de Sergipe, agosto de 2019.

NUNES, K. de C. S.; SANTOS, M. C. dos. Educação no Campo e a Pedagogia Histórico-Crítica: reflexões teórico-metodológicas sobre o processo educativo. **Revista Educação e Políticas em Debate**, Minas Gerais, v. 10, n. 2, p. 750-768, 2021.

QUINTANEIRO, T. R.; BARBOSA, M. L. M.; OLIVEIRA, M. G. B. de. **Um toque de clássicos: Marx, Durkheim e Weber**. 2. ed. ver. ampl. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2002.

SOUZA, M. A. de. Educação do campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008.

WILLIAMS, R. **The Country and the City**. London: Chatto & Windus, 1973.

WILLIANSON, Guilherme. Paulo Freire: 1964-1969. Sua passagem pelo Chile e o Chile pelo qual passou. In: GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996. p. 184-187.

Sobre as autoras

Antelmara de Sousa Silva

Pedagoga na rede Estadual de Educação e Qualidade de ensino do Amazonas (SEDUC-AM), especialista em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), mestre em educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM) e membro do Grupo de Pesquisa "Educação do Campo, Currículo e Formação de professores na Amazônia" (GPECAM).

Email: castelomara@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-9202-9964>

Heloísa da Silva Borges

Doutora em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/UFAM). Docente do Departamento de Administração e Planejamento e do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE/FACED/UFAM). Coordenadora do



Grupo de Pesquisa em Educação do Campo, Currículo e Formação de Professores na Amazônia (GPECAM).

E-mail: heloborges@ufam.edu.br, ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7629-7056>

Soliana de Souza e Souza

Mestre em educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação (PPGE) da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), especialização em Psicopedagogia em clínica institucional pela Universidade Pitágoras Unopar, graduação em Pedagogia pela Universidade Norte do Paraná. Membro do Grupo de Pesquisa GPECAM.

E-mail: solianasouza16@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1904-4535>

Priscila Soares Lima

Professora da rede Estadual de Educação e Qualidade de Ensino do Amazonas (SEDUC-AM), doutoranda em Educação (PPGE/UFAM). Mestrado Profissional em Gestão e Avaliação da Educação Pública pela Universidade Federal de Juiz de Fora (UFJF). Licenciada em Letras (UEA) e Bacharel em Ciências Biológicas (UFAM). Membro do grupo de Pesquisa GPECAM.

E-mail: priscilasoareslima25@gmail.com, ORCID: <https://orcid.org/0009-0000-4493-6327>

Tramitação:

Recebido em: 12/08/2024

Aprovado em: 28/12/2024