



Em  Sociedade

**EDUCAÇÃO PARA QUEM? EXCLUSÃO
HISTÓRICA DISPUTAS POR
RECONHECIMENTO E A EMERGÊNCIA
DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL
CONTEMPORÂNEO**

**EDUCATION FOR WHOM? HISTORICAL
EXCLUSION, STRUGGLES FOR
RECOGNITION, AND THE EMERGENCE
OF RURAL EDUCATION IN
CONTEMPORARY BRAZIL**

*Liziany Muller¹
Marco Aurélio da Silva²*

¹Pós doutora em Zootecnia-UFSM; Profa associada ao PPGEXR-UFSM; E-mail: liziany.muller@ufsm.br;
<https://orcid.org/0000-0001-7325-6611>; <http://lattes.cnpq.br/1486004582806497>

² Doutorando em Extensão Rural -UFSM; Mestre em Ciências Sociais - UFSM; Mestre em Educação - UNISC;
E-mail: marcoaurelio22000@gmail.com; <https://orcid.org/0009-0006-7358-5814>; <http://lattes.cnpq.br/6665383866556823>

RESUMO

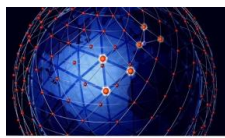
Este artigo analisa criticamente os processos históricos de exclusão educacional dos sujeitos do campo no Brasil, articulando contribuições da pedagogia do campo, da sociologia rural, da história rural, da extensão rural e da teoria educacional contemporânea. Parte-se da problematização da questão “educação para quem?” como eixo analítico capaz de evidenciar as contradições entre a universalização formal do direito à educação e a persistência de desigualdades estruturais no meio rural. O estudo tem como objetivo compreender como essas desigualdades foram historicamente produzidas e como se atualizam no contexto contemporâneo, a partir de dinâmicas como a expansão do agronegócio, a reestruturação produtiva e a marginalização dos saberes camponeses. Metodologicamente, trata-se de uma pesquisa qualitativa de natureza bibliográfica, com base em produções acadêmicas recentes. A análise evidencia que a educação rural tradicional esteve subordinada a projetos hegemônicos de desenvolvimento, enquanto a educação do campo emerge como proposta contra-hegemônica, vinculada às lutas sociais e à valorização dos territórios. Conclui-se que a superação das desigualdades educacionais exige transformações estruturais e o reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos (Santos, 2018).

Palavras-chave: Educação do Campo; Desigualdades Educacionais; Sociologia Rural; Reconhecimento; Políticas Educacionais.

ABSTRACT

This article critically analyzes the historical processes of educational exclusion affecting rural populations in Brazil, drawing on contributions from rural education, rural sociology, rural history, extension studies, and contemporary educational theory. It is grounded in the central question “education for whom?” as an analytical lens to expose contradictions between the formal universalization of education rights and the persistence of structural inequalities in rural areas. The study aims to understand how these inequalities were historically produced and how they are reproduced in contemporary contexts, particularly through dynamics such as agribusiness expansion, productive restructuring, and the marginalization of peasant knowledge. Methodologically, this is a qualitative bibliographic study based on recent academic literature. The findings indicate that traditional rural education has been subordinated to hegemonic development projects, while rural education movements emerge as counter-hegemonic alternatives linked to social struggles and territorial identities. The study concludes that overcoming educational inequalities requires structural transformations and the recognition of rural subjects as protagonists in their own educational processes (Santos, 2018).

Keywords: Rural education; Educational inequalities; Rural sociology; Recognition; Educational policies.



1 INTRODUÇÃO

A problemática da educação no meio rural brasileiro revela uma trajetória marcada por desigualdades estruturais que atravessam dimensões históricas, políticas e epistemológicas, constituindo-se como expressão de um projeto de sociedade que hierarquiza sujeitos, territórios e saberes. A pergunta “educação para quem?” tensiona a universalidade proclamada pelas políticas educacionais ao evidenciar que determinados grupos sociais, especialmente aqueles vinculados ao campo, foram sistematicamente excluídos dos processos formais de escolarização ou inseridos de forma subordinada e funcional às demandas do modelo econômico dominante. Tal exclusão assume formas múltiplas, que vão desde a ausência de acesso físico à escola até a negação simbólica de identidades, culturas e epistemologias camponesas, configurando um processo de violência estrutural que atravessa gerações (Arroyo, 2019).

Essa realidade não pode ser compreendida de forma isolada, pois está intrinsecamente vinculada à formação socioeconômica brasileira, marcada pela concentração fundiária, pela exploração do trabalho e pela marginalização histórica das populações rurais. A escola, nesse contexto, não se constituiu como espaço neutro, mas como dispositivo de reprodução de uma racionalidade que privilegia o urbano, o capital e a modernização produtivista. A negação do campo como espaço legítimo de produção de conhecimento reforça a invisibilidade dos sujeitos rurais e legitima políticas educacionais descoladas de suas realidades concretas, produzindo uma escolarização que frequentemente desestrutura modos de vida e identidades coletivas (Wanderley, 2020).

A construção de uma análise crítica exige considerar o campo como território de disputa, no qual projetos societários distintos se confrontam, produzindo diferentes concepções de educação, desenvolvimento e cidadania. Nesse cenário, a educação rural tradicional esteve historicamente associada à lógica da modernização conservadora, subordinando a escola às necessidades do agronegócio e da urbanização, sem reconhecer a complexidade social, cultural e produtiva do campo. Esse modelo contribuiu para a disseminação de uma visão deficitária do rural, frequentemente representado como espaço de atraso a ser superado (Delgado, 2018).

Em contraposição a essa perspectiva, a educação do campo emerge como movimento político-pedagógico articulado às lutas sociais, especialmente protagonizadas por trabalhadores rurais, movimentos sociais e organizações comunitárias. Essa proposta rompe com a lógica de adaptação e

propõe uma educação comprometida com a transformação social, fundamentada na valorização dos saberes locais, na participação coletiva e na construção de projetos de desenvolvimento territorial sustentáveis. A educação passa a ser concebida como direito e como instrumento de emancipação, articulando formação humana, trabalho e território (Caldart, 2020).

O presente artigo se justifica pela necessidade de aprofundar o debate teórico sobre a exclusão educacional no campo, especialmente em um contexto contemporâneo marcado por intensas transformações no meio rural, como a expansão do agronegócio, a reconfiguração das políticas públicas e as disputas por reconhecimento e direitos. A permanência de desigualdades educacionais evidencia que os avanços institucionais ainda não foram suficientes para garantir a efetivação do direito à educação para todos os sujeitos do campo, exigindo análises que articulem diferentes campos do conhecimento (Schneider, 2021).

O objetivo central deste estudo consiste em analisar criticamente os processos históricos e contemporâneos de exclusão educacional dos sujeitos do campo, buscando compreender suas determinações estruturais e suas implicações para a construção de políticas educacionais mais justas. Como objetivos específicos, pretende-se identificar as bases históricas dessa exclusão, examinar as limitações da educação rural tradicional, discutir as contribuições da educação do campo e analisar os desafios atuais à luz da sociologia rural, da história rural e da extensão rural (Fernandes, 2021).

O problema de pesquisa que orienta esta investigação pode ser assim formulado: de que maneira os processos históricos de formação do campo brasileiro contribuíram para a exclusão educacional dos sujeitos rurais e quais são os limites e possibilidades das propostas contemporâneas de educação do campo na superação dessas desigualdades? Tal questionamento parte do reconhecimento de que a exclusão não é acidental, mas resultado de escolhas políticas e econômicas que moldaram o sistema educacional ao longo do tempo (Molina, 2019).

A hipótese que sustenta este trabalho considera que a exclusão educacional no campo é expressão de um projeto de desenvolvimento que subordinou a educação às demandas do capital agrário, produzindo uma escola descontextualizada e excludente. Ao mesmo tempo, entende-se que as experiências da educação do campo representam possibilidades concretas de resistência e transformação, ainda que enfrentem limites estruturais e institucionais que dificultam sua consolidação (Caldart, 2020).

A metodologia adotada é de natureza qualitativa, fundamentada em revisão bibliográfica crítica de produções acadêmicas recentes, especialmente a partir de 2018, abrangendo autores da pedagogia

do campo, da extensão rural, da sociologia rural, da história rural e da teoria educacional. A análise dos textos foi orientada por uma perspectiva crítico-dialética, buscando identificar contradições, permanências e rupturas nos discursos e nas práticas educacionais relacionadas ao campo. A escolha por essa abordagem justifica-se pela necessidade de compreender a educação como fenômeno social historicamente determinado, inserido em relações de poder e disputa (Sevilla Guzmán, 2018).

Os desafios que motivam a elaboração deste artigo estão relacionados à persistência de desigualdades educacionais no meio rural, à fragilidade das políticas públicas voltadas à educação do campo e às tensões entre diferentes projetos de desenvolvimento. A expansão do agronegócio, associada à intensificação das desigualdades territoriais, impõe novos obstáculos à construção de uma educação contextualizada e emancipatória. Ao mesmo tempo, as experiências de resistência protagonizadas por movimentos sociais indicam caminhos possíveis, ainda que marcados por contradições e disputas (Ploeg, 2020).

A relevância deste estudo reside na possibilidade de contribuir para o aprofundamento do debate acadêmico e político sobre a educação no campo, oferecendo subsídios teóricos para a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com a justiça social. A análise proposta busca ampliar a compreensão sobre os mecanismos de exclusão e as possibilidades de transformação, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos e como agentes fundamentais na construção de uma sociedade mais democrática (Arroyo, 2019).

2. FORMAÇÃO HISTÓRICA DA EXCLUSÃO EDUCACIONAL NO CAMPO

A constituição histórica do campo brasileiro está profundamente vinculada à formação de uma estrutura fundiária concentradora e a relações sociais de produção assentadas na desigualdade, configurando um padrão de desenvolvimento que operou não apenas pela expropriação material, mas também pela produção sistemática de hierarquias simbólicas. Nesse processo, a educação não pode ser compreendida como um espaço neutro ou simplesmente ausente, mas como parte integrante de um dispositivo mais amplo de regulação social que contribuiu para a manutenção da ordem agrária. Desde o período colonial, a organização territorial baseada na monocultura e na exploração intensiva implicou a marginalização dos sujeitos do campo, ao mesmo tempo em que produziu uma escola orientada à reprodução de valores das elites urbanas e agrárias. A exclusão educacional, nesse sentido, não se restringiu à negação de acesso, mas constituiu-se como estratégia ativa de deslegitimação de saberes e modos de vida camponeses (Delgado, 2018; Santos, 2018).

A permanência desse padrão ao longo do século XX evidencia que a educação rural operou como mecanismo funcional à consolidação do capitalismo agrário, articulando-se às dinâmicas de modernização conservadora que redefiniram o campo brasileiro. A expansão da agricultura comercial e a incorporação de tecnologias ocorreram sem a democratização do acesso à terra e aos direitos sociais, produzindo uma configuração na qual a escola assumiu papel disciplinador e adaptativo. Longe de representar apenas uma ausência de políticas, a educação rural foi mobilizada como instrumento de conformação dos sujeitos às exigências produtivas, contribuindo para a internalização de valores que naturalizam a subordinação e a desigualdade (Fernandes, 2019; Dardot; Laval, 2019).

A análise desse processo exige deslocar o olhar para além da dimensão institucional e considerar o território como categoria central de interpretação. O campo brasileiro não é um espaço homogêneo, mas um conjunto de territorialidades em disputa, nas quais diferentes projetos de sociedade se confrontam. Nesse contexto, a escola atua como mediadora de racionalidades que atravessam o território, muitas vezes operando na direção da desarticulação das formas locais de organização social. A imposição de currículos descontextualizados e a desvalorização das práticas culturais camponesas configuram formas de intervenção simbólica que contribuem para a erosão das identidades territoriais (Schneider, 2021; Favareto, 2019).

A ausência de políticas educacionais estruturantes voltadas ao campo deve ser reinterpretada à luz dessa dinâmica, não como simples negligência, mas como expressão de uma racionalidade seletiva que define quais sujeitos e territórios são dignos de investimento público. As políticas compensatórias historicamente implementadas operaram na lógica da inclusão subordinada, sem alterar as bases estruturais da desigualdade. Nesse cenário, a escola rural foi configurada como espaço de adaptação dos sujeitos às transformações impostas pelo desenvolvimento capitalista, reforçando a subordinação dos saberes locais e a hegemonia de uma epistemologia externa ao território (Molina, 2019; Ball, 2021).

A modernização agrícola intensificada a partir da década de 1960 aprofundou essas contradições ao promover a mecanização da produção, a concentração de terras e o deslocamento massivo de populações rurais. O êxodo rural não pode ser compreendido apenas como fenômeno econômico, mas como processo que implicou a reconfiguração das formas de pertencimento e identidade. A educação, nesse contexto, foi mobilizada como vetor de mobilidade orientada para fora do campo, reforçando a ideia de que o rural representa atraso e ausência de futuro. Essa construção

simbólica produziu efeitos duradouros na subjetividade dos sujeitos, contribuindo para a desvalorização de suas próprias trajetórias (Wanderley, 2020; Ploeg, 2020).

A história rural evidencia, assim, que a exclusão educacional resulta de um processo sistemático de regulação social que articula dimensões materiais e simbólicas. A escola não apenas reflete as desigualdades existentes, mas participa ativamente de sua produção ao definir quais conhecimentos são legítimos e quais devem ser descartados. Essa perspectiva permite compreender a educação rural como espaço de disputa epistemológica, no qual se confrontam diferentes formas de produzir e validar o conhecimento (Santos, 2018; Arroyo, 2019).

A incorporação das contribuições da sociologia rural e da extensão rural crítica amplia essa compreensão ao evidenciar que as desigualdades educacionais estão profundamente enraizadas nas dinâmicas territoriais e nas formas de organização social do campo. A interdependência entre acesso à terra, políticas agrícolas e educação revela que a transformação do sistema educacional depende de mudanças mais amplas nas estruturas que organizam o rural. A educação, nesse sentido, deve ser analisada como parte de um sistema de regulação que opera simultaneamente nos planos econômico, político e cultural (Schneider, 2021; Sevilla Guzmán, 2018).

O objetivo desta seção consiste em evidenciar que a exclusão educacional no campo não pode ser interpretada como ausência ou falha, mas como resultado de um processo historicamente estruturado de regulação social que define posições, identidades e possibilidades de existência. Busca-se compreender como esse processo foi produzido e como continua operando no presente, configurando limites concretos para a construção de uma educação mais justa e inclusiva (Fernandes, 2021).

O problema de pesquisa que orienta esta análise pode ser formulado nos seguintes termos: de que maneira a formação histórica do campo brasileiro produziu uma escola que atua como dispositivo de regulação social e despossessão simbólica, e como essa lógica se atualiza nas práticas educacionais contemporâneas? Essa questão implica reconhecer que a educação não apenas reflete desigualdades, mas participa ativamente de sua reprodução (Molina, 2019; Santos, 2018).

A abordagem metodológica adotada baseia-se em revisão crítica de literatura recente, articulando contribuições da pedagogia do campo, da sociologia rural, da história rural e da extensão rural. A análise é orientada por uma perspectiva interdisciplinar e territorial, que busca superar leituras fragmentadas e incorporar a complexidade das dinâmicas que configuram o campo brasileiro.

Esse deslocamento metodológico permite avançar na compreensão da educação como prática situada e historicamente condicionada (Sevilla Guzmán, 2018; Schneider, 2021).

A relevância desta discussão reside na necessidade de deslocar o debate educacional de uma perspectiva centrada no acesso para uma análise que considere os processos de produção de desigualdades e de regulação social. A persistência de indicadores desfavoráveis no meio rural evidencia que a ampliação da escolarização não foi suficiente para garantir justiça educacional, exigindo a construção de abordagens que enfrentem as bases estruturais e epistemológicas da exclusão (Caldart, 2020; Arroyo, 2019).

Os desafios contemporâneos incluem a necessidade de reconfigurar a escola como espaço de reconhecimento e valorização das territorialidades do campo, superando práticas que reforçam a despossessão simbólica. A intensificação das transformações no meio rural, impulsionadas pela globalização e pela expansão do agronegócio, impõe novas tensões que demandam respostas educacionais capazes de dialogar com a diversidade dos territórios e com os projetos de vida das comunidades (Ploeg, 2020; Favareto, 2019).

A continuidade da análise exige problematizar como essas bases históricas de regulação e exclusão se materializam nas práticas educacionais contemporâneas, especialmente na configuração da educação rural tradicional. A compreensão da lógica de subordinação que orienta a escola no campo permite avançar na identificação de seus limites e na construção de alternativas pedagógicas que rompam com a reprodução das desigualdades e afirmem os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos (Arroyo, 2019; Caldart, 2020).

3. EDUCAÇÃO RURAL E A LÓGICA DA SUBORDINAÇÃO

A educação rural tradicional deve ser compreendida não apenas como expressão de carências históricas ou lacunas institucionais, mas como parte de um dispositivo ativo de regulação social que opera na produção e manutenção das desigualdades no campo brasileiro. Este artigo propõe deslocar a interpretação da educação rural do paradigma da ausência para uma leitura que a reconhece como prática historicamente situada de ordenamento social, responsável por definir lugares, identidades e possibilidades de existência no território. Nesse sentido, a escola no campo não apenas reflete desigualdades, mas participa de sua produção ao operar segundo uma racionalidade que legitima determinados projetos de desenvolvimento e marginaliza outros (Santos, 2018; Arroyo, 2019).

A subordinação da educação rural às demandas do modelo de desenvolvimento agrário dominante se materializa na forma como a escola é inserida nos territórios, frequentemente desconsiderando suas especificidades sociais, culturais e produtivas. A racionalidade que orienta essa inserção está ancorada em uma lógica externa ao território, que redefine o campo a partir de critérios de produtividade e eficiência, deslocando os sentidos da educação para uma função adaptativa. Assim, a escola opera como mediadora de um projeto que reconfigura o território não apenas economicamente, mas também simbolicamente, ao impor formas de conhecimento e de vida desvinculadas das experiências locais (Silva, 2018; Favareto, 2019).

Esse processo revela que a educação rural participa de uma dinâmica mais ampla de subalternização, na qual os sujeitos do campo são posicionados como destinatários de um modelo civilizatório que lhes é externo. A escola, nesse contexto, atua como instância de disciplinamento e normalização, orientando práticas e subjetividades em direção a padrões considerados legítimos pelo projeto hegemônico. A função educativa é deslocada da formação crítica para a conformação social, evidenciando que a educação opera como tecnologia de governo dos sujeitos e dos territórios (Delgado, 2018; Dardot; Laval, 2019).

A análise curricular permite identificar de forma concreta os mecanismos dessa regulação, na medida em que os conteúdos escolares frequentemente ignoram os saberes locais e as práticas sociais das comunidades rurais. Essa ruptura entre conhecimento escolar e experiência territorial produz não apenas desinteresse, mas um processo ativo de deslegitimação dos saberes camponeses. A escola, ao hierarquizar conhecimentos, contribui para a construção de identidades marcadas pela negação de pertencimento, operando como espaço de produção de subjetividades que internalizam a inferioridade do campo (Arroyo, 2019; Caldart, 2020).

A imposição de uma epistemologia única, centrada no conhecimento científico formal, deve ser compreendida como parte de um processo mais amplo de colonialidade do saber, no qual determinadas formas de conhecimento são universalizadas enquanto outras são invisibilizadas. Esse movimento não ocorre de maneira neutra, mas está diretamente vinculado às disputas por poder e reconhecimento que atravessam o campo. A ausência de diálogo entre diferentes racionalidades impede a construção de uma educação situada, reforçando a distância entre escola e território (Santos, 2018; Molina, 2019).

A formação de professores constitui outro elemento central nesse processo, uma vez que os cursos de formação inicial raramente incorporam as especificidades territoriais do campo. A ausência

de referenciais teóricos e metodológicos voltados à realidade rural resulta na reprodução de práticas pedagógicas descontextualizadas, que reforçam a lógica de subordinação. Ao não reconhecer o território como espaço de produção de conhecimento, a formação docente contribui para a manutenção de uma escola que opera a partir de referências externas, limitando sua capacidade de dialogar com as comunidades (Molina, 2019; Gatti, 2021).

A fragilidade das políticas de formação continuada e a ausência de apoio institucional aprofundam esse quadro, evidenciando que a dimensão institucional da educação rural está atravessada por uma lógica que não prioriza a construção de uma escola territorializada. As políticas públicas, ao adotarem modelos padronizados, tendem a reproduzir desigualdades ao desconsiderar a diversidade dos contextos rurais. Essa padronização reforça a ideia de que a educação deve se adaptar a um modelo único, invisibilizando as especificidades dos territórios e das comunidades (Fernandes, 2021; Ball, 2021).

A gestão escolar, por sua vez, evidencia como a lógica de subordinação se materializa nas formas de organização institucional. A centralização das decisões e a baixa participação das comunidades limitam a construção de projetos educativos que dialoguem com as realidades locais. A escola, ao se distanciar do território, perde sua capacidade de atuar como espaço de construção coletiva, reforçando sua função como instrumento de regulação externa. A democratização da gestão aparece, nesse contexto, como condição para a reterritorialização da educação (Paro, 2020; Arroyo, 2019).

A sociologia rural contribui para aprofundar essa análise ao evidenciar que a educação está inserida em processos mais amplos de transformação do campo, como a expansão do agronegócio e a intensificação das desigualdades territoriais. Esses processos redefinem as condições de existência das populações rurais e influenciam diretamente a organização da escola, que passa a operar em consonância com as dinâmicas do capital. A educação, nesse sentido, deve ser compreendida como parte de um sistema de regulação territorial que articula economia, política e cultura (Schneider, 2021; Ploeg, 2020).

A extensão rural crítica oferece elementos para tensionar essa lógica ao propor uma abordagem baseada no diálogo de saberes e na valorização das experiências locais. Essa perspectiva permite reconfigurar a educação como prática situada, na qual os sujeitos do campo são reconhecidos como produtores de conhecimento. A integração entre educação e extensão rural abre possibilidades para a

construção de práticas pedagógicas que rompam com a lógica vertical e promovam a autonomia das comunidades (Sevilla Guzmán, 2018; Caporal; Costabeber, 2020).

A persistência da lógica de subordinação evidencia que a educação rural continua operando como dispositivo de regulação social, mesmo diante de avanços institucionais. A reprodução de práticas descontextualizadas, a fragilidade das políticas públicas e a hegemonia de uma epistemologia única configuram um cenário que limita as possibilidades de transformação. A superação desse quadro exige não apenas reformas pontuais, mas um deslocamento epistemológico que reconheça o território como espaço central na produção do conhecimento (Caldart, 2020; Arroyo, 2019).

Os desafios contemporâneos incluem a necessidade de construir uma educação que não apenas esteja no campo, mas que seja do campo, articulada às territorialidades, aos modos de vida e aos projetos das comunidades. Esse movimento implica reconfigurar currículos, práticas pedagógicas e formas de gestão, de modo a superar a lógica de subordinação e afirmar a escola como espaço de reconhecimento e produção de saberes. A construção dessa perspectiva depende da articulação entre diferentes atores e da valorização das experiências já existentes (Ploeg, 2020; Schneider, 2021).

A continuidade da análise exige examinar as experiências que emergem em oposição a essa lógica, especialmente aquelas vinculadas à educação do campo como projeto político-pedagógico. Essas iniciativas apontam para a possibilidade de reconfiguração da escola a partir do território, evidenciando que a superação da despossessão simbólica passa pela construção de práticas educativas que reconheçam os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos (Fernandes, 2021; Caldart, 2020).

4. EMERGÊNCIA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PROJETO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

A emergência da educação do campo como projeto político-pedagógico está intrinsecamente vinculada às lutas históricas dos movimentos sociais rurais, que passaram a reivindicar não apenas o acesso à terra, mas também o direito a uma educação que reconheça e valorize suas identidades, saberes e modos de vida. Este movimento se consolida como resposta crítica a um modelo educacional que operou historicamente como instrumento de regulação social, por meio do qual se estruturou uma verdadeira pedagogia da despossessão territorial, responsável por desvincular os sujeitos do campo de suas referências culturais, produtivas e simbólicas. A educação do campo

emerge, nesse cenário, como contraposição a essa lógica, propondo a reterritorialização da escola e a reconstrução dos vínculos entre educação, trabalho e vida (Fernandes, 2021; Santos, 2018).

A consolidação desse projeto está associada à atuação de sujeitos coletivos que, ao tensionarem a ordem educacional vigente, evidenciam que a escola não foi historicamente neutra, mas operou como instância de regulação pedagógica do campesinato, orientando práticas e subjetividades em direção a um modelo de desenvolvimento que lhes é externo. A educação do campo, ao se constituir como prática política, busca interromper esse processo ao afirmar o protagonismo dos sujeitos rurais na definição de seus próprios projetos educativos. Trata-se de um movimento que desloca a centralidade da escola como espaço de adaptação para afirmá-la como espaço de produção de autonomia e resistência (Caldart, 2020; Arroyo, 2019).

Os princípios que orientam a educação do campo — valorização dos saberes locais, participação comunitária e construção coletiva do conhecimento — devem ser compreendidos como estratégias de enfrentamento a um modelo anterior que operou por meio de um currículo de desidentificação rural. Esse currículo, ao ignorar as experiências e os saberes do campo, produziu sujeitos deslocados de seus territórios, contribuindo para a internalização de identidades marcadas pela negação de pertencimento. A proposta da educação do campo busca romper com essa lógica ao reconhecer o território como fonte legítima de conhecimento e como elemento estruturante do processo educativo (Molina, 2019; Caldart, 2020).

A centralidade do território na educação do campo representa um deslocamento epistemológico significativo, na medida em que rompe com a universalização abstrata do conhecimento e afirma a necessidade de uma educação situada. O território deixa de ser compreendido como mero suporte físico e passa a ser concebido como espaço de produção de sentidos, saberes e relações sociais. Essa perspectiva permite reconfigurar a escola como espaço de mediação entre diferentes racionalidades, abrindo possibilidades para a construção de práticas pedagógicas que dialoguem com a complexidade das experiências rurais (Arroyo, 2019; Schneider, 2021).

A pedagogia do campo, ao integrar trabalho e educação, tensiona a fragmentação do conhecimento e a dissociação entre teoria e prática que caracterizam o modelo escolar tradicional. Essa integração deve ser compreendida como estratégia de superação da pedagogia da despossessão territorial, na medida em que reinsere os sujeitos em seus contextos produtivos e culturais. O trabalho, nesse sentido, não é reduzido à dimensão econômica, mas reconhecido como prática social que

produz conhecimento e identidade, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de intervir em seus territórios (Caldart, 2020; Ploeg, 2020).

A institucionalização de políticas públicas voltadas à educação do campo representa um avanço no reconhecimento desse projeto, embora permaneça atravessada por contradições. Muitas dessas políticas, ao serem implementadas em contextos marcados pela hegemonia do agronegócio, acabam tensionadas por lógicas que reproduzem formas sutis de regulação pedagógica do campesinato. Isso evidencia que a disputa pela educação no campo não se resolve apenas no plano normativo, mas envolve conflitos mais amplos relacionados aos modelos de desenvolvimento em disputa (Molina, 2019; Fernandes, 2021).

A fragilidade institucional dessas políticas revela que a educação do campo ainda se insere em um cenário de disputas, no qual projetos contra-hegemônicos enfrentam limitações impostas por estruturas consolidadas. A descontinuidade de programas e a ausência de políticas de Estado consistentes dificultam a superação do currículo de desidentificação rural, que continua operando de forma implícita em muitas práticas escolares. Essa permanência evidencia a necessidade de aprofundar o deslocamento epistemológico proposto pela educação do campo (Ball, 2021; Dardot; Laval, 2019).

A sociologia rural contribui para compreender que a emergência da educação do campo ocorre em um contexto de intensificação das desigualdades territoriais, marcado pela expansão do agronegócio e pela reconfiguração das relações sociais no campo. Nesse cenário, a educação do campo se afirma como prática de resistência à lógica de homogeneização, buscando preservar e fortalecer formas de vida que são constantemente ameaçadas. A escola, quando articulada ao território, pode atuar como espaço de reconstrução de vínculos e de fortalecimento das identidades camponesas (Schneider, 2021; Ploeg, 2020).

A extensão rural crítica amplia essa perspectiva ao enfatizar o diálogo de saberes como princípio fundamental para a construção de uma educação emancipatória. Ao romper com modelos verticalizados de transmissão de conhecimento, essa abordagem contribui para a superação da pedagogia da despossessão territorial e para a construção de práticas educativas baseadas na participação e na autonomia. A integração entre educação e extensão rural permite fortalecer processos de desenvolvimento territorial que reconheçam a centralidade dos sujeitos do campo (Sevilla Guzmán, 2018; Caporal; Costabeber, 2020).

Os desafios enfrentados pela educação do campo indicam que a superação da lógica de subordinação exige mais do que reformas institucionais, demandando a construção de uma nova racionalidade educativa. Isso implica enfrentar a regulação pedagógica do campesinato e reconstruir o papel da escola como espaço de reconhecimento e produção de saberes. A consolidação desse projeto depende da capacidade de articular práticas pedagógicas, políticas públicas e movimentos sociais em torno de um horizonte comum de transformação (Caldart, 2020; Arroyo, 2019).

A emergência da educação do campo revela, assim, a possibilidade de reconfiguração da escola a partir do território, evidenciando que a educação pode ser ressignificada como prática de resistência e de afirmação identitária. Ao romper com o currículo de desidentificação rural, esse projeto contribui para a construção de sujeitos que se reconhecem como parte de seus territórios e que são capazes de intervir em suas realidades de forma crítica e autônoma (Fernandes, 2021; Molina, 2019).

A continuidade dessa análise exige aprofundar a compreensão das desigualdades educacionais contemporâneas à luz das transformações no campo, considerando como os processos de reestruturação produtiva e territorial impactam a educação. A sociologia rural oferece instrumentos teóricos fundamentais para essa investigação, permitindo compreender as dinâmicas que configuram o rural contemporâneo e suas implicações para a construção de políticas educacionais mais justas e contextualizadas (Schneider, 2021; Fernandes, 2021).

5. SOCIOLOGIA RURAL E AS DESIGUALDADES EDUCACIONAIS CONTEMPORÂNEAS

A sociologia rural contemporânea permite deslocar a interpretação das desigualdades educacionais no campo de uma leitura centrada na insuficiência para uma compreensão que evidencia a funcionalidade dessas desigualdades no interior de um projeto mais amplo de organização social. Este artigo sustenta a tese de que a escola rural não falha em sua função, mas opera de maneira eficaz como dispositivo de governo territorial, regulando populações, orientando fluxos e produzindo subjetividades ajustadas às exigências do capitalismo agrário. Nesse sentido, a educação deve ser analisada como parte de uma racionalidade que organiza o território e define os lugares sociais dos sujeitos, articulando dimensões econômicas, políticas e simbólicas (Santos, 2018; Dardot; Laval, 2019).

A reestruturação produtiva do campo, marcada pela intensificação tecnológica, pela financeirização da agricultura e pela inserção em cadeias globais de valor, redefine não apenas as

formas de produção, mas também os mecanismos de regulação social. A escola, inserida nesse contexto, atua como mediadora dessas transformações, contribuindo para a formação de sujeitos capazes de se adaptar às novas exigências do mercado. Essa adaptação não ocorre de forma neutra, mas implica a internalização de valores e práticas que reforçam a subordinação dos territórios rurais às dinâmicas do capital, evidenciando que a educação participa ativamente da governamentalidade do campo (Delgado, 2018; Schneider, 2022).

A chamada “nova ruralidade” revela a coexistência de múltiplas formas de vida no campo, mas também evidencia que essa diversidade é atravessada por relações de poder que produzem desigualdades diferenciadas. A escola, ao se inserir nesses contextos, não atua apenas como instituição de ensino, mas como mecanismo de ordenamento dessas diferenças, definindo quais trajetórias são possíveis e quais devem ser desestimuladas. A permanência de estruturas educacionais precárias em determinados territórios pode ser compreendida, assim, não como falha, mas como parte de uma lógica que regula a distribuição de oportunidades e limita a mobilidade social de determinados grupos (Ploeg, 2020; Favareto, 2019).

Os indicadores educacionais desfavoráveis no meio rural — evasão escolar, dificuldade de acesso a níveis mais elevados de ensino e precariedade da infraestrutura — devem ser reinterpretados à luz dessa perspectiva. Em vez de serem entendidos exclusivamente como problemas a serem corrigidos, esses indicadores revelam o funcionamento de um sistema que produz seletivamente inclusão e exclusão. A escola, ao não garantir condições efetivas de permanência e aprendizagem, contribui para a reprodução de um padrão de desigualdade que mantém os sujeitos do campo em posições subordinadas, evidenciando sua função reguladora (Wanderley, 2020; Kageyama, 2021).

A evasão escolar, frequentemente atribuída a fatores individuais ou familiares, deve ser analisada como resultado de um processo estruturado de regulação pedagógica do campesinato, no qual a escola opera por meio de um currículo de desidentificação rural que deslegitima as experiências dos estudantes. Ao não reconhecer o território como espaço de produção de conhecimento, a escola produz um distanciamento que compromete o sentido da escolarização, levando ao abandono. Esse processo evidencia que a exclusão não ocorre fora da escola, mas no interior de suas práticas (Silva, 2019; Arroyo, 2019).

A precariedade da infraestrutura escolar no campo reforça essa interpretação ao evidenciar a distribuição desigual de recursos como parte de uma lógica de governo territorial. A ausência de investimentos adequados em determinadas regiões não pode ser compreendida apenas como

negligência, mas como expressão de prioridades que refletem a posição periférica atribuída a esses territórios. A escola, ao operar em condições limitadas, contribui para a manutenção dessa periferização, restringindo as possibilidades de desenvolvimento educacional e social (Molina, 2019; Gatti, 2021).

As redes de sociabilidade e o capital social desempenham papel ambivalente nesse cenário, podendo tanto reforçar quanto tensionar a lógica de regulação. Comunidades com maior organização coletiva tendem a desenvolver estratégias de resistência que ampliam as possibilidades de permanência na escola e de valorização dos saberes locais. No entanto, essas iniciativas frequentemente operam em condições adversas, enfrentando limitações impostas por estruturas mais amplas que condicionam suas possibilidades de atuação (Schneider, 2022; Abramovay, 2019).

A atuação dos movimentos sociais do campo evidencia que a escola pode ser tensionada e reconfigurada, mas também revela os limites dessa transformação quando não há mudanças estruturais. As experiências de educação do campo demonstram que é possível construir práticas pedagógicas que rompam com a lógica da despossessão simbólica, mas sua consolidação depende de disputas que ultrapassam o espaço escolar. A educação, nesse contexto, aparece como campo estratégico de luta, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade (Fernandes, 2021; Caldart, 2020).

A extensão rural crítica contribui para essa análise ao enfatizar que a produção de conhecimento no campo não deve ser orientada por modelos difusionistas, mas por processos participativos que reconheçam os sujeitos como protagonistas. Essa perspectiva permite tensionar a função da escola como dispositivo de regulação, abrindo possibilidades para sua reconfiguração como espaço de produção de autonomia. No entanto, essa transformação exige a superação de estruturas que limitam a incorporação dessas práticas (Sevilla Guzmán, 2018; Caporal; Costabeber, 2020).

As políticas educacionais orientadas por princípios neoliberais aprofundam a função da escola como dispositivo de governo territorial ao priorizar critérios de eficiência, desempenho e padronização. Essas políticas tendem a desconsiderar as especificidades dos territórios rurais, reforçando modelos que não dialogam com suas realidades. A lógica da responsabilização individual e da gestão por resultados contribui para a naturalização das desigualdades, deslocando a atenção das condições estruturais para o desempenho dos sujeitos (Ball, 2021; Dardot; Laval, 2019).

Os desafios contemporâneos relacionados à educação no campo exigem a construção de abordagens que reconheçam a escola como parte de um sistema mais amplo de regulação social. A

superação das desigualdades educacionais não pode ser alcançada por meio de intervenções isoladas, mas demanda a transformação das estruturas que organizam o território e definem as condições de acesso ao conhecimento. Essa perspectiva implica repensar o papel da educação no desenvolvimento rural, articulando-a a projetos que promovam justiça social e valorização das territorialidades (Caldart, 2020; Arroyo, 2019).

A persistência das desigualdades evidencia que a escola continua operando como dispositivo de governo territorial, regulando trajetórias e limitando possibilidades de transformação. Reconhecer essa função é condição para a construção de alternativas que rompam com essa lógica e afirmem a educação como prática emancipatória. Esse movimento exige não apenas mudanças pedagógicas, mas a construção de um novo paradigma de desenvolvimento que reconfigure as relações entre Estado, mercado e sociedade no campo (Favareto, 2019; Delgado, 2018).

A continuidade da análise demanda incorporar as contribuições da história rural para compreender como essas dinâmicas de regulação e desigualdade foram constituídas ao longo do tempo. A investigação das disputas por reconhecimento permite evidenciar que a educação sempre esteve no centro das lutas sociais no campo, configurando-se como espaço estratégico na construção de direitos, identidades e projetos de futuro (Wanderley, 2020; Fernandes, 2021).

6. HISTÓRIA RURAL E DISPUTAS POR RECONHECIMENTO

A história rural constitui um campo fundamental para a compreensão das dinâmicas de exclusão e resistência que marcaram a trajetória dos sujeitos do campo, permitindo evidenciar que as desigualdades educacionais são inseparáveis das disputas por terra, trabalho e reconhecimento social. A formação histórica do meio rural brasileiro esteve profundamente vinculada a processos de dominação que negaram direitos básicos às populações camponesas, configurando um cenário no qual a educação foi sistematicamente negligenciada ou instrumentalizada. Nesse contexto, as lutas por reconhecimento emergem como elemento central, articulando demandas por justiça social e por acesso a políticas públicas que considerem as especificidades do campo (Fernandes, 2021; Motta, 2019).

A análise histórica revela que os sujeitos do campo não foram passivos diante dessas condições, mas protagonizaram processos contínuos de resistência e organização coletiva. As lutas por reforma agrária, por melhores condições de trabalho e por acesso à educação configuram expressões de um movimento mais amplo de afirmação de direitos. Essas mobilizações contribuíram para a construção

de uma consciência política que reconhece a educação como elemento estratégico na transformação das condições de vida e na consolidação de projetos coletivos (Stedile, 2020; Caldart, 2020).

A educação, nesse cenário, assume papel central na construção de identidades sociais e na afirmação de pertencimento territorial. Ao longo da história, a negação do direito à educação contribuiu para a marginalização dos sujeitos do campo, dificultando sua inserção em espaços de decisão e participação política. A luta por uma educação contextualizada emerge, portanto, como parte de um processo mais amplo de reconhecimento, no qual os sujeitos reivindicam não apenas acesso à escola, mas o direito a uma educação que dialogue com suas realidades e valores (Arroyo, 2019; Fernandes, 2021).

Os movimentos sociais do campo têm desempenhado papel fundamental na construção de alternativas educacionais, articulando práticas pedagógicas inovadoras e processos de formação política que desafiam o modelo tradicional de ensino. Experiências como escolas itinerantes, pedagogias da alternância e projetos educativos vinculados à realidade comunitária demonstram a possibilidade de construção de uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos. Essas iniciativas evidenciam que a educação pode atuar como instrumento de transformação social quando vinculada às lutas concretas das comunidades (Caldart, 2020; Molina, 2019).

A articulação entre educação e luta social permite compreender a escola como espaço de produção de consciência crítica, no qual os sujeitos do campo podem refletir sobre sua realidade e construir estratégias de enfrentamento das desigualdades. A formação política desenvolvida nesses espaços contribui para o fortalecimento das comunidades e para a ampliação de sua capacidade de reivindicação de direitos. A educação, nesse sentido, ultrapassa sua função tradicional e se configura como prática social transformadora (Freire, 2018; Arroyo, 2019).

A disputa por reconhecimento envolve também a valorização das culturas e dos saberes tradicionais, historicamente marginalizados pelo sistema educacional. A imposição de uma cultura dominante, centrada em valores urbanos e eurocêntricos, contribuiu para a deslegitimação das práticas culturais do campo, reforçando processos de exclusão simbólica. A incorporação desses saberes nos processos pedagógicos representa um movimento de resistência e de afirmação identitária, fundamental para a construção de uma educação mais inclusiva (Santos, 2018; Caldart, 2020).

A história rural contemporânea também evidencia a importância das disputas em torno das políticas públicas educacionais, nas quais diferentes projetos de sociedade se confrontam. A

construção de políticas voltadas à educação do campo resulta de processos de negociação e conflito, nos quais os movimentos sociais desempenham papel decisivo. A análise dessas disputas permite compreender os avanços e limites das políticas implementadas, bem como os desafios para sua consolidação (Fernandes, 2021; Molina, 2019).

A contribuição da sociologia histórica do rural permite identificar continuidades e rupturas nos processos de exclusão e inclusão educacional, evidenciando que as conquistas obtidas são frequentemente parciais e sujeitas a retrocessos. A instabilidade das políticas públicas e as mudanças no cenário político evidenciam a necessidade de vigilância constante por parte dos sujeitos do campo, que seguem mobilizados na defesa de seus direitos (Wanderley, 2020; Delgado, 2018).

A extensão rural crítica também se insere nesse debate ao enfatizar a importância do reconhecimento dos saberes locais e da participação dos sujeitos na construção do conhecimento. Essa perspectiva contribui para a valorização das experiências históricas das comunidades rurais, promovendo a integração entre educação, cultura e desenvolvimento. A articulação entre extensão rural e educação fortalece processos de aprendizagem que respeitam a diversidade e promovem a autonomia dos sujeitos (Sevilla Guzmán, 2018; Caporal; Costabeber, 2020).

Os desafios contemporâneos relacionados às disputas por reconhecimento incluem a necessidade de enfrentar processos de invisibilização e marginalização que persistem no campo educacional. A valorização das culturas e dos saberes do campo exige a construção de práticas pedagógicas que rompam com a lógica homogênea e reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da educação. Esse processo implica a revisão de currículos, metodologias e formas de avaliação, de modo a garantir a inclusão efetiva dos sujeitos do campo (Arroyo, 2019; Gatti, 2021).

A análise histórica evidencia que a educação no campo é resultado de processos de luta e resistência, nos quais os sujeitos constroem alternativas frente às limitações impostas pelo modelo dominante. A compreensão dessas experiências permite identificar caminhos possíveis para a construção de uma educação mais justa e democrática, fundamentada no reconhecimento dos direitos e das identidades dos sujeitos rurais (Caldart, 2020; Fernandes, 2021).

A consolidação de uma educação comprometida com o reconhecimento exige a articulação entre diferentes campos do conhecimento e a construção de políticas públicas que considerem as especificidades do meio rural. A integração entre pedagogia do campo, sociologia rural, história rural e extensão rural permite desenvolver abordagens mais abrangentes e sensíveis às realidades locais, contribuindo para a superação das desigualdades educacionais (Schneider, 2022; Ploeg, 2020).

Como elemento de transição para a conclusão, torna-se necessário sintetizar as principais contribuições desta análise, destacando como os processos históricos de exclusão e as disputas por reconhecimento configuram o cenário atual da educação no campo. A compreensão dessas dinâmicas permite refletir sobre os desafios e as possibilidades de construção de uma educação que efetivamente reconheça os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos, apontando para a necessidade de transformação das estruturas que sustentam as desigualdades educacionais (Arroyo, 2019; Caldart, 2020).

7. A ESCOLA COMO DISPOSITIVO DE DESPOSSESSÃO SIMBÓLICA NO CAMPO: NÍVEIS ESTRUTURAL, INSTITUCIONAL E PEDAGÓGICO

A compreensão da escola no meio rural exige deslocá-la de uma visão neutra e funcional para analisá-la como parte constitutiva das dinâmicas de poder que estruturam o campo brasileiro. Nesse sentido, propõe-se interpretar a instituição escolar como um dispositivo de despossessão simbólica, isto é, um mecanismo que, ao operar sob determinadas racionalidades, contribui para a negação, a deslegitimação e a substituição dos saberes, identidades e modos de vida camponeses. Essa despossessão não ocorre de forma isolada, mas se organiza em diferentes níveis analíticos estrutural, institucional e pedagógico que, embora distintos, operam de maneira articulada na produção das desigualdades educacionais (Santos, 2018; Arroyo, 2019).

No nível estrutural, a escola está inserida em um contexto marcado pela hegemonia do capitalismo agrário e pela expansão do agronegócio, que redefinem as relações sociais no campo e impõem uma lógica produtivista orientada pelo mercado global. Essa racionalidade não apenas reorganiza o trabalho e o território, mas também influencia os sentidos atribuídos à educação, que passa a ser concebida como instrumento de adequação às exigências do capital. A crítica desenvolvida por Jan Douwe van der Ploeg evidencia que o avanço dos “impérios alimentares” promove a subordinação dos modos de vida camponeses, produzindo processos de dependência e desestruturação que repercutem diretamente na escola, transformando-a em espaço de reprodução dessas hierarquias (Ploeg, 2020; Delgado, 2018).

Em contraste, abordagens alinhadas ao paradigma do agronegócio tendem a interpretar a educação rural como ferramenta de modernização e inserção competitiva no mercado, desconsiderando as assimetrias estruturais que caracterizam o campo. Essa perspectiva naturaliza a substituição de saberes locais por conhecimentos técnico-científicos padronizados, reforçando a ideia

de que o desenvolvimento está associado à superação das formas tradicionais de produção e vida. Nesse cenário, a escola atua como mediadora de uma racionalidade que legitima a expansão do capital sobre o território, contribuindo para a internalização de valores que desqualificam o campesinato (Favareto, 2019; Schneider, 2022).

No nível institucional, a despossessão simbólica se materializa por meio das políticas públicas educacionais, que frequentemente operam sob uma lógica universalizante e padronizadora. A análise crítica das políticas revela que, embora orientadas pelo princípio da equidade, muitas iniciativas ignoram as especificidades territoriais do campo, reproduzindo modelos urbanos de organização escolar. Nesse ponto, o pensamento de Boaventura de Sousa Santos oferece uma chave interpretativa relevante ao denunciar a “monocultura do saber”, que privilegia determinadas formas de conhecimento em detrimento de outras, invisibilizando saberes produzidos fora dos circuitos hegemônicos (Santos, 2018).

Perspectivas mais institucionalistas, por sua vez, tendem a atribuir as desigualdades educacionais à insuficiência ou ineficiência das políticas públicas, enfatizando a necessidade de aprimoramento da gestão, ampliação de recursos e melhoria de indicadores. Embora essas dimensões sejam relevantes, tal abordagem frequentemente desconsidera as bases estruturais que condicionam a formulação e a implementação dessas políticas, limitando-se a intervenções que não alteram as relações de poder subjacentes. A crítica de Santos tensiona esse enfoque ao evidenciar que não se trata apenas de ampliar o acesso, mas de transformar os critérios de validação do conhecimento e reconhecer a pluralidade epistemológica (Ball, 2021; Dardot; Laval, 2019).

No nível pedagógico, a despossessão simbólica se manifesta de forma mais imediata e cotidiana, por meio das práticas escolares que desconsideram ou subordinam os saberes dos estudantes do campo. O currículo, ao privilegiar conteúdos descontextualizados e desvinculados das experiências locais, contribui para a produção de um distanciamento entre escola e comunidade, enfraquecendo o sentido da aprendizagem. Esse processo implica não apenas a ausência de reconhecimento, mas a produção ativa de identidades marcadas pela negação de pertencimento, na medida em que os estudantes são levados a internalizar a inferioridade de seus modos de vida (Arroyo, 2019; Caldart, 2020).

A formação docente, inserida nesse mesmo nível, desempenha papel central na reprodução ou na contestação desse processo. A ausência de formação específica para o contexto rural limita a capacidade dos professores de desenvolver práticas pedagógicas contextualizadas, reforçando a

adoção de modelos padronizados. Ao mesmo tempo, experiências vinculadas à educação do campo demonstram que a construção de práticas baseadas no diálogo de saberes pode atuar como estratégia de resistência à despossessão simbólica, possibilitando a reconfiguração da escola como espaço de reconhecimento e valorização das identidades camponesas (Molina, 2019; Fernandes, 2021).

A articulação entre os níveis estrutural, institucional e pedagógico evidencia que a escola não pode ser compreendida isoladamente, mas como parte de um sistema mais amplo de produção de desigualdades. A despossessão simbólica resulta da convergência entre a lógica do capital agrário, as limitações das políticas públicas e as práticas pedagógicas descontextualizadas, configurando um processo complexo e multifacetado. A superação desse quadro exige intervenções que atuem simultaneamente nesses diferentes níveis, promovendo mudanças que ultrapassem o âmbito estritamente educacional (Schneider, 2022; Ploeg, 2020).

A compreensão da escola como dispositivo de despossessão simbólica permite avançar na análise crítica da educação no campo, ao evidenciar que as desigualdades educacionais não são apenas resultado de ausência ou precariedade, mas de processos ativos de negação e substituição de saberes. Esse enfoque abre possibilidades para a construção de alternativas que reconheçam a pluralidade de conhecimentos e promovam a valorização dos sujeitos do campo, apontando para a necessidade de uma educação comprometida com a justiça social e epistemológica (Santos, 2018; Caldart, 2020).

A articulação das diferentes seções deste artigo pode ser sintetizada na categoria central de governo pedagógico do território, compreendida como o conjunto de práticas, saberes e dispositivos por meio dos quais a escola participa ativamente da organização social do campo, regulando sujeitos, espacialidades e possibilidades de existência. Essa categoria permite integrar as dimensões históricas, institucionais e pedagógicas analisadas ao longo do texto, evidenciando que a educação rural não se configura como ausência ou insuficiência, mas como mecanismo funcional à produção e reprodução de uma determinada ordem territorial. A escola, nesse sentido, atua como mediadora entre projetos de desenvolvimento e formas de vida, operando na produção de subjetividades ajustadas às exigências do capitalismo agrário e contribuindo para a estabilização de hierarquias sociais e espaciais (Santos, 2018; Ploeg, 2020).

A partir dessa chave interpretativa, torna-se possível compreender que a regulação exercida pela escola não é homogênea nem absoluta, sendo atravessada por tensões, contradições e disputas. A escola deixa de operar exclusivamente como dispositivo de regulação quando ocorre uma inflexão nas relações entre território, sujeitos e conhecimento, especialmente em contextos onde há forte

organização comunitária, presença de movimentos sociais e construção coletiva de projetos educativos enraizados nas realidades locais. Nessas condições, o governo pedagógico do território passa a ser tensionado por práticas que reorientam o sentido da escolarização, deslocando-a da adaptação para a afirmação de identidades e modos de vida. A incorporação de saberes locais, a participação efetiva das comunidades na gestão escolar e a articulação com práticas de extensão rural crítica configuram elementos que possibilitam a emergência de experiências educativas contra-hegemônicas (Caldart, 2020; Schneider, 2021).

Entretanto, essas experiências de resistência não eliminam automaticamente a função reguladora da escola, pois continuam inseridas em estruturas mais amplas que condicionam suas possibilidades de atuação. A transformação da escola, nesses casos, tende a assumir um caráter predominantemente localizado, dependendo de condições específicas que nem sempre se sustentam no longo prazo. A permanência de políticas educacionais orientadas por lógicas padronizadas, a influência de interesses econômicos sobre os territórios e a fragilidade institucional das iniciativas contra-hegemônicas limitam a consolidação dessas experiências como políticas estruturantes. Assim, a escola pode simultaneamente reproduzir e tensionar a ordem vigente, configurando-se como espaço de disputa no interior do próprio governo pedagógico do território (Dardot; Laval, 2019; Ball, 2021).

A transformação estrutural da função da escola no campo exige, portanto, a reconfiguração das bases que sustentam o governo pedagógico do território, o que implica mudanças que extrapolam o âmbito educacional e alcançam o modelo de desenvolvimento agrário, as políticas públicas e as formas de organização social. A superação da regulação pedagógica do campesinato depende da construção de um projeto que articule educação, território e justiça social, capaz de redefinir as relações entre Estado, mercado e comunidades rurais. Nesse horizonte, a escola pode deixar de operar predominantemente como dispositivo de subordinação para assumir um papel efetivamente emancipatório, desde que integrada a processos mais amplos de transformação social que garantam a continuidade e a ampliação das experiências contra-hegemônicas, convertendo resistências localizadas em mudanças estruturais (Arroyo, 2019; Fernandes, 2021).

CONCLUSÃO

A análise empreendida ao longo deste estudo permite afirmar que a exclusão educacional dos sujeitos do campo se inscreve em um padrão histórico de produção de desigualdades que articula dimensões econômicas, políticas e epistemológicas, configurando uma estrutura persistente de marginalização. A problematização da questão “educação para quem?” desloca o debate da esfera

normativa para o campo das disputas concretas, evidenciando que a universalização da educação, frequentemente apresentada como conquista consolidada, permanece tensionada por mecanismos que operam seletivamente sobre territórios e sujeitos. Esse cenário exige uma leitura crítica que reconheça a educação como espaço de conflito e produção de hegemonias, no qual se materializam projetos societários em disputa (Delgado, 2018; Ball, 2021).

A reflexão desenvolvida aponta que a permanência das desigualdades educacionais no campo não pode ser compreendida apenas como déficit de políticas públicas, mas como expressão de uma racionalidade que historicamente subordinou a educação às exigências do desenvolvimento capitalista agrário. A centralidade atribuída à produtividade e à competitividade contribuiu para a construção de um modelo educacional que desconsidera as especificidades territoriais e culturais do campo, reforçando processos de exclusão simbólica e material. A crítica a esse modelo implica reconhecer que a transformação da educação exige a revisão das bases que sustentam o próprio projeto de desenvolvimento (Dardot; Laval, 2019; Ploeg, 2020).

A emergência da educação do campo, analisada como construção histórica e política, evidencia a capacidade dos sujeitos rurais de produzir alternativas frente a um sistema educacional excludente. Essa experiência revela que a educação pode assumir um caráter emancipatório quando articulada às lutas sociais e aos projetos coletivos das comunidades. A construção de práticas pedagógicas contextualizadas, baseadas no diálogo de saberes e na valorização das identidades, aponta para possibilidades concretas de reconfiguração do papel da escola no meio rural, ainda que tais experiências enfrentem limites estruturais e institucionais (Caldart, 2020; Fernandes, 2021).

A consolidação dessas experiências depende da capacidade de articulação entre diferentes atores sociais, incluindo movimentos sociais, instituições acadêmicas e o Estado. A fragilidade das políticas públicas voltadas à educação do campo, marcada por descontinuidades e insuficiência de recursos, evidencia a necessidade de construção de uma política de Estado comprometida com a equidade territorial. A ausência dessa consolidação institucional compromete a sustentabilidade das iniciativas e limita seu alcance, reforçando a importância da mobilização social como elemento de pressão e transformação (Molina, 2019; Schneider, 2022).

A incorporação das contribuições da sociologia rural permite compreender que as desigualdades educacionais no campo estão diretamente relacionadas às transformações contemporâneas do rural, incluindo a expansão do agronegócio, a reconfiguração das relações de trabalho e a intensificação das desigualdades territoriais. Essas dinâmicas produzem novos desafios

para a educação, exigindo abordagens que considerem a complexidade e a diversidade dos contextos rurais. A superação dessas desigualdades depende da construção de políticas integradas que articulem educação, desenvolvimento e justiça social (Favareto, 2019; Wanderley, 2020).

A perspectiva da história rural contribui para evidenciar que as conquistas no campo educacional são resultado de processos de luta e resistência, nos quais os sujeitos do campo desempenham papel central. A compreensão dessas trajetórias permite reconhecer que a educação não é apenas um direito formal, mas uma conquista histórica que precisa ser continuamente defendida e ampliada. As disputas por reconhecimento, que atravessam diferentes períodos, revelam a centralidade da educação na construção de identidades e na afirmação de projetos coletivos (Motta, 2019; Stedile, 2020).

A extensão rural crítica amplia esse debate ao enfatizar a importância do diálogo de saberes e da participação dos sujeitos na construção do conhecimento, contribuindo para a construção de práticas educativas mais contextualizadas e comprometidas com a transformação social. Essa perspectiva rompe com modelos tradicionais de difusão de conhecimento e propõe uma abordagem baseada na cooperação e na valorização das experiências locais, fortalecendo o vínculo entre educação e desenvolvimento territorial (Sevilla Guzmán, 2018; Caporal; Costabeber, 2020).

Os desafios contemporâneos exigem a construção de novas racionalidades educacionais que superem a lógica homogeneizadora e reconheçam a diversidade como elemento constitutivo da educação. A valorização dos saberes do campo, a participação das comunidades na gestão escolar e a formação de professores comprometidos com a realidade rural configuram elementos centrais para a construção de uma educação mais justa. Esse processo implica a revisão de currículos, metodologias e práticas pedagógicas, de modo a promover uma educação que dialogue com as experiências dos sujeitos (Arroyo, 2019; Gatti, 2021).

A reflexão proposta aponta para a necessidade de repensar a educação como parte de um projeto mais amplo de transformação social, no qual a justiça educacional esteja articulada à justiça territorial e ambiental. A construção de uma educação comprometida com o campo exige a superação de modelos que reproduzem desigualdades e a afirmação de práticas que promovam a inclusão e o reconhecimento. Esse movimento envolve a construção de alianças entre diferentes atores e a valorização das experiências já existentes (Caldart, 2020; Ploeg, 2020).

A centralidade da pergunta que orienta este estudo permanece como horizonte crítico, indicando que a luta por uma educação para todos os sujeitos do campo continua em aberto e exige permanente

problematização. A construção de uma educação democrática não pode ser reduzida à ampliação do acesso, mas deve envolver a transformação das estruturas que produzem exclusão, reconhecendo os sujeitos do campo como protagonistas de seus processos formativos e como agentes fundamentais na construção de uma sociedade mais justa e plural (Delgado, 2018; Fernandes, 2021).

REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, Ricardo. **O capital social dos territórios: repensando o desenvolvimento rural**. São Paulo: Editora 34, 2019.
- ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2019.
- BALL, Stephen J. **Educação global S.A.: novas redes políticas e o imaginário neoliberal**. Ponta Grossa: UEPG, 2021.
- CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2020.
- CAPORAL, Francisco Roberto; COSTABEBER, José Antônio. **Agroecologia e extensão rural: contribuições para a promoção do desenvolvimento sustentável**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.
- CARNEIRO, Maria José. **Ruralidades contemporâneas: modos de vida e políticas públicas**. Rio de Janeiro: Mauad, 2020.
- DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. São Paulo: Boitempo, 2019.
- DELGADO, Guilherme Costa. **Do capital financeiro na agricultura à economia do agronegócio**. Porto Alegre: UFRGS, 2018.
- FAVARETO, Arilson. **A nova ruralidade e os desafios do desenvolvimento territorial**. São Paulo: Unesp, 2019.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 60. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018.
- GATTI, Bernardete A. **Formação de professores no Brasil: características e problemas**. São Paulo: Fundação Carlos Chagas, 2021.
- KAGEYAMA, Angela. **Desenvolvimento rural no Brasil**. Porto Alegre: UFRGS, 2021.

MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e políticas públicas**. Brasília: UnB, 2019.

MOTTA, Márcia. **História agrária e conflitos no campo**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2019.

PLOEG, Jan Douwe van der. **Camponeses e impérios alimentares: lutas por autonomia e sustentabilidade na era da globalização**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.

SCHNEIDER, Sérgio. **A diversidade da agricultura familiar**. Porto Alegre: UFRGS, 2022.

SEVILLA GUZMÁN, Eduardo. **Agroecologia e desenvolvimento rural sustentável**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

SILVA, José Graziano da. **A nova dinâmica da agricultura brasileira**. Campinas: Unicamp, 2019.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

STEDILE, João Pedro. **A questão agrária no Brasil**. São Paulo: Expressão Popular, 2020.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **O mundo rural como espaço de vida: reflexões sobre a ruralidade contemporânea**. Porto Alegre: UFRGS, 2020.