
arquivos analíticos de políticas educativas

Revista acadêmica, avaliada por pares,
independente, de acesso aberto, e multilíngue



Arizona State University

Volume 30 Número 3

18 de janeiro de 2022

ISSN 1068-2341

Movimentos Sociais do Campo, *Práxis* Política e Inclusão em Educação: Perspectivas e Avanços no Brasil Contemporâneo

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia
Brasil



Lia Pinheiro Barbosa

Universidade Estadual do Ceará
Brasil

Citação: Santos, A. R., & Barbosa, L. P. (2022). Movimentos sociais do campo, *práxis* política e inclusão em educação: Perspectivas e avanços no Brasil contemporâneo. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas*, 30(3). <https://doi.org/10.14507/epaa.30.5974>

Resumo: O artigo tem por objetivo apresentar a concepção de Inclusão na perspectiva dos movimentos sociais do campo do Brasil. Nesse sentido, coloca em debate que esta concepção não se restringe a uma dimensão de garantia de direitos individuais, conforme o sentido atribuído pelo direito e cidadania liberais. Ao contrário, parte da premissa de que a inclusão constitui um direito coletivo e que prescinde sua articulação a um projeto político de caráter emancipatório. Com base nesse marco analítico, o artigo apresentará como se materializa uma abordagem da inclusão na *práxis* política dos movimentos sociais do campo, em particular, na reivindicação do direito à educação, dando conta de situar lugar de inserção dessa concepção de inclusão na disputa de políticas educativas para o campo e que tem relação com a luta em defesa da terra e da Reforma Agrária Popular. Do mesmo modo, o artigo faz também um balanço da Educação do Campo, destaca os avanços e os desafios postos a uma aceção da inclusão, permanentemente tensionada pela disputa hegemônica com o Estado capitalista.

Palavras-chave: movimentos sociais do campo; educação do campo; inclusão; direitos coletivos

Rural social movements, political praxis, and inclusion in education: Perspectives and advances in contemporary Brazil

Abstract: This article presents the concept of inclusion from the perspective of rural social movements in Brazil and argues that this conception is not restricted to the guarantee of individual rights, the meaning attributed by liberal rights and citizenship. On the contrary, we argue that inclusion constitutes a collective right that does not require association with a political project of an emancipatory character. Based on this analytical framework, the authors demonstrate an approach to inclusion that materializes in the political *praxis* of rural social movements, and in particular, in claiming the right to insert the concept of inclusion into rural educational policy debates, which also relates to the struggle to defend the land and popular agrarian reform. Likewise, the article takes stock of rural education in general, highlighting the advances and challenges posed by a sense of inclusion and its tensions with the hegemonic capitalist state.

Keywords: rural social movements; rural education; inclusion; collective rights

Movimientos sociales del campo, *praxis* política e inclusión en la educación: Perspectivas y avances en el Brasil contemporáneo

Resumen: El artículo tiene como objetivo presentar el concepto de inclusión desde la perspectiva de los movimientos sociales en el campo brasileño. En este sentido, pone en debate que esta concepción no se limita a una dimensión de garantía de los derechos individuales, de acuerdo con el significado atribuido por los derechos liberales y la ciudadanía. Por el contrario, parte de la premisa de que la inclusión constituye un derecho colectivo y que no requiere su articulación con un proyecto político de carácter emancipatorio. Con base en este marco analítico, el artículo presentará cómo se materializa un enfoque de inclusión en la *praxis* política de los movimientos sociales rurales, en particular, al reclamar el derecho al lugar de inserción de este concepto de inclusión en la disputa por políticas educativas para el campo y que tiene que ver con la lucha por defender la tierra y la Reforma Agraria Popular. Asimismo, el artículo también hace un balance de Educación en el campo, destaca los avances y desafíos planteados por un sentido de inclusión, permanentemente tensionado por la disputa hegemónica con el Estado capitalista.

Palabras-clave: movimientos sociales del campo; educación rural; inclusión; derechos colectivos

À Modo de Introdução: A Dialética Histórica Exclusão-Inclusão

Como se concebe historicamente a inclusão na perspectiva dos movimentos sociais do campo? Qual a correlação dialética que coloca em movimento a reivindicação da inclusão, considerando-se que se inclui algo que foi excluído? Quais dimensões são imprescindíveis à esta concepção de inclusão? Quais sujeitos e direitos estão circunscritos à inclusão quando esta é pensada sob uma lógica coletiva, no caso, dos povos do campo? As perguntas que abrem a escrita desse artigo são perguntas que estão situadas no movimento histórico da luta do campesinato em toda a América Latina. São questionamentos que brotam de um processo reflexivo crítico e de natureza coletiva em torno do que tem representado a exclusão de direitos para as populações do campo e a quais direitos se referem quando demandam ser reconhecidos como sujeitos de direitos.

Para o caso da história política da região latino-americana, a dialética da exclusão-inclusão no campo corresponde ao reconhecimento da expropriação do território e da terra durante os processos de colonização da América Latina, pedra fundamental da exploração colonial e da acumulação originária e ampliada, gênese e *continuum* do capitalismo em nossa região (González-Casanova, 1984). Portanto, a exclusão dos povos do campo é intrínseca à questão agrária e à

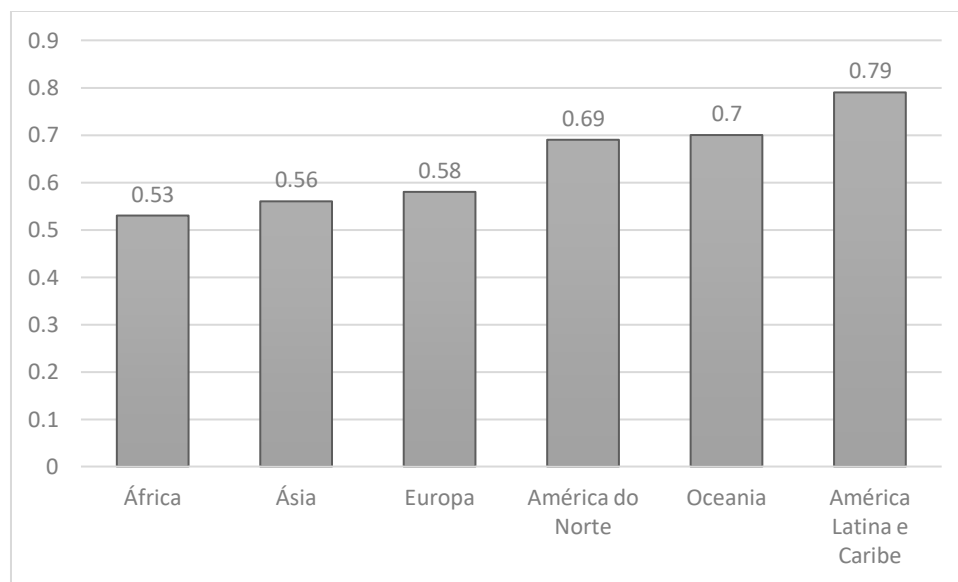
problemática da terra, uma vez que esta foi o meio de produção da vida expropriado em diferentes períodos históricos.

No caso do Brasil, a Lei nº 160, conhecida como a Lei de Terras, de 18 de setembro de 1850, que dispõe sobre as terras devolutas do Império, estabeleceu, no seu Artigo 1º, que a aquisição de terras devolutas seria realizada, exclusivamente, por meio da compra, ao tempo que, em seu Artigo 2º, penalizou, criminal e civilmente, aqueles que buscassem obter as terras por meio da posse. A lei foi criada em um período em que o país permanecia imerso no modelo escravocrata, portanto, demarcava, no âmbito legal, a exclusão do direito de posse da terra a todos aqueles que se encontravam em condição de escravos ou de camponeses e trabalhadores rurais sem terra. Na perspectiva da concentração fundiária, a Lei de Terras é o dispositivo legal que legitima a dialética da exclusão no campo brasileiro, bem como a lógica da não realização da Reforma Agrária.

A concentração de terras é um histórico problema estrutural em toda América Latina e tem relação direta com os permanentes conflitos e desigualdades sociais no campo. Conforme o Coeficiente de Gini por concentração de terras nos continentes, a região latino-americana é considerada a mais desigual do mundo (Oxfan, 2016a), conforme ilustra o Gráfico 1.

Gráfico 1

Índice de Gini por Concentração de Terra por Regiões



Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de Oxfan (2016a)

No caso do Brasil, a concentração de terras que acompanha os processos de colonização, de implementação do regime escravocrata e do grande latifúndio como modelo de produção agrícola, é fator estrutural do agravamento da precarização do trabalho e da violência no campo. Desde 1985, a Pastoral da Terra publica o livro ‘Conflitos no Campo Brasil’, destinado à sistematização de dados relacionados ao trabalho escravo, aos conflitos por terra e água, às diferentes expressões da violência no campo, tais como despejo, expulsões e assassinatos de lideranças, tornando-se uma imprescindível fonte para as pesquisas relacionadas à questão agrária no país¹.

¹ Todo o acervo do “Conflitos no Campo Brasil” está disponível em: <https://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes-2/conflitos-no-campo-brasil>. Também destacamos

No Quadro 1 apresentamos, de forma mais detalhada, o coeficiente de Gini por distribuição de terra em cada país da América Latina, tomando por base os índices de países disponibilizados pela FAO - Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura (Oxfan, 2016b). Esse índice demonstra a existência da desigualdade social nas zonas rurais, resultado da histórica má distribuição de terras, da concentração de renda e de uma política agrária que não implementa, de forma satisfatória, políticas públicas para a inclusão social, sobretudo em relação à Reforma Agrária. Quanto mais próximo ao coeficiente 1, maior será a desigualdade em cada país.

Quadro 1

Coeficiente de Gini para a Distribuição de Terra nos Países da América Latina

Países	Coeficiente de Gini para a distribuição de terras
Costa Rica	0.67
Nicarágua	0.72
Bolívia	0.77
Panamá	0.77
Equador	0.80
El Salvador	0.81
Argentina	0.83
Uruguai	0.84
Guatemala	0.84
Peru	0.86
Brasil	0.87
Colômbia	0.88
Venezuela	0.88
Chile	0.91
Paraguai	0.93

Fonte: Elaboração própria a partir dos dados de OXFAM (2016b).

Os processos de colonização assentaram as bases de uma concepção dual de sociedade. Nessas sociedades se instituiu o colonialismo interno que, conforme González-Casanova (1969), corresponde a uma estrutura de relações sociais de domínio e exploração entre grupos culturais e heterogêneos. Um diferencial que caracteriza o colonialismo interno em relação a outras relações de dominação, alienação e exploração é a heterogeneidade cultural que, historicamente, produz a conquista de uns povos sobre outros. Para Chirix (2013), o colonialismo responde à criação de uma representação social e de relações sociais baseadas em binômios, isto é, corpo-cultura inferior e corpo-cultura superior, acompanhado de uma divisão racial-social-sexual do trabalho.

O colonialismo interno tornou-se um eixo estruturante da dominação ideológica, sociocultural e político-econômica na constituição dos Estados nacionais, ao tempo em que sustentou o prevailecimento do racismo, da discriminação e do caráter subdesenvolvido e dependente dos países da América Latina. O colonialismo interno possui três pilares (González-Casanova, 1969): 1. Monopólio e dependência; 2. Relações de produção e discriminação, relacionadas à exploração desigual e combinada dos povos originários. Aqui, acrescentamos que a exploração combinada também se efetivou junto aos povos do campo e às populações negras tornadas escravas e 3. Cultura

os boletins informativos do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA/UNESP), que possui amplo acervo de pesquisas relacionadas aos conflitos socioterritoriais no Brasil e em alguns países da América Latina. Para maiores consultas, vide: <http://www2.fct.unesp.br/nera/>

e níveis de vida. A interação dialética desses três pilares conformou uma segregação social de classe, mas também uma discriminação sociocultural e linguística étnico-racial.

Se tomarmos por parâmetro analítico o binômio apresentado por Chirix (2013), corpo-cultura inferior e corpo-cultura superior, para identificar a quem correspondeu, historicamente, a garantia de direitos e inclusão social, de acesso ao espaço público, aos dispositivos jurídicos e constitucionais, a uma dimensão ativa da cidadania, entre outros direitos, veremos, sem dificuldades, a contradição que subjaz esse binômio e que revela a exclusão da esfera dos direitos às populações indígenas, negras, camponesas, das comunidades tradicionais, das periferias urbanas, entre outras. Essa exclusão se expressa, também, na concentração da terra, na histórica negação do direito à educação e na inferiorização do universo cultural que acompanha os diferentes povos do campo, herdeiros da violência epistêmica e do racismo estrutural que os condenou, durante séculos a fio, à miséria moral e material.

Esse binômio nos permite interpretar, por exemplo, a invenção histórica de uma existência dual, contraditória e, por vezes, antagônica entre o universo rural e o urbano, entre campo e cidade, em que se encrusta no imaginário social a associação do rural ao atraso, ao arcaico, ao tradicionalismo, ao inculto, à pobreza, à fome, enquanto a cidade é considerada reduto do moderno, do progresso, da cultura. Essa concepção histórica do rural pode ser interpretada, à luz de Martins (2011), em seu caráter positivista, que associa esse espaço geográfico e esses modos de vida ao passado e ao residual, àquilo que não faria parte da modernidade, portanto, manifestações anômalas de uma sociabilidade extinta pelo inevitável advento e permanência da modernidade.

Puiggrós (2006) afirma que, no decurso da implementação dos modernos sistemas educativos latino-americanos, se subsidiou não só uma forma particular de dominação a partir de um modelo educativo hegemônico, mas também o processo de consolidação de uma hegemonia baseada na demarcação de um campo simbólico e ideológico que se impõe com vista à homogeneização do pensamento social e, assim, à manutenção da supremacia de certos grupos estabelecidos no poder. Para Mariátegui (1928), a negação do acesso à escola e o incentivo ao alcoolismo foram mecanismos institucionais para manter a ignorância e a submissão, uma condição *sine qua non* para o aparelho político-ideológico e moral da propriedade da terra.

Nesses termos, a expropriação do território, da terra e das matrizes epistêmicas que conformam as culturas de outros povos submetidos às relações de dominação e exploração configuram a dialética da exclusão-inclusão, isto é, ao se excluir o direito de posse coletiva da terra, ou impedir outros modos de viver e coabitar o território, se nega o direito de reprodução material e cultural da vida para as famílias e comunidades do campo. A histórica concentração de terras, a negação de direitos essenciais, como o direito à saúde e à educação, entre outros, produziu um quadro de exclusão social no campo latino-americano. Portanto, a concepção de inclusão para os povos do campo não está desvinculada de uma compreensão crítica desse processo histórico, e de sua natureza epistêmica e ontológica; prescinde reivindicar, a partir de uma *práxis* política, a ruptura com uma exclusão social que se originou dessa dialética histórica: a colonização dos seus territórios, dos seus corpos e dos seus pensamentos.

A Concepção de Inclusão na Perspectiva dos Movimentos Sociais do Campo

No dia 27 de setembro de 2018, o Conselho de Direitos Humanos das Nações Unidas aprovou² uma resolução relativa à Declaração dos Direitos dos Camponeses e Trabalhadores das

² Aprovada com 33 votos a favor, 11 abstenções (entre elas, do Brasil) e 03 votos contra, por parte das Nações Unidas.

áreas rurais³. A conquista dessa Declaração é resultado de uma trajetória histórica da resistência camponesa em escala internacional e representa um marco fundamental no enfrentamento da problemática agrária, sobretudo no âmbito da luta de classes empreendida entre o campesinato e os tradicionais setores do patronato rural, responsáveis pela histórica expropriação territorial, dos bens naturais e da subalternização dos povos do campo. Demarca uma disputa hegemônica no âmbito da luta social do campesinato⁴, de caráter reivindicatório, que abrange a dimensão da inclusão no âmbito jurídico, isto é, de incidir nos marcos regulatórios para ascender aos seus direitos junto à dimensão pública do Estado.

Ao ter inscrito nessa “Declaração de Direitos dos Camponeses e Trabalhadores de zonas rurais” seu reconhecimento formal como um sujeito histórico-político relevante na defesa da produção de alimentos para a superação da fome, na proteção da natureza, dos comuns, das sementes nativas e da biodiversidade no campo, o campesinato exerce a *pedagogia do processo* (Siqueira, 2012), no sentido de ser partícipe na construção de um direito universal como uma tarefa coletiva e de classe. Do mesmo modo, se reivindica como um *sujeito de direito* em uma declaração de caráter universal. Para o campesinato, ser um *sujeito de direito* é identificar-se como um *sujeito coletivo de direitos*, o que representa um diferencial na concepção da inclusão. Em outros termos, sob o ângulo dos povos do campo, a concepção de inclusão como um direito coletivo remete à denúncia histórica das contradições e antagonismos sociais inerentes à colonização e ao desenvolvimento do capitalismo no campo, ao tempo que desafia a unilateralidade e os limites do direito moderno na superação da dialética da exclusão como uma continuidade histórica. Essa unilateralidade se revela nas assimetrias do acesso ao direito, na lentidão que acompanha a efetivação de direitos para os povos do campo ou mesmo de ignorá-los no acesso aos direitos.

A reconstrução da concepção legal dos direitos tem sido parte das transformações jurídicas impulsionadas por diferentes movimentos sociais do campo para diminuir as históricas formas de exclusão social e dar um passo adiante na construção de uma estratégia jurídica que consubstancie uma ampliação da constitucionalização do direito, sobretudo aquele relacionado ao acesso à terra, à realização da Reforma Agrária, o direito à educação, ao reconhecimento de direitos trabalhistas para os povos do campo, à garantia de permanência no campo. Também para a judicialização dos conflitos no campo e dos crimes ambientais ocasionados pelos empreendimentos vinculados ao capital transnacional em seus territórios, como a extração mineral, o agronegócio, as eólicas, entre outros. A incorporação, no discurso político dos movimentos sociais do campo, da justiciabilidade e do princípio constitucional da função social da terra, da realização da Reforma Agrária e do direito à

³ La Vía Campesina: El Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprueba la resolución relativa a la Declaración sobre los derechos de las y los campesinxs en Ginebra. Disponível em: https://viacampesina.org/es/la-via-campesina-el-consejo-de-derechos-humanos-de-las-naciones-unidas-aprueba-la-resolucion-relativa-a-la-declaracion-sobre-los-derechos-de-las-y-los-campesinxs-en-ginebra/#_ftn1

⁴ Assumimos a concepção clássica do conceito de campesinato como uma classe social (Shanin, 1979). Entretanto, também incluímos a definição dos “movimentos sociais do campo”, uma auto-definição cada vez mais apropriada pelo conjunto de organizações do campo, formadas por camponeses, ribeirinhos, quilombolas, trabalhadores rurais, pastores, atingidos por barragens, comunidades tradicionais, entre outros, que se identificam como povos do campo. É importante salientar que essa identidade já aparece nos debates teórico-políticos iniciais do I ENERA, em 1997, gênese da Educação do Campo. No contexto latino-americano, outro marco importante é a criação, em 1992, do movimento social transnacional, a Via Campesina (LVC) e da Coordenadora Latino-Americana de Organizações do Campo (CLOC), em 1994, instância de representação continental da LVC na região, A CLOC é composta por, aproximadamente, 90 organizações de 18 países da América Latina e Caribe. Para aprofundar vide as páginas oficiais da Via Campesina (<https://viacampesina.org/es/>) e da CLOC (<http://www.cloc-viacampesina.net/>),

educação como dimensões da justiça social (Mançano, 2000; Molina, 2008; Strozake, 2000), torna esse *sujeito coletivo de direitos* uma força jurídica, que pode pressionar, incidir e provocar mudanças fundamentais na linguagem do direito. Nessa direção, politiza o que se entende por inclusão e seu alcance legal, atrelando-a ao debate público sobre o *direito universal* e o *direito coletivo*, o que configura o uso contra-hegemônico dos dispositivos jurídicos em favor da causa social inerente à questão agrária e da propriedade da terra.

Nessa linha, cabe pensar quais as dimensões são imprescindíveis à esta concepção de inclusão e quais sujeitos e direitos estão circunscritos a ela quando são inerentes à lógica coletiva, no caso, dos povos do campo. Indubitavelmente, a dimensão jurídica é imprescindível, uma vez que constitui o *locus* concreto de concepção do próprio direito e de legitimação da concessão de direitos. É parte constitutiva da disputa pela dimensão pública do Estado, no sentido de acionar a institucionalidade legal como um direito social e um dever do Estado. Por tal razão, a pressão exercida pelos movimentos sociais do campo para a criação de um marco regulatório para a propriedade da terra ou mesmo outros dispositivos legais tem sido uma estratégia para a garantia da inclusão social. Entretanto, essa inclusão está para além de uma esfera individual, de direitos individuais, uma vez que deve levar em consideração que se reivindica um *direito coletivo*, para as famílias assentadas, as crianças, as mulheres, a juventude, as comunidades.

Esse processo de disputa do sentido político e social da inclusão remete à formação do sujeito histórico-político coletivo que fará o enfrentamento da exclusão social, na luta em defesa da terra, da realização da Reforma Agrária Popular, no direito à educação para os povos do campo, na materialização da agroecologia como princípio e projeto político. Nessa ótica, a inclusão acontece quando se alcançam as condições materiais e subjetivas da reprodução da vida em seus territórios. Embora reconheçamos que a dimensão da inclusão como ação afirmativa seja um direito legítimo e necessário, a perspectiva de inclusão que debatemos aqui é mais ampla, por ser da ordem da luta social, de ruptura estrutural com o caráter colonial, patriarcal, racista que atravessa as institucionais e a própria efetivação dos direitos. Para fins de nossa análise, apresentaremos a Educação do Campo como um exemplo da materialização da inclusão enquanto direito coletivo e vinculada a um projeto político dos movimentos sociais do campo.

Inclusão Social e Educação do Campo

Primeiramente, esclarecemos que não tratamos neste texto da inclusão na perspectiva da educação especial, mas dos sujeitos coletivos da diversidade trabalhada por meio de lutas e enfrentamentos, e não pelo consenso (McLaren, 2000). Nesse contexto, a educação é vista como um direito universal que faz parte de uma política de inclusão e de afirmação social de pessoas historicamente marginalizadas dos direitos constitucionais, portanto, é parte do combate à desigualdade moral e política (Siqueira, 2012). Portanto, nos apropriamos da concepção da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), delineada no Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012, o qual estabelece como atribuição desta secretaria:

II- implementar ações de cooperação técnica e financeira entre a União, Estados, Municípios, Distrito Federal, e organismos nacionais e internacionais, voltadas à alfabetização e educação de jovens e adultos, a educação do campo, a educação escolar indígena, a educação em áreas remanescentes de quilombos, a educação em direitos humanos, a educação ambiental e a educação especial. (Brasil, 2012)

Para pensar em uma escola inclusiva, necessariamente se faz refutar concepções teóricas inspiradas no positivismo-mecanicista que fortalecem a dimensão do “eu”, e evoluir para a dimensão do “nós” como disse Kem Wilber em 1949. Nesse sentido, compreendemos escola (do grego *scholè*) como o lugar ou a casa em que se educa, ou ainda na sua acepção do latim (*schola*) que significa um “corpo de

ideias” que se expressam por meio do currículo e do planejamento escolar (Bogo & Bogo, 2019), fundamentados em uma nova ética pautada na alteridade e nos sentimentos de relação com o próximo, que confere a todos o respeito às diferenças, com igualdade de direitos. Isto se adquire por meio da superação de qualquer forma de discriminação por questões étnicas, sociais, econômicas, de classe e de gênero. Portanto, pensar em uma escola inclusiva pressupõe o combate à desigualdade social como um modelo de educação na ótica dos direitos humanos de acesso, ingresso e permanência de todos (Art. 206, inciso I da Constituição Brasileira de 1988), com oportunidades iguais independente de classe social.

De acordo com Marx (2011, p. 40), “[...] no século XVIII, com a “sociedade burguesa”, as diversas formas de conexão social confrontam o indivíduo como simples meio para seus fins privados, como necessidade exterior”. Assim, o próprio indivíduo passa a ser o mediador para adquirir os fins privados. Mas sabemos que no sistema capitalista, no qual prevalecem os direitos individuais, as relações de troca se impõem aos direitos do cidadão burguês, impondo a ele que se responsabilize pelos requisitos básicos como saúde, educação, segurança, dentre outros, de modo que estes “direitos” sejam “adquiridos”, mediante o pagamento, cuja qualidade depende do poder aquisitivo de cada um. Dessa forma, como no capitalismo não existe igualdade de oportunidades, a máxima constitucional (Art. 5º, Brasil, 1988) de que todos os cidadãos “são iguais perante a lei”, não passa de um engodo.

Destarte, apesar de tais direitos estarem garantidos constitucionalmente, estes não se concretizam na forma material e social, pois as políticas públicas do Estado capitalista têm sempre levado em consideração a máxima marxista de que a burocracia estatal está a serviço da classe dominante no poder, mantendo, assim, o antagonismo entre as classes sociais, e, portanto, a desigualdade social, de onde se depreende as lutas dos movimentos sociais por uma possível sociedade com democracia e justiça social. Entretanto, estes elementos no Estado capitalista se situam no âmbito do idealismo hegeliano, no qual o Estado reina “absoluto”, cujas qualidades básicas presentes nas relações de produção entre capital e trabalho se encontram no contrato trabalhista que garante a cidadania e a democracia burguesas: que os sujeitos sejam livres, iguais e proprietários. Com estes pressupostos se realiza a igualdade formal e a desigualdade real. Enquanto uns são os exploradores, outros são os explorados, porém, de forma legítima, corroborando com a tese de Marx, de que “A existência do Estado e da escravidão são inseparáveis” (2008, p. 40).

Portanto, a educação inclusiva deve contribuir para superar os mecanismos excludentes decorrentes dos estigmas e preconceitos relativos às características biopsicossociais dos indivíduos, mas também, dos fatores constitutivos da sociedade que são geradores de desigualdades sociais, típicos do paradigma individualista “que se manifestam por meio de práticas sociais de hostilidade e rejeição que colocam grupos à parte, de fora, ou os excluem por dentro, provocando a formação de guetos por reclusão” (Carvalho, 2004, p. 48). Estes aspectos têm se revelado, nas últimas décadas, por meio das políticas neoliberais nas quais o Estado atua como agente regulador da economia, no intuito de atender aos anseios do mercado internacional no que diz respeito ao desenvolvimento da força produtiva e da adequação da força de trabalho, por meio da educação.

A orientação neoliberal no Brasil, a partir da década de 1990, se pautou na reestruturação produtiva, e neste sentido, implementou a reforma do Estado, projetando, conseqüentemente a tipologia necessária de “cidadão globalizado” para a “inclusão social brasileira” das “benfeitorias da relação capital-trabalho enfaticamente valorizada pelos países centrais por meio de suas ideologias em sentido restrito” (Santos & Nunes, 2020, p. 26).

Sendo assim, a perspectiva de educação inclusiva nas políticas educacionais brasileiras se sustenta no “paradigma educacional fundamentado na concepção de direitos humanos, que conjuga igualdade e diferença como valores indissociáveis, e que avança em relação à ideia de equidade formal ao contextualizar as circunstâncias históricas da produção da exclusão dentro e fora da

escola” (Brasil, 2008, p. 1). Essa política está calcada em documentos e eventos internacionais que foram elaborados a partir dos pressupostos da Conferência Mundial de Educação para Todos realizada em 1990, na Tailândia; a Declaração de Salamanca; o Encontro Mundial de Cúpula pela Criança (1990); o Encontro de Nova Delhi (1993) e a Reunião de Kingston na Jamaica em 1996, nos quais o Brasil fora solidário e signatário (Akiba & Le Tendre, 2018). Socorro, Santos & Nunes (2017) salientam que as políticas educacionais direcionadas para a inclusão social e educacional na América Latina têm a participação das agências multilaterais como o Banco Mundial (BM), a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID), pois estas estabeleceram projetos para uma agenda do avanço educacional e diminuição das desigualdades, com a ideia de uma educação para todos. De acordo com estes autores, esta agenda “[...] Se inicia con el PROMEDLAC – Proyecto Principal de Educación para América Latina y Caribe, firmado en 1979 por los países de la región, pasando a ser llamado PRELAC – Proyecto Regional de Educación para América Latina y Caribe” (p. 34). McCowan (2015) observa que a abordagem sobre o direito à educação presente nestas agências multilaterais, apesar de não a trazer como um direito fundamental, apoia a expansão dos sistemas escolares, pois afinal, o sistema capitalista necessita de trabalhadores com conhecimentos necessários para produzir e consumir.

Para fazer o enfrentamento a estes interesses capitalistas, os movimentos sociais do campo têm se organizado a partir da década de 1990, com o intuito de debater as questões educacionais para os camponeses, tendo como ponto de partida o enfrentamento ao agronegócio e um projeto de sociedade que atenda às suas necessidades de conhecimento, de respeito aos seus valores, culturas, identidades e produção da existência (Molina, 2015; Santos et al., 2017). Todavia, a construção da Educação do Campo como um conceito teórico-epistêmico e um projeto histórico de conhecimento é parte desse movimento em defesa da educação e se insere na luta em defesa da terra e da Reforma Agrária na perspectiva dos povos do campo (Barbosa, 2015, 2017; Santos, 2016, 2018).

Os enfrentamentos realizados pelos movimentos sociais do campo em prol da educação pública e de qualidade tiveram como saldo positivo várias conquistas. Em seus 20 anos de existência podemos mencionar alguns dados importantes sobre a Educação do Campo, como exemplo: a conquista de espaços públicos de luta; divulgação das experiências em cursos específicos e programas; a inserção na agenda política e normativa do país com resoluções e decretos específicos; produção acadêmico-científica de natureza coletiva; organização curricular diferenciada; flexibilização do calendário escolar; ano letivo estruturado independente do ano civil; espaços de aprendizagem não só na sala de aula, mas também na produção, na família, na convivência social, na cultura, no lazer e nos movimentos sociais; organização do ensino em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, dentre outras, conforme artigos 23 e 28 da Lei de Diretrizes Bases da Educação Nacional - LDBEN nº 9.394/96; acesso à universidade pública, além do marco regulatório da Política Nacional de Educação do Campo (Barbosa, 2015, 2017; Socorro et al. 2020).

Tendo sua gênese no I Enea - Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, que aconteceu em 1997, na Universidade de Brasília, a Educação do Campo contou nesse momento com a participação de vários movimentos sociais do campo, além de pesquisadores, intelectuais orgânicos, e também, organismos internacionais como a *United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization* (Unesco) e *United Nations Children's Fund* (Unicef). Quando do seu surgimento, ainda no âmbito dos movimentos sociais, a meta era debater uma concepção de educação emancipatória para os povos do campo, e com isso estes pudessem valorizar a sua cultura e identidade, além de adquirir consciência política para que, na prática social, pudessem enfrentar a política estatal neoliberal. O marco da Educação do Campo na agenda política e na política educacional pode ser indicado a partir da LDB nº 9.394/96, quando afirma em seu art. 28 a possível

adequação do currículo e de metodologias apropriadas ao meio rural, bem como, a flexibilização e a organização escolar por meio da adequação do calendário escolar, para atender às condições climáticas de cada região. Em 2002, a Educação do Campo de fato se tornou uma política pública, cujo marco foram as Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2002), chegando, portanto, à esfera estatal onde se transformou em território de disputa entre o agronegócio e o campesinato. Ambos, disputando um modelo educacional para o campo que pudesse atender os seus objetivos de classe, cujo mediador dessa correlação de forças foi e continua sendo o Estado capitalista brasileiro (Socorro et al. 2020).

Para fazer um balanço dos 20 anos da Educação do Campo, dividimos esse tempo em três fases, sendo que a primeira teve início em 1997, perdurando até 2002, cujo presidente em exercício era Fernando Henrique Cardoso. De acordo com Jesus (2015, p. 3), era um contexto em que:

o Ministério da Educação - MEC estava construindo todo um caminho de educação a partir dos critérios da terceira via (entregar a educação para a responsabilidade de programas financiados pelo Banco Mundial) - do tipo Alfabetização Solidária, Educação Profissional pelo Sistema "S", Escola Ativa, e nesse contexto, a educação nos assentamentos não era algo que devesse ter um nível de investimento como política pública.

Nesse período houve a realização da I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo de 1998; fortalecimento da Educação no Movimento Sem Terra (MST); consolidação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - Pronera; realização de experiências coletivas entre as universidades públicas em relação com movimentos sociais do campo (Souza, 2019), o que contribuiu para consolidar a categoria 'educação do campo' na sociedade e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação do Campo (Brasil, 2002).

No segundo período (2003 a 2010), sob a gestão de Luís Inácio Lula da Silva, foram criadas e fortalecidas comissões interministeriais, incluindo representantes de diversos segmentos da sociedade civil. Aconteceu a II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004); criação da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad) - em 2004, sendo esta uma secretaria específica, para articular o tema da diversidade nas políticas educacionais; a Educação do Campo saiu do âmbito da educação básica, alcançando a graduação e pós-graduação; houve a aprovação do Parecer CNE/CEB n. 01/2006, que reconhece a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (Ceffa); aprovação das Resoluções do Conselho Nacional CNE/CEB nº 1/2002, CNE/CEB nº 2/2008 que tratam da educação básica; publicação do Decreto Presidencial n. 7.352, de dezembro 2010, que reconhece o Pronera e a Educação do Campo como política pública. Encontramos nestes documentos vários direitos para os povos do campo que garantem formalmente a sua identidade, a educação, o transporte escolar, a formação inicial e continuada de professores, o financiamento da educação, de modo que todos os níveis e modalidades da educação estão contemplados. De acordo com Souza (2019), esse foi um período importante porque revela fases como:

... a ampliação da concepção da Educação do Campo, agregando a diversidade de povos do campo, das águas e das florestas, como sujeitos de direitos na luta por educação; consolidação da produção coletiva do conhecimento nas universidades, dando visibilidade a trabalhos em coautoria de educandos e educadores; ampliação do número de grupos de pesquisas e editais para pesquisas interinstitucionais voltadas para Educação do Campo e diversidade; fortalecimento dos espaços públicos de luta e dos coletivos de resistência na luta e defesa da política de Educação do Campo. (p. 53)

Foi nesse período que houve a inserção da Educação do Campo no âmbito do Plano de Ações Articuladas (PAR), criado pelo Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007, que instituiu o Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação. Por meio deste plano foram criados vários programas para atender os povos do campo, dentre estes temos: Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE Campo; PDDE Escolas Sustentáveis; Caminho da escola; Mais Educação (com ações específicas para escolas do campo); Escola da Terra, dentre outros.

O terceiro momento (de 2011 até 2019) contou com muitas lutas dos movimentos sociais organizados em torno da Educação do Campo. É nesse contexto que surge em 2012, o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), o qual tem como propósito tencionar os entes federados pela elaboração de políticas públicas que tenham como base um projeto popular para a agricultura brasileira, as experiências dos movimentos e organizações sociais e sindicais e os princípios da Educação do Campo (Fonec, 2012). Dessa forma, as múltiplas experiências de resistências e emancipação dos movimentos sociais na América Latina, em especial os de caráter indígena, afrodescendente, ribeirinho e campestino, foram responsáveis por uma perspectiva educacional, de onde se observa “a emergência do conceito e do projeto político da Educação do Campo que constitui um aporte fundamental dos movimentos sociais do campo no Brasil, como: Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST) e Via Campesina Brasil” (Barbosa; Rosset, 2017, p. 2). Mas, além destes, destacamos as lutas de outros movimentos sociais organizados em prol da educação no Brasil, como a Rede de Educação do Semiárido Brasileiro (RESAB), os Centros Familiares de Formação em Alternância (CEFFA), e outros movimentos articulados pelos agricultores familiares, povos das florestas, quilombolas, indígenas, ribeirinhos (Barbosa, 2020).

Dessas lutas resultaram conquistas como a aprovação do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD Campo) para as escolas do campo e de programas de formação de professores do campo, a exemplo do Pronacampo, instituído por meio da Portaria nº. 86 de 1º de fevereiro de 2013, sobre o qual o Fonec analisa que estabelece uma meta ambiciosa para três anos: formar 45 mil educadores do campo, quantitativo que deveria ser distribuído entre três estratégias de formação que ocorreriam simultaneamente: os próprios cursos do Programa de Formação Inicial e Professores em exercício na Educação do Campo e Quilombola (ProCampo); os cursos desenvolvidos através da Plataforma Freire via Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – Parfor, e a terceira via mais problemática, através da Educação a Distância, via Universidade Aberta do Brasil UAB. (apud Molina, 2015, p. 8)

Em 2012, a Secad passou a ser denominada de Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC), a qual tinha como objetivo assegurar o direito à educação com qualidade e equidade, tendo políticas públicas educacionais voltadas para a inclusão social conforme estabelece o Decreto n.º 7.690, de 2 de março de 2012. Entretanto, a SECADI foi extinta pelo governo Jair Bolsonaro, por meio do Decreto nº 9.465, de 2 de janeiro de 2019. Portanto, se constitui como um retrocesso no campo dos direitos educacionais e mostra-se como uma medida que vai na contramão dos objetivos de luta dos trabalhadores no que se refere ao reconhecimento da diversidade, da promoção da equidade e do fortalecimento da inclusão no processo educativo, no qual está incluído a Educação do Campo. Em 2015 aconteceu o II Enerà que teve a participação de vários movimentos sociais e de professores universitários, o qual, dentre os objetivos consta:

Analisar o contexto da Educação do Campo na relação com os determinantes sociais fundamentais da conjuntura nacional atual e a política educacional em curso; realizar um balanço da situação da Educação do Campo nas regiões, destacando-se os limites e potencialidades de mobilização e organização dos fóruns estaduais;

identificar e analisar os principais desafios para construção de uma política pública de Educação do Campo nas regiões.

Mas no período pós *impeachment*-2016, pudemos presenciar governos que fizeram questão de afirmar peremptoriamente em seus discursos: “Não governo por meio de políticas populistas”⁵ (Presidente Michel Temer), ou: “No Brasil é difícil ser patrão!”⁶ (Presidente Jair Bolsonaro), os quais evidenciaram claramente o abandono do modelo neodesenvolvimentista implementado anteriormente pelos governos petistas, caracterizado pelo atendimento de políticas públicas essenciais para os menos favorecidos, ainda que em caráter assistencialista (Santos, 2016).

Entretanto, em que pese as conquistas adquiridas durante as duas primeiras fases, é fundamental frisar que quando a inclusão social não é realizada na perspectiva da superação histórica dos pilares da exclusão social, no caso, pela expropriação territorial e da terra, na realização da Reforma Agrária e na garantia de políticas públicas de Estado, e não de governo, as populações do campo ficam restritas a uma falsa concepção de inclusão pela via das políticas públicas, em que se mantém o pacto com a hegemonia do capital, também visto durante os governos de FHC e Lula da Silva (Jesus, 2015; Barbosa, 2020). No contexto atual, observa-se uma reconversão político-ideológica a um modelo político e econômico ultraneoliberal, com marcas de profundo conservadorismo, legitimado pelas bancadas ruralista, empresarial, militar e evangélica do Congresso Nacional. Contexto no qual ocorreu a aceleração das políticas de privatização da educação pública; liquidação da autonomia da pesquisa; ensino e extensão das universidades; aprovação da Emenda Constitucional nº 95/2017 (Brasil, 2017a) que congela os recursos para educação e saúde; aprovação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de cunho conservador e privatista regulamentada pela Resolução do CNE/CP nº 02, de 22 de dezembro de 2017 (Brasil, 2017b), aprovação da reforma do Ensino Médio por meio da Resolução CNE/CEB nº 4/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio.

Sendo assim, observando todos os sujeitos coletivos inseridos no público da diversidade, depreendemos que a educação como direito universal não é suficiente para a garantia da inclusão social, pois os capitalistas retiram as conquistas conforme os interesses de cada conjuntura, sendo necessários muitos enfrentamentos da classe trabalhadora para mantê-los. Entretanto, a Educação do Campo é fundamental para assentar as bases de uma formação escolar e política que recupere as dimensões epistêmicas da identidade com o campo (Barbosa, 2014), na garantia de permanência no campo para as infâncias rurais e a juventude, em reestabelecer o vínculo com o tecido social do campo, o orgulho de ser camponês ou camponesa, a transmissão do legado dos saberes ancestrais relacionados à vida camponesa, no fortalecimento de uma pedagogia camponesa agroecológica (Barbosa & Rosset, 2017) e de um paradigma epistêmico do campo (Barbosa, 2016, 2019). A Educação do Campo prescinde a incorporação, seja na formação dos professores ou na matriz curricular, dos conhecimentos produzidos pelos próprios movimentos sociais do campo, no reconhecimento de que eles constituem sujeitos construtores de conhecimento (Barbosa, 2016). Nessa direção, no contexto das escolas do campo, a elaboração da matriz curricular deve traduzir o conjunto desses conhecimentos culturais e axiológicos (Arroyo, 2015).

⁵ Disponível em: <https://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/temer-diz-que-seu-governo-nao-pratica-medida-populista.ghtml>

⁶ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/mercado/2018/12/e-dificil-ser-patrao-no-brasil-diz-bolsonaro.shtml>

Desafios e Possíveis Enfrentamentos diante da Realidade da Educação do Campo

Apesar da percepção de alguns avanços obtidos na educação camponesa entre 2002 e 2016, quando tivemos os últimos programas para o campo sendo aprovados no âmbito do MEC, ainda observamos enormes desafios pela frente para seguirmos avançando na Educação do Campo. Devido aos limites de espaço destacamos, aqui, apenas seis com base em Santos e Nunes (2020):

1º desafio: Consolidar a mudança da concepção de Educação Rural para a Educação do Campo, garantindo a continuidade do princípio pedagógico da Educação do Campo em sua dimensão epistêmica e de fortalecimento do campo como espaço de reprodução material da vida (Santos, 2014; 2017). Destacamos que a Educação Rural é verticalizada, tem a centralidade da decisão no Estado e nos governos, com uma proposta educacional urbanocêntrica, além de atender aos interesses do agronegócio; enquanto que a Educação do Campo tem a centralidade dos processos educativos nos movimentos sociais do campo e nos camponeses, os quais são sujeitos da sua proposta educativa, que deve ser horizontalizada e respeitar o modo de produção do campesinato (Santos, 2016). Desse modo, deve prescindir de um currículo que valorize a realidade do aluno, e a formação de professores voltada para o atendimento aos sujeitos camponês.

2º desafio: Eliminar a Distorção Idade-Série (DIS) ocasionada devido à falta de políticas públicas, que está associada às reprovações seguidas, mas também ao abandono e à entrada tardia dos alunos na escola. Pode-se afirmar que o problema adquire mais evidência com a democratização do ensino. A partir do momento em que a escola deixa de ser um lugar explicitamente para “selecionados” e passa a ser aparentemente “para todos”, a reprovação, evasão e a desistência passam a permear esse espaço em maior intensidade. Tal fato pode ser analisado sob a perspectiva de que, sobretudo a população mais pobre, sofre porque a elas passaram a ser oferecidas condições de acesso, mas não de permanência (Santos, 2019). Os dados do Inep de 2018, evidenciam que o acesso às escolas do campo apresentou para o ensino fundamental 19% de DIS nos anos iniciais e 38% nos anos finais. Para retratar uma realidade micro, pegamos como exemplo o município de Vitória da Conquista, o qual, de acordo com o Inep (2018), registrou a DIS de 34% nos anos iniciais e 58% nos anos finais do ensino fundamental. Observando friamente os dados, parecem apenas números. Mas devemos observar que estamos falando de projeto histórico de sociedade e de pessoas. Sendo assim, quais os determinantes políticos, sociais, culturais e econômicos para que essa diminuição ou elevação da DIS aconteça em cada contexto nacional? Como as ações dos governos federal, estadual e municipal contribuíram para esses dados? Há formação de professores que atenda as especificidades do campo? Como é o atendimento do transporte escolar? Como é a infraestrutura da escola? A proposta educacional implementada é urbanocêntrica? Os alunos do espaço rural estudam na cidade ou no campo?

3º desafio: Romper com as estruturas escolares abaixo de um padrão mínimo de qualidade, pois muitas escolas não têm água ou luz, a maioria não tem laboratório, biblioteca ou espaço de lazer. Assim, buscamos os dados bianuais na base do Inep, referente ao período de 2010 a 2018 para demonstrar o impacto alcançado com os investimentos em educação para o período.

O Quadro 2 evidencia a carência de políticas educacionais para o campo e reflete a realidade apresentada. Porém, apesar de estar explícito, destacaremos alguns dos itens mencionados apenas sobre a área rural/campo, cientes de que o quadro apresenta muitos dados que podem ser verificados pelo leitor, acerca da comparação entre campo e cidade nos diversos anos pesquisados, ou ainda apenas sobre a evolução do atendimento às escolas do campo no que diz respeito à infraestrutura escolar, pois infelizmente não teremos espaço para discuti-los aqui neste artigo. Sendo

assim, destacaremos como pontos positivos: a ampliação na oferta de energia elétrica, de 78% em 2010 para 87% em 2018, resultando no aumento de 9% nos 8 anos pesquisados; a oferta de internet que subiu de 8% para 34%; crescimento do atendimento de banda larga de 4% para 21%; enfim, observamos uma evolução na oferta em todos os itens mencionados.

Quadro 2

Condições Físicas das Escolas Públicas no Brasil no Ano de 2010-2018 (Rural e Urbano)

BRASIL	2010		2012		2014		2016		2018	
	R	U	R	U	R	U	R	U	R	U
Dependência física e serviços										
Biblioteca	11%	48%	12%	48%	13%	48%	15%	48%	15%	47%
Cozinha	85%	91%	88%	92%	89%	92%	90%	92%	91%	91%
Laboratório de informática	13%	51%	22%	58%	24%	56%	23%	52%	19%	47%
Laboratório de ciências	1%	16%	1%	17%	1%	17%	2%	17%	2%	15%
Quadra de esportes	8%	42%	9%	43%	11%	44%	12%	46%	13%	45%
Sala para leitura	4%	22%	6%	28%	7%	29%	9%	31%	10%	32%
Sala para a diretoria	32%	89%	32%	88%	32%	86%	33%	86%	35%	86%
Sala para os professores	19%	71%	21%	72%	22%	73%	24%	74%	26%	75%
Sala para atendimento especial	1%	10%	3%	16%	5%	19%	7%	23%	8%	24%
Sanitário dentro do prédio da escola	65%	98%	68%	97%	70%	95%	73%	94%	75%	96%
Água via rede pública	24%	94%	25%	94%	27%	94%	29%	94%	30%	94%
Energia via rede pública	78%	100%	81%	100%	84%	100%	86%	100%	87%	100%
Rede de esgoto via rede pública	4%	68%	5%	69%	5%	70%	5%	71%	6%	72%
Coleta de lixo periódica	20%	98%	24%	99%	28%	99%	31%	99%	35%	99%
Merenda	100%	78%	100%	78%	100%	77%	100%	79%	99%	77%
Água filtrada	86%	91%	82%	93%	78%	92%	78%	92%	77%	92%
Internet	8%	75%	12%	83%	16%	86%	30%	88%	34%	91%
Banda larga	4%	62%	7%	73%	8%	74%	17%	76%	21%	79%
Escola com acessibilidade	3%	22%	4%	30%	6%	33%	9%	38%	11%	40%

Fonte: Quadro construído pelo Gepemdec com base no banco de dados do INEP (2010, 2012, 2014, 2016, 2018).

4º desafio: Garantir a realização de concurso público específico para professores que irão atuar nas escolas do campo, uma demanda permanente dos movimentos sociais do campo. Os cursos de formação universitária oferecidos pelo Pronera, além das Licenciaturas em Educação do Campo permitiram não só a democratização do acesso à formação universitária para os jovens do campo (Barbosa, 2015), como também a formação continuada de professores, sobretudo em conformidade com os princípios educativos e pedagógicos da Educação do Campo. O Pronera já sofria os efeitos da redução orçamentária implementada desde o segundo mandato do governo de Dilma Rousseff,⁷ sendo extinto pelo Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020, na gestão de Jair Bolsonaro. A

⁷ Iniciado em 2015, mas que não conseguiu se completar devido ao golpe parlamentar de 2016.

extinção do Pronera pode ser interpretada como sendo parte de um processo maior de desestruturação de políticas sociais que garantam a inclusão social dos setores populares.

5º desafio: Combater o fechamento de escolas do campo conforme preconiza a Lei nº 12.960/2014, pois em 2015, no Brasil, haviam 64.091 escolas nas áreas rurais, enquanto que em 2018 esse número caiu para 51.519, demarcando que 12.572 escolas foram fechadas no período de apenas 3 anos. Desde 2011 o MST fomenta a Campanha Nacional Fechar Escola é Crime, com o objetivo de pressionar as Secretarias Municipais de Educação pela manutenção das matrículas em todas as escolas onde haja demandas.

6º desafio: Não perder do horizonte que a reivindicação do direito à Educação do Campo prescinde a formação do sujeito histórico-político, no caso, os próprios sujeitos do campo, que manterão a luta histórica em defesa dos seus territórios, da realização da Reforma Agrária e de um projeto histórico para a emancipação humana. Portanto, embora se defenda a escola, o processo de formação humana se faz na totalidade da luta articulada pelo campesinato, na luta de classes.

Considerações Finais

Consideramos que há desafios concretos na materialização de uma concepção de inclusão social na perspectiva dos movimentos sociais do campo que se apresentam em dois planos: 1. No contexto concreto da defesa da terra e da realização da Reforma Agrária Popular e 2. Na luta permanente pela constitucionalização e justiciabilidade de direitos de caráter universal e que abarquem a totalidade das reivindicações emanadas dos movimentos sociais do campo como um *sujeito coletivo de direito*.

No caso concreto da Educação do Campo, exemplo de um direito coletivo materializado na luta política dos povos do campo em sua concepção da inclusão social, observamos que, embora muito se tenha avançado na sua consolidação, o modelo de educação implementado nas zonas rurais, sobretudo nas escolas de ensino fundamental, se aproxima do que se compreende como educação rural, uma vez que as políticas educacionais que se inserem no âmbito do currículo têm acontecido de forma verticalizada, e não leva em conta a participação dos sujeitos do campo no planejamento, conforme deve ser no contexto do que se concebe teoricamente como Educação do Campo. Em sua concepção, a Educação do Campo deve ser parte de uma construção coletiva com a contribuição dos camponeses, cuja prática formativa é intrínseca a uma *práxis* política e deve ser vista como a máquina propulsora para a transformação dessa realidade social e uma nova possibilidade de produção e alteração qualitativa da realidade em um porvir emancipatório.

Portanto, a classe trabalhadora precisa fazer enfrentamentos aos desígnios do projeto neoliberal em voga no campo brasileiro, que tem aumentado o fechamento das escolas e promovido a expulsão das famílias para beneficiar o agronegócio por meio da concentração da terra como propriedade privada. Além disso, a atuação dos empresários da educação em várias frentes no âmbito da política educacional brasileira contribuiu para a aprovação de uma política curricular que atualmente se sustenta na BNCC, a qual **retira muitas conquistas voltadas para o público** da diversidade no último período pós-ditatorial, uma vez que o resultado – o produto – passa a ser o mais importante, e estabelece a possibilidade de *rankeamento* das escolas, de responsabilização dos docentes, com prêmios e castigos, competitividade, bônus e *accountability*. E conforme demonstrado no Quadro 1, as escolas do campo têm menos investimento, o que faz com que os seus alunos tenham um resultado inferior nas avaliações, ocorrendo aumento na DIS.

Na realidade, a perspectiva da inclusão social defendida pelos povos do campo não se enquadra à uma concepção de direito individual, menos ainda de uma formação educativa de caráter meritocrático e balizada nos interesses do capital, como é o caso do modelo educativo neoliberal e

das avaliações externas. Ao contrário, preconiza que a educação, como inclusão, seja um dos caminhos para a superação da histórica exclusão social imposta ao campesinato.

Desse modo, a luta pela inclusão na perspectiva dos movimentos sociais do campo, se faz necessária para garantir os direitos adquiridos e adquirir outros que ainda estão como objetivos almejados para o fortalecimento do campo como espaço de reprodução material da vida. Entendemos que quando a imobilização social se justifica por concessões e rearranjos históricos das mesmas, há que levantar vozes em seu despertar, porque a justiça social e os processos de não exclusão não são resultantes de medidas outorgadas, mas de conquistas que se expressam por meio de uma contra-internalização provocada pela práxis política e social dos sujeitos coletivos.

Referências

- Akiba, M., & Le Trende, G. K. (Eds). (2018). *International handbook of teacher quality and policy*. Routledge.
- Arroyo, M. (2015). Os movimentos sociais e a construção de outros currículos. *Educar em Revista*, (55), 47-68.
- Barbosa, L. P. (2014). As dimensões epistêmico-políticas da educação do campo em perspectiva latino-americana. *Revista Reflexão e Ação*, 22(2), 143-169.
- Barbosa, L. P. (2015). Educação do campo, movimentos sociais e a luta pela democratização da educação superior: Os desafios da universidade pública no Brasil. In: A. A. Silva et al., *Los desafíos de la universidad pública en América Latina y el Caribe* (pp. 147-212). CLACSO.
- Barbosa, L. P. (2016). Educación, conocimiento y resistencia en América Latina: Por una teoría desde los movimientos sociales. *Revista De Raíz Diversa*, (6), 45-79.
- Barbosa, L. P. (2017). Educação do campo [Education for and by the countryside] as a political project in the context of the struggle for land in Brazil. *Journal of Peasant Studies*, 44(1), 118-43.
- Barbosa, L. P. (2019). Paradigma Epistêmico do Campo e a construção do conhecimento na perspectiva dos movimentos indígenas e camponeses na América Latina. In: A. R. Santos et al. (Orgs.). *Educação e movimentos sociais. Análises e desafios* (pp. 279-319). Paco Editorial.
- Barbosa, L. P. (2020). Challenges facing Latin American peasants movements under progressive governments and new right-wing parties. The case of Brazil. *Latin American Perspectives*, 234, 47(50), 94-112.
- Barbosa, L. P., & Rosset, P. (2017). Movimentos sociais e educação do campo na América Latina: aprendizagens de um percurso. *Revista Práxis Educacional*, 13(26), 22-48.
- Bogo, A., & Bogo, M. N. R. de A. (2019). A emancipação dos assentamentos e a educação do campo. In: M. F. Garcia, A. R. Santos, W. Faleiro & S. A. da Costa, *Educação do campo e projeto histórico: Conhecimento, prática e intervenção social* (pp. 64-87). Kelps.
- Brasil. (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Senado.
- Brasil. (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. *Lei nº 9.394/96*.
- Brasil. (2002). Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Resolução CNE/CEB nº1, de 03 de abril de 2002*.
- Brasil. (2006). *Parecer CNE/CEB nº 1/2006*. Dias Letivos para a aplicação da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância. Brasília.
- Brasil. (2008). Resolução CNE/CEB n. 2/2008. *Diário Oficial da União de 28 de abril de 2008*. MEC.
- Brasil. (2007). Decreto Presidencial Nº 6.094, de 24 de abril de 2007. *Diário Oficial da União, Poder Executivo, Brasília, DF, 24 de abril de 2007*.
- Brasil. (2010). Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo, Brasília, DF, 5 nov. 2010*.

- Brasil. (2017a). Emenda Constitucional nº 95, de 2016 - Publicação Original. Diário Oficial da União, 15 de dezembro de 2017.
- Brasil. (2017b). Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base. MEC/CONSED/UNDIME. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_-versaofinal_site.pdf.
- Brasil. (2018). Resolução CNE/CP 4/2018. Diário Oficial da União, Brasília, 18 de dezembro de Seção 1, pp. 120 a 122.
- Carvalho, R. E. (2004). *Educação inclusiva: com os pingos nos "is"*. Mediação.
- Encontro Nacional de Educação na Reforma Agrária [ENERA]. (2015). *Manifesto das educadoras e dos educadores da reforma agrária ao povo brasileiro. Lutar, construir reforma agrária popular! GO*.
- Chirix, E. (2013). *Cuerpos, poderes y políticas: Mujeres mayas en un internado católico*. Ediciones Maya' Na'oj.
- González-Casanova, P. (1984). *Historia política de los campesinos latinoamericanos*. Siglo XXI Editores.
- González-Casanova. (1969). *Sociología de la explotación*. Siglo XXI Editores.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP/MEC). (2017). *Notas estatísticas do Censo Escolar de 2016*. Brasília.
- Jesus, S. M. S. A. de. (2015). Educação do campo nos governos FHC e Lula da Silva: Potencialidades e limites de acesso à educação no contexto do projeto neoliberal. *Educar em Revista*, (55), 167-185.
- Mançano, B. F. (2000). *A formação do MST no Brasil*. Vozes.
- Mariátegui, J. C. (1928). *Siete ensayos de interpretación de la realidad peruana*. Era.
- Martins, J. de S. (2011). *A sociabilidade do homem simples*. Contexto.
- Marx, K. (2008). *Contribuição à crítica da economia política*. (Trad. e introdução de F. Fernandes; 2 ed.). Expressão Popular.
- McLaren, P. (2000). Multiculturalismo revolucionário: Pedagogia do dissenso para o novo milênio. *Artes Médicas*.
- McCowan, T. (2015). O direito humano à aprendizagem e a aprendizagem dos direitos humanos. *Educar em Revista*, (55), 25-46.
- Molina, M. C. (2008). A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à educação dos povos do campo. In: C. A. dos Santos (Org.). *Por uma educação do campo. Campo – Políticas públicas e educação* (pp. 19-31). INCRA/MDA.
- Oxfam. (2016a). *Privilegios que niegan derechos. Desigualdad extrema y secuestro de la democracia en América Latina y el Caribe*. Editora Buho.
- Oxfam. (2016b). *Unearthed: Land, power and inequality in Latin America*. Oxfam International.
- Puiggrós, A. (2006) *De Simón Rodríguez a Paulo Freire: Educación para la integración latinoamericana*. Convenio Andrés Bello.
- Santos, A. R. dos (2016). *Os movimentos sociais do campo e a reforma agrária do consenso*. Relatório de Pós-Doutorado submetido à Faculdade de Ciências e Letras, da Universidade Estadual Júlio Mesquita Filho – UNESP. Araraquara/SP.
- Santos, A. R. dos (2020). Internacionalização da pesquisa e a produção do conhecimento sobre educação do campo da área da educação na região nordeste (2013-2020). *Revista Práxis Educacional*, 16(43, Edição Especial), 196-228.
- Santos, A. R. dos, Cardoso, E. A. M., & Oliveira, N. B. (2017). Os impactos do PAR nos municípios de Vitória da Conquista, Ilhéus e Itabuna (2013 – 2017). *Revista Práxis Educacional*, 13(26), 110-139.
- Santos, A. R. dos, & Nunes, C. P. (2020). *Reflexões sobre políticas educacionais para campo brasileiro*. Editora Edufba.

- Santos, V. P. dos (2019). *A distorção idade-série nas escolas do campo: Um estudo sobre os anos iniciais do ensino fundamental no município de Nazaré-Ba*. Dissertação de Mestrado Profissional em Formação de Professores para Educação Básica, UESC.
- Shanin, T. (1979). *Campesinos y sociedades campesinas*. Fondo de Cultura Económica.
- Siquiera, J. do C. A. (2012). Direito ao direito: Uma experiência de luta pela efetividade da promessa constitucional do direito de acesso universal à educação”. In: A. Fon et. al., *O direito do campo no campo do direito: Universidade de elite versus universidade de massas* (pp. 15-30). Outras Expressões.
- Socorro, P. E. V., Ruíz, S. C. H., Santos, A. R. dos, & Nunes, C. P. (2019). Políticas públicas educativas en el contexto de América Latina. Una perspectiva de la educación rural/ educación del campo en Venezuela y Brasil. *Educación em Revista*, 3. https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_issuetoc&pid=0102-469820190001&lng=pt&nrm=iso
- Socorro, P. E. V., Santos, A. R. Dos, & Nunes, C. P. (2017). Políticas públicas educativas en Latinoamérica: El contexto brasileño y el venezolano. *Revista Educação em Questão*, 55(45), 12-41.
- Souza, M. A. de. (2019). 20 anos de educação do campo no Brasil: Onde fica a escola pública? In: M. de F. Garcia, A. R. dos Santos, W. Faleiro & S. A. da Costa (Org.), *Educação do campo e projeto histórico: Conhecimento, prática e intervenção social* (pp. 51-70). Kelps.
- Strozake, J. (2000). *A questão agrária e a justiça*. Editora Revista dos Tribunais.

Sobre o Autoras

Arlete Ramos dos Santos

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

arlerp@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0217-3805>

Pós-doutorado em Educação na Universidade Estadual Paulista Júlio Mesquita Filho (UNESP); Doutora e Mestre em Educação pela Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FAE/UFMG); Profa. Titular da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Profa do Programa de Pós-graduação em Educação da UESB; Profa do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Santa Cruz; Coordenadora da Rede Latinoamericana de Educação do Campo e Movimentos Sociais – Rede PECC-MS; Coordenadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Movimentos Sociais, Diversidade e Educação do Campo e Cidade – Gepemdecc/CNPq; Coordenadora do Programa de Formação de Educadores do Campo – Formacampo/UESB.

Lia Pinheiro Barbosa

Universidade Estadual do Ceará

lia.barbosa@uece.br

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0727-9027> .

Doutorado em Estudos Latino-Americanos pela Universidad Nacional Autónoma de México – UNAM; Líder do Grupo de Pesquisa Pensamento Social e Epistemologias do Conhecimento na América Latina e Caribe; Bolsista Produtividade PQ2-CNPq, Pesquisadora do Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais (CLACSO); Pesquisadora do Programa Alternativas Pedagógicas y Prospectiva Educativa en América Latina (APPeAL-UNAM); Pesquisadora da Rede Latinoamericana de Educação do Campo e Movimentos Sociais – Rede PECC-MS; Docente da Universidade Estadual

do Ceará (UECE), Fortaleza – CE – Brasil, no Programa de Pós-Graduação em Sociologia (PPGS) e no Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE).

arquivos analíticos de políticas educativas

Volume 30 Número 3

18 de janeiro 2022

ISSN 1068-2341



Este artigo pode ser copiado, exibido, distribuído e adaptado, desde que o(s) autor(es) e *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* sejam creditados e a autoria original atribuídos, as alterações sejam identificadas e a mesma licença CC se aplique à obra derivada. Mais detalhes sobre a licença Creative Commons podem ser encontrados em <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. *Arquivos Analíticos de Políticas Educativas* é publicado pela Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University. Os artigos que aparecem na AAPE são indexados em CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (Espanña), Directory of Open Access Journals, EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre o Conselho Editorial: <https://epaa.asu.edu/ojs/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Para erros e sugestões, entre em contato com Fischman@asu.edu

EPAA Facebook (<https://www.facebook.com/EPAAAPE>) Twitter feed [@epaa_aape](https://twitter.com/epaa_aape).