

GEPEC/UFSCAR:
12 anos de luta pela Escola Pública e
Gratuita no Campo

Patric Oberdan dos Santos
Luiz Bezerra Neto

GEPEC/UFSCAR:
12 anos de luta pela Escola Pública e
Gratuita no Campo

Copyright © Autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos dos autores.

Patric Oberdan dos Santos; Luiz Bezerra Neto

GEPEC/UFSCAR: 12 anos de luta pela Escola Pública e Gratuita no Campo.
São Carlos: Pedro & João Editores, 2023. 353p. 16x 23 cm.

ISBN: 978-65-265-0730-8 [Impresso]

1. Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo. 2. Pedagogia contra-hegemônica. 3. Escola pública. 4. Escola no Campo. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luís Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2023

Sumário

Apresentação: o GEPEC e a luta em defesa de uma pedagogia contra-hegemônica no Campo	7
Patric Oberdan dos Santos Luiz Bezerra Neto	
Um olhar sobre educação do campo a partir da produção do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC-UFSCAR)	13
Maria Cristina dos Santos	
Educação no campo: um balanço dos últimos anos a partir da ótica do GEPEC	35
Luiz Bezerra Neto	
Economia, política e questão agrária: o papel disruptivo da reforma agrária no Brasil	59
Joelson Gonçalves de Carvalho	
Educação rural: panorama brasileiro e britânico	75
José Leite dos Santos Neto Luiz Bezerra Neto	
Educação do campo nos marcos do direito constitucional: legalidade, resistência e existência material	105
Vanderlei Amboni	
Salas multisseriadas: uma reflexão sobre a prática pedagógica de professoras de escolas rurais no município de Indaiabira/MG	141
Elane Rodrigues de Oliveira Maria Iolanda Monteiro	

Educação Superior no Brasil e o Programa Escola da Terra na UFSCar	161
Patric Oberdan dos Santos Flavio Reis dos Santos Luiz Bezerra Neto	
Educação escolar no campo: enfrentamentos teóricos e metodológicos	175
Celi Nelza Zulke Taffarel	
Educação escolar no campo: aspectos históricos e teóricos	219
Dermeval Saviani	
La educación inclusiva en el espacio rural. un patrimonio socio-político de la revolución cubana	235
Juan Carlos Rodríguez Cruz	
Educating 'surplus population': uses and abuses of aspiration in the rural peripheries of a globalising world	255
Nicola Ansell Peggy Froerer Roy Huijsmans Claire Elisabeth Dungey Arshima Champa Dost & Piti	
Educando a “população excedente”: usos e abusos da aspiração nas periferias rurais de um mundo globalizado	303
Nicola Ansell Peggy Froerer Roy Huijsmans Claire Elisabeth Dungey Arshima Champa Dost & Piti	

Apresentação: o GEPEC e a luta em defesa de uma pedagogia contra-hegemônica no Campo

Patric Oberdan dos Santos¹

Luiz Bezerra Neto²

O presente livro foi elaborado a partir de um conjunto de 11 textos produzidos por professores e pesquisadores de várias regiões do Brasil e do exterior. Os textos aqui apresentados foram produzidos pelos participantes do II Seminário Internacional e V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, ocorrido em 2022 e que teve como tema “GEPEC/UFSCAR: 12 anos de luta pela Escola Pública e Gratuita no Campo”. O seminário aconteceu entre os dias 19 e 21 de outubro daquele ano, em formato híbrido, contando com participação remota e presencial, tendo a parte presencial ocorrida no auditório Bento Prado, localizado na área Norte da Universidade Federal de São Carlos e, a parte remota sendo transmitida, com possibilidades de interlocução entre os participantes através das mídias digitais do GEPEC.

No primeiro texto, temos a apresentação dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo, com um pequeno histórico da criação do mesmo, realizado pela professora Maria Cristina dos Santos, que recuperou a dimensão e o alcance das pesquisas, da extensão e

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE-UFSCar (CAPES PROEX); Pedagogo e Mestre em Educação pela UFSCar; Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP; Técnico de apoio e Suporte no Instituto Evolução; Membro do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo; Editor da Revista HISTEDBR On-line. E-mail: patric.oberdan@estudante.ufscar.br

² Professor Titular do Dep. de Educação UFSCar; Professor do PPGE-UFSCar; Pós doutor pela UFBA; Pesquisador PQ 2; Coordenador do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. E-mail: lbezerra@ufscar.br

dos trabalhos de ensino realizados em todo o país, mas, principalmente no Estado de São Paulo.

De acordo com Santos, o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo foi criado em 2010, por docentes dos departamentos de Educação e de Psicologia, e alunos (graduação e pós-graduação) da UFSCar. Já no momento de sua criação, contou com a participação de um docente da Universidade de São Paulo (USP/Ribeirão Preto), um docente da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (UNESP/São José do Rio Preto), docentes da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), e docentes de várias universidades públicas do país, alguns deles licenciados para a realização de doutorado na UFSCar.

O GEPEC foi criado visando oferecer um ambiente propício para pesquisar e discutir o que vinha se produzindo em termos de estudos e pesquisas sobre educação no campo, suas conexões com as práticas das camadas populares e com os movimentos sociais que desenvolvem a luta pela terra. Um dos principais motivos que levou à criação deste grupo foi a urgência em expandir o debate sobre a educação no meio rural, pois seus membros reconheciam a importância de uma educação sólida para a classe trabalhadora.

É importante frisar que o Grupo tem como foco a pesquisa sobre Educação no Campo e parte da perspectiva da defesa de uma educação única para toda a sociedade, ou seja, que a classe trabalhadora tenha acesso ao mesmo ensino disponibilizado para a burguesia, o que se aproxima da fundamentação teórica da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC).

Tendo como objetivo principal, proporcionar um espaço de discussão dos estudos e pesquisas sobre a educação do/no campo nas relações com as práticas das camadas populares, os movimentos sociais e a luta pela terra, pautados pelo referencial teórico marxista, o grupo busca efetivamente desenvolver pesquisas que analisem a dialética da educação no campo com as questões do trabalho e condições de vida das populações rurais, de assentamentos, das populações ribeirinhas, dos povos indígenas e das regiões insulanas.

Os textos aqui reunidos demonstram que ao longo dos anos, o GEPEC organizou e executou cinco seminários, sendo três com abrangência nacional e dois com participações internacionais. Além disso, contribuiu com muitas reflexões sobre a conjuntura dos momentos em que estes eventos aconteciam, o que contribuía na compreensão da realidade momentânea.

Como apresentado, os textos são de professores e pesquisadores que participaram do seminário organizado pelo grupo no ano de 2022, e, serão apresentados na ordem que estão no livro. Salientamos que todas as palestras dos professores aqui apresentados estão disponíveis no canal do GEPEC no YouTube³.

O primeiro capítulo de autoria de Maria Cristina dos Santos, intitulado “Um olhar sobre educação do campo a partir da produção do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC-UFSCar)” foi escrito para a abertura do evento, dessa forma será o primeiro texto a ser aqui apresentado abrindo esta coletânea. A professora Maria Cristina faz um apanhado geral dos doze anos de história do grupo, relembrando as ações realizadas pelo mesmo durante este período. No mesmo sentido, ela se propõe a realizar uma autoavaliação dos avanços e retrocessos da educação no campo ao longo de pouco mais de uma década.

No segundo capítulo, Luiz Bezerra Neto, coordenador geral do GEPEC, traz o texto que tem por Título “Educação no campo: um balanço dos últimos anos a partir da ótica do GEPEC”. O texto nos traz uma contextualização da situação política e sanitária que o país passava naquele momento, outubro de 2022, fazendo-nos refletir também sobre a importância de realizarmos um seminário em âmbito internacional, abordando a educação do campo, sobretudo, naquele momento, em que estávamos sobrevivendo na luta contra um governo que priorizava um grupo que representava os interesses da burguesia, além desse favorecimento, incentivou uma enorme onda anti-ciência, apoiando e sendo apoiado por

³ Disponível em:

<https://www.youtube.com/channel/UCUaXcXyur1mEmAsnFVGNepA>

milicianos, promovendo genocídio entre os povos indígenas, armando setores da população que defendiam sua visão de mundo, defendendo a morte de seus opositores e, perseguindo professores e pesquisadores que passaram a ser tratados, por esse governante, por seus asseclas e pela grande mídia, como os vilões da sociedade, sobretudo por não aceitarem que armas são mais importantes que livros e, que a violência possa valer mais do que paz. O combate e o desmonte aos setores da educação escolar foi tão sério, que o filho do presidente genocida chegou a afirmar que “professores são mais perigosos do que traficantes”, tamanho foi o ódio desenvolvido contra a escola.

No terceiro capítulo de autoria de Joelson Gonçalves de Carvalho, intitulado “Economia, política e questão agrária: o papel disruptivo da reforma agrária no Brasil”, o autor tece reflexões sobre o projeto histórico da elite agrária brasileira, demonstrando como essa “elite” latifundiária influencia tanto a economia quanto a política do país e como essas influências interferem para impedir que se realize uma efetiva reforma agrária no Brasil, o que tem contribuído para impedir o desenvolvimento da classe trabalhadora que vive do campo.

O quarto capítulo de autoria de José Leite dos Santos Neto e Luiz Bezerra Neto, intitulado “Educação rural: panorama brasileiro e britânico”, realiza uma comparação sobre alguns aspectos práticos de como se dá o acesso à educação da população do campo no Brasil e no Reino Unido.

O quinto capítulo, de autoria de Vanderlei Amboni, intitulado “Educação do Campo nos Marcos no Direito Constitucional: legalidade, resistência e existência material”, tem como norte a educação no campo. Neste texto, o autor nos convida a refletir sobre o modelo de educação destinado à classe trabalhadora do campo ao receber forte influência do modelo educacional disposto nas cidades.

No sexto capítulo, de autoria de Elane Rodrigues Oliveira e Maria Iolanda Monteiro, cujo título é: “Salas Multisseriadas: Uma Reflexão Sobre A Prática Pedagógica de Professoras de Escolas

Rurais no Município de Indaiabira/MG”, temos uma discussão sobre as práticas docentes de professoras alfabetizadoras no município de Indaiabira-MG. Este texto apresenta ainda, algumas formas de lutas para o enfrentamento das dificuldades que essas profissionais encontram no exercício da docência.

O sétimo capítulo, de autoria de Patric Oberdan dos Santos, Flávio Reis dos Santos e Luiz Bezerra Neto, intitulado “Educação Superior no Brasil e o Programa Escola da Terra na UFSCar”, traz um conjunto de dados sobre o programa Escola da Terra na Universidade Federal de São Carlos, bem como a participação do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo na execução deste programa na Universidade.

O oitavo capítulo, de autoria de Celli Nelza Zulke Taffarel, nos traz uma contextualização do contexto político que o país passava e como isso afetou diretamente a classe trabalhadora e sobretudo aquela parte que vive no e do campo. Ela sinaliza a angústia que os estudantes e pesquisadores viveram durante a realização do evento, por ser o meio tempo entre o primeiro e segundo turno das eleições presidenciais.

O nono capítulo, de autoria de Dermeval Saviani, intitulado “Educação Escolar no Campo: Aspectos Históricos e Teóricos” focou na exploração de alguns aspectos históricos e teóricos da educação na perspectiva Histórico Crítica. Saviani traz uma discussão sobre forma a como a sociedade burguesa está organizada e como isso implica no acesso à educação escolar, sobretudo da população do campo.

Para finalizar, apresentamos os artigos de Juan Carlos Rodriguez Cruz, professor da Universidade de Holguin/Cuba e de Nicolla Ansell, professora do Reino Unido.

O décimo capítulo é de autoria de Juan Carlos Rodriguez Cruz, e tem por título “La Educación Inclusiva en el Espacio Rural. Un Patrimonio Socio-Político de la Revolución Cubana”⁴. Neste

⁴ “Educação Inclusiva no Espaço Rural. Uma herança sócio-política da Revolução Cubana”.

texto, Juan Carlos nos traz dados da realidade educacional de Cuba, um país que por todas as circunstâncias em que se encontra com um bloqueio internacional desde a sua revolução, destoa do restante do mundo. O autor atribui essa estrutura bem elaborada e suficiente para a população como uma herança da revolução popular de 1959.

Assim, para concluir o livro, trazemos o décimo primeiro capítulo, que tem como autores Nicola Ansell, Peggy Froerer, Roy Huijsmans, Claire Elisabeth Dungey, Arshima Champa Dost & Piti, e se intitula “Educating 'surplus population': uses and abuses of aspiration in the rural peripheries of a globalising world”⁵ A Os pesquisadores nos trazem alguns resultados preliminares de pesquisas etnográficas realizadas em escolas primárias e suas comunidades vizinhas em áreas rurais de Lesoto, Índia e Laos. É discutido como a ideia de escolarização pode proporcionar um futuro melhor, em uma realidade onde o acesso à educação escolar é escasso. O texto aparece na língua original e com tradução para o português.. O texto aparece na língua original e com tradução para o português.

Salientamos que além dos textos presentes nesse livro, há outras publicações de outros participantes nos Anais do evento no site do grupo de pesquisa, hospedado na UFSCar. Destacamos ainda, a importância da realização do evento durante o governo genocida de Bolsonaro, a execução do evento e das ações desenvolvidas pelo grupo são atos de resistência e luta em favor da classe trabalhadora. A participação de pessoas de vários estados do Brasil no espaço da Universidade, que é pública e devemos ocupar, bem como a participação remota de várias pessoas vindas de muitos lugares do Brasil e do mundo é motivo de grande alegria de todos os organizadores do evento. Desejamos uma boa leitura a todos.

⁵ Educando a 'população excedente': usos e abusos da aspiração nas periferias rurais de um mundo globalizado.

Um olhar sobre educação do campo a partir da produção do Grupo de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo (GEPEC-UFSCAR)

Maria Cristina dos Santos¹

Este texto foi escrito para o Seminário de comemoração pelos 12 anos do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo-GEPEC/UFSCar, realizado entre os dias 19 e 21 de outubro de 2022, que era para ter ocorrido a dois anos atrás. Acontece agora não por nosso desejo, mas em virtude da pandemia do COVID 19, que levou quase 700 mil brasileiros em uma colheita maldita que ceifou vidas inocentes, na sua maioria pobres subempregados.

Não imaginávamos que chegaríamos a esse evento que realizamos hoje nessas condições sócio-política em que estamos, uma conjuntura de avanço do capital financeiro internacional para garantir a acumulação em sua faceta mais cruel e destruidora das forças produtivas, tanto as forças da natureza quanto a força de trabalho, e tudo isso com a conivência e estímulo do estado burguês.

Para isso, a classe dominante utiliza os aparelhos repressivos e ideológicos do Estado, para fazer com que a população acredite que todas as ações são em benefício de um bem comum, usando e abusando, inclusive das tecnologias digitais para manipular a realidade e construir uma nova subjetividade, a irracional, que acredita em falácias como mamadeiras de piroca, na terra plana, que as armas promovem a paz, acreditam em teorias conspiratórias de um comunismo destrutivo que come criancinhas, em pleno século XXI. Manipulação ideológica cibernética a favor do capital

¹ Professora Associada do Departamento de Educação/CECH/UFSCar; Programa de Pós-graduação em Educação; Pós-Doutora pela UEG; Coordenadora Geral Grupo de Estudos e Pesquisas Trabalho, Política e Educação Escolar. GEPEDUC. E-mail: cbezerra@ufscar.br

financeiro e do agronegócio com o apoio de evangélicos e cristãos ressentidos e que tem sua fé usada como massa de manobra política em púlpitos que viraram palanques políticos.

O ataque ultraconservador usa de argumentos irracionais e perversos pautados em uma moral que se diz cristã, mas que não passa de um mote cruel para transformar os fiéis em vassalos e defensores de valores que infringem leis e afrontam as liberdades, inclusive a religiosa, contraditoriamente.

Essa união de fé e política é muito perigosa e a história está cheia de exemplos trágicos registrados, como as ações dos nazistas alemães que perseguiram e exterminaram mais de 6 milhões de judeus europeus. São de fato tempos muito sombrios.

Nesse contexto, fica até difícil falar em comemoração. Mas um grupo de pesquisa atuante e produtivo deve se avaliar de tempos em tempos, um olhar para si e sua produção coletiva como também, olhar para as contribuições que traz para o avanço do conhecimento específico sobre determinada área do conhecimento, sobre a reflexão teórica que realiza em seus encontros e estudos, e o mais importante, a contribuição que essa produção pode trazer para o conjunto da sociedade e para a formação e organização da classe trabalhadora, especialmente a do campo.

O GEPEC é um grupo de estudos e pesquisas sobre educação no campo que tem vínculos com outros grupos de pesquisa do país e que agora se internacionaliza. Um desses grupos é o HISTEDBR - Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil", sediado na UNICAMP, do qual parte dos pesquisadores que criaram o GEPEC se originam. Saudamos ao HISTEDBR, grupo que nos inseriu no campo da pesquisa e que nos ensinou a importância e a necessidade, urgentes, todos os dias reafirmada, de formar a classe trabalhadora rumo a emancipação social, que só pode ocorrer de forma coletiva.

Neste texto, tratarei um pouco sobre isso: sobre as ações do GEPEC nesses últimos dez-doze anos, em um exercício de auto avaliação, mas cotejando os avanços e retrocessos no campo da educação do campo, como campo de pesquisa e como realidade

concreta. Num segundo momento, coloco alguns desafios que penso sejam importantes para pensarmos e enfrentarmos coletivamente.

A pouco tempo um colega do grupo defendeu sua dissertação de mestrado intitulada “Educação no campo e luta de classes: um estudo sobre a produção acadêmica do GEPEC no período de 2010 a 2020 e sua atuação na formação inicial e continuada de professores”, meu amigo Patric Oberdan (2022), que em um trabalho de pesquisa e síntese, fez o mapeamento da produção do grupo neste período de 10 anos de sua existência. Tomarei esse texto como base e ele está à disposição para todos os interessados também.

A origem: inserção no campo da educação do campo

O GEPEC nasceu no auge das discussões sobre Educação do Campo e inseriu no debate acadêmico e de formulação teórica a partir da concepção materialista histórica dialética. Educação do campo era então um conceito novo, materializado nas políticas públicas, fruto da luta de diferentes sujeitos históricos, desde os movimentos sociais de contestação da ordem social do campo e de luta por terra e por educação, quanto educadores e professores das universidades e organismos internacionais, sujeitos esses claramente identificados na literatura sobre Educação no Campo e nas definições dos *Cadernos Por uma Educação do Campo* (ARROYO; FERNANDES, 1999; BENJAMIN; CALDART, 1999; CALDART, 2002, KOLLING, NERY & MOLINA, 1999; KOLLING; CERIOLI & CALDART, 2002).

A Educação do campo tem 3 dimensões: é um conceito novo; adentra no campo da política pública como um direito público subjetivo e é também uma modalidade de ensino.

É um conceito, como expresso no verbete “Educação do Campo” do *Dicionário de Educação do Campo* (2012) e como tal auxilia na compreensão da realidade que se apresenta sob novas bases, e é nesse sentido que o conceito passa a explicar uma proposta de educação que avança para além da educação rural.

Esse conceito novo se propõe a superar o conceito antigo de “educação rural”, que é considerada a educação ofertada pela elite aos trabalhadores do campo. A Educação do campo é então a educação que é gestada a partir dos interesses da classe trabalhadora do campo e que representa seus ideais e deve ser voltada a preservação da identidade dos sujeitos do campo.

O Grupo de Pesquisa da UFSCar adentrou nesse debate analisando esse conceito a partir de suas bases teóricas e muitas produções foram apresentadas discutindo o caráter ideológico e as aproximações com as teorias pós modernas do aprender a aprender e o distanciamento do materialismo histórico dialético, que, na nossa concepção, é a única teoria que contribui para a compreensão da realidade concreta nas suas múltiplas determinações, que se opõe a exploração capitalista em todas as suas formas e que apresenta proposições no sentido de superação da sociedade de classes.

Uma divergência bastante abordada e que tem diferenciado a produção do GEPEC em relação a de outros grupos, além da abordagem do método, é a concepção de educação. O GEPEC é um grupo de estudos e pesquisas em educação NO campo. Desde sua origem tem demarcado que os estudos se referem à educação que se realiza no campo, não em contraposição a educação do campo, aquela gestada junto aos movimentos sociais do campo, mas como educação escolar que ocorre no campo. Um campo diverso em sua constituição social e econômica, submetido a relações capitalistas de produção capitaneado pelo agronegócio e que submete os trabalhadores à situação de exploração e abandono tanto material quanto espiritual.

Tratamos do ensino realizado nas escolas localizadas no campo, com suas especificidades e características fundantes, como localização, organização didático-pedagógica, gestão, financiamento, transporte escolar. E temos também uma teoria pedagógica que serve como base para nossas análises sobre educação escolar que é a Pedagogia Histórico-crítica.

Nesses 12 anos do GEPEC, foram defendidas mais de 30 teses de doutorados e 35 dissertações de mestrado – não contabilizadas

as defesas de 2021 e 2022, a maior parte delas abordando a temática da educação do campo em suas várias formas de manifestação.

Os movimentos sociais do campo são mais que objeto de estudo, são parceiros constantes na produção teórica do grupo e na formulação das propostas pedagógicas dos cursos de formação de professores. Desde a criação do Grupo, realizamos vários estudos sobre a relação Educação e Movimentos Sociais, principalmente o MST, as contribuições do MST para a democratização do acesso à educação nos diversos níveis e modalidades, as propostas de educação desenvolvidas em acampamentos e assentamentos no estado de São Paulo e outras regiões do país; a relação trabalho e educação nos assentamentos rurais, dentre outros.

A educação do campo como política pública é nosso objeto de crítica e formulações teóricas, mas também nosso campo de ação enquanto ensino e extensão. **É uma política pública** que se enquadra no âmbito do direito à educação conforme está expresso na LDB 9394/96, artigos 26 e 28. Do artigo 28 decorre a Resolução CNE/CEB N^o. 01 de 03 de abril de 2002 que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, considerada um grande avanço para a área, até por que veio acompanhada pela criação, em 2004, de um órgão específico para a gestão das políticas de educação do campo, a SECAD (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade).

Nessa secretaria foi criada a Coordenação Geral da Educação do Campo. Este fato significou a inclusão na estrutura federal de uma instância responsável pelo atendimento das demandas do campo, a partir do reconhecimento de suas necessidades e singularidades.

Posteriormente, a Resolução n^o 2, de 28 de abril de 2008, estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

A institucionalização de uma política pública por si só não garante a sua efetividade, pois esse é um campo de conflitos em que estão de um lado o capital e no outro, o trabalho.

As políticas públicas estão no âmbito da atuação do Estado e como tal, posicionado na luta de classes. Enquanto o estado brasileiro estava sob o comando de um governo progressista, uma rede de proteção social foi estabelecida e no campo da educação não foi diferente. Esse aparato legal referente à educação do campo demonstra isso.

Após o golpe jurídico, parlamentar, empresarial e midiático de 2016 que destituiu a presidenta Dilma Rousseff, Michel Temer assumiu o governo no Brasil e o namoro com a extrema direita virou casamento. Esse estágio do neoliberalismo, excessivamente autoritário e aliado ao neoconservadorismo - que na Câmara dos Deputados se expressa pela bancada fundamentalista religiosa cristã (bancada da Bíblia), pelos ruralistas (bancada do agro) e por representantes da indústria armamentista (bancada da bala) defende a ausência total do estado da gestão da sociedade e, portanto, de investimentos em políticas sociais.

A emenda constitucional 95/2016 foi a gota que faltava aos neoliberais em sua vertente mais conservadora para acabar com o investimento social, inclusive na educação. Essa PEC congelou por 20 anos os investimentos em saúde e educação, reforçando a teoria do Estado máximo para o capital e mínimo para o trabalho.

O fortalecimento do agronegócio no campo provoca cada vez mais a expulsão das famílias e no âmbito da educação, cresce o número de escolas fechadas, criação de escolas nucleadas e deslocamento de crianças e jovens para sede dos municípios para realizar a sua escolarização (JESUS, 2015).

O descaso com a educação do campo é o reflexo da relação de exploração das nossas riquezas e dos agricultores. O agronegócio e a instalação de empresas nacionais e transnacionais produzem uma nova organização do trabalho que afasta cada vez mais os agricultores, ribeirinhos, extrativistas, das possibilidades de continuarem reproduzindo sua vida no campo. Portanto, nesta lógica, a educação vai continuar sendo marginalizada e, se depender do Governo, somente se materializa para acomodar as demandas e os povos que seguem em luta.

Segundo dados do Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos.

Apesar dessas formulações legais, a educação do campo está longe de ter atingido os objetivos esperados e as pesquisas do GEPEC têm mostrado isso. Se por um lado há a expulsão dos trabalhadores do campo e o fechamento das escolas, por outro, o agronegócio tem ampliado seu campo de intervenção cultural e ideológica por meio de programas de formação no interior das escolas rurais e urbanas, como demonstram 2 pesquisas uma de mestrado e outra de doutorado concluídas no GEPEC, a Dissertação de Victor Hugo Junqueira (2014) intitulada “Educação, trabalho e ideologia: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto SP”, e a tese da Jackeline Silva Alves (2021), que estudou o Programa Agrinho na Escola.

Não nos furtamos de enfrentar os desafios propostos pelo movimento da sociedade que nos impõe uma realidade concreta contraditória e antagonica. Destaca-se essa característica de ir à raiz que o grupo tem se manifestado nas 5 linhas de pesquisa. Chamo atenção especial a essa questão, pois a meu ver, essa composição do grupo, nessas 5 linhas de pesquisa deve ser avaliada.

1) Linha Educação Especial no Campo, com foco para a especial nos diferentes níveis e modalidades da educação do campo. A principal articuladora nessa área é nossa colega Kátia Caiado, que agora está aposentada. Essa temática se fez e se faz importante pois “a invisibilidade das deficiências está presente tanto na cidade quanto no campo, mas neste último a realidade é mais gritante, pois tanto as famílias, quanto o poder público/estatal ou a sociedade em geral fazem de conta que o problema não existe (BEZERRA; BEZERRA NETO, 2017, p. 2). Nessa área foram realizados 18 trabalhos, entre teses e dissertações.

É relevante salientar que o GEPEC foi o pioneiro nos estudos na interface educação do campo e educação especial no Brasil, trazendo uma grande contribuição para a área. Devemos destacar

a relevância e as contribuições da Professora Kátia para o fortalecimento do GEPEC e para a formação de todos nós, que pudemos, nas reuniões do grupo, adentrar em mais um universo controverso da educação, ofertado aos trabalhadores brasileiros e que só confirma a ausência das políticas públicas para a população do campo. Entretanto, com a aposentadoria da Prof. Katia Caiado, os estudos dessa área deixaram de ser realizados no GEPEC, mas a semente já estava plantada e os pesquisadores que foram formados aqui, continuam suas pesquisas e intervenções na temática pelo país a fora.

2) na linha **Fundamentos da Educação e suas relações com o campo**: aborda-se os fundamentos sociais, políticos e históricos da educação e suas relações com o campo. Nessa linha, por exemplo, discutimos anarquismo e construtivismo; o ruralismo pedagógico, ideário pedagógico dentre outras temáticas.

Curiosamente, embora boa parte das produções do grupo sejam fundamentadas no materialismo histórico-dialético, não temos produções que reflitam diretamente sobre sua relação com o campo e sobre as bases teóricas e conceituais da Educação do Campo em pesquisas de mestrado e doutorado. Os fundamentos estão presentes, evidentemente, em toda a nossa produção, pois nossa reflexão é radical, sistemática e de conjunto, como diz o prof. Saviani (1980), entretanto, pouco temos produzido de conteúdo específico que ajude a ampliar o campo.

3) **Instituições escolares e práticas educativas no campo**: nesta linha estudamos as instituições escolares e práticas educativas para a educação do campo nos diferentes níveis e modalidades de ensino. Temos pesquisas no campo da História da Educação, principalmente abordando as histórias de instituições escolares. Um exemplo são as pesquisas de Adriana do Carmo de Jesus (2013), que no Mestrado estudou a implantação da Escola do Campo no município de Matão, e a organização pedagógica, tomando como referência as 3 escolas do campo do município. Ana Flávia Flores (2015), por sua vez, já discutiu a história da Escola do Assentamento Bela Vista, em seu mestrado, mostrando que o

desenvolvimento do capital em suas diversas fases na fazenda Bela Vista do Chibarro, desde o latifúndio produtor de café, passando depois para a cana de açúcar e sua falência, gerou demandas escolares diferentes para os trabalhadores e, atualmente, com o Assentamento, a Escola do Campo tem se organizado em outras bases. Outras pesquisas abordaram teorias pedagógicas e estudos sobre as escolas do campo na região do Bico do Papagaio/TO, e outros estudos que podem ser encontrados no levantamento feito por Oberdan (2022).

4) Movimentos Sociais e Educação: nesta linha investiga-se as práticas educativas dos movimentos sociais e sua relação com o campo. Nessa temática são vários os estudos nos quais abordamos: os sujeitos organizados nos movimentos sociais do campo, por exemplo, a formação de pedagogos formados pelos cursos de Pedagogia da Terra (REZENDE, 2010; ALMEIDA, 2019); Contribuições dos movimentos sociais na democratização do acesso à educação: a luta do MST em São Paulo pelo acesso à educação (CHAVES, 2011); Trabalho e educação no assentamento Guarani (SANTOS NETO, 2014); As contradições capital trabalho nos cursos de formação profissional oferecidos pela Federação dos Empregados Rurais Assalariados de Estado de São Paulo/FERAESP (LOPES, 2016); A Inserção profissional dos egressos da primeira turma de Pedagogia da Terra da Universidade Federal de São Carlos/SP (2008-2011); (ALMEIDA, 2019) e, os processos educativos na construção de uma cooperativa de mulheres de um assentamento de reforma agrária (MARQUES, 2019).

5- O quinto eixo aborda a **Educação no Campo e Relações Étnico-raciais**: com o objetivo de investigar a diversidade étnico-racial da sociedade brasileira e as relações com o campo. Nessa área, nosso especialista é o professor Manoel Nelito Matheus, que tanto tem contribuído não só para essa temática, mas em todas as temáticas anteriores, um parceiro que acompanha o grupo desde o início e contribui com nossos cursos de extensão.

Embora não tenhamos um eixo específico, a maioria da produção do grupo é sobre políticas públicas e educação no campo.

Por exemplo: “O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo” (ROSA, 2013); “As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo” (BASSO 2013), “problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais” (AGUILAR, 2013); “Políticas Públicas para a Educação do Campo no Estado de São Paulo” (LIMA, 2014); educação de crianças, jovens e adultos do campo no Tocantins (REIS, 2015); Limites das políticas públicas/estatais para o campo (GOLDSCHMIDT, 2016); Condições materiais no atendimento escolar à educação infantil no campo (PRETO, 2017); O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil (BOTIGLIERI, 2017); Estudo do PRONERA no Sudoeste baiano (COSTA, 2017); “Política de Formação de Professores: análise da implantação das licenciaturas em Educação do Campo” (SALES, 2018); Direito a educação (MAIA, 2019); Nucleação escolar no Amazonas (SOUZA, 2019) e PNLD-campo (SANTOS, 2020).

Essas pesquisas demonstram a preocupação que os pesquisadores têm com a política de educação do campo de seus locais de origem e encontram no GEPEC, um grupo em que podem aprofundar a compreensão crítica da educação, a partir das contradições provocadas pelo desenvolvimento do capitalismo no campo, fundamentado no materialismo histórico dialético.

Revelam também o alinhamento da União, Estados e municípios com o neoliberalismo que tem levado a destruição das políticas sociais e impactado diretamente a escolarização dos trabalhadores do campo.

Do ponto de vista quantitativo, são mais de trinta teses de doutorado e trinta e quatro dissertações de mestrado, a maioria financiada. A produção coletiva do grupo ultrapassa cem (100) artigos publicados em revistas qualificadas e seis livros, além de capítulos de livros e artigos publicados em Anais de eventos.

Pedagogia histórico-crítica: a importância da escola na formação da classe trabalhadora do campo

Um outro diferencial do GEPEC, além do materialismo histórico-dialético como método de análise e compreensão da realidade, é a adoção de uma teoria pedagógica, a Pedagogia Histórico-crítica.

Mais uma vez estamos nos unindo a outros grupos de pesquisa e pesquisadores, principalmente vinculados ao HISTEDBR na construção dessa teoria pedagógica, que já tem mais de 40 anos e ainda está em processo de construção.

A pedagogia histórico-crítica é uma teoria pedagógica contra-hegemônica de inspiração marxista que tem como princípios o papel da educação como instrumento de desvelamento/enfrentamento das questões sociais e a escola como espaço para apropriação crítica do conhecimento partindo da realidade social, problematizando e ressignificando esta realidade.

Compreende a história a partir do seu desenvolvimento material, da determinação das condições materiais da existência humana e, além de fazer a crítica sistemática a organização escolar no capitalismo, prega a transformação do modo de produção, como condição para se transformar as relações sociais e, conseqüentemente, a escola.

Está posicionada na luta de classes, como todas as teorias pedagógicas de ontem e de hoje, porém, define claramente uma posição aliando-se e defendendo os interesses da classe trabalhadora. Trata-se de uma concepção de mundo, de ser humano, um projeto de educação e sociedade.

A Pedagogia Histórico Crítica tem subsidiado nossas reflexões sobre educação do campo e nossa produção sobre educação escolar, como por exemplo, as pesquisas realizadas por Mateus Turini (2020), que abordou os fundamentos e a prática no ensino histórico-crítico de filosofia; Manoel Gonçalves dos Santos (2021); Leandro Ferreira da Silva (2022), com o tema “educação no campo em projetos de assentamentos no sul do Pará: projeto pedagógico

na perspectiva histórico-crítica”; Gracieda dos Santos Araújo (2022), com o estudo “Ensino Médio e formação para o trabalho na Escola Família Agrícola do Sertão – EFASE” e, ainda mais dois projetos em andamento, que em breve serão defendidos.

Além disso, destacamos os nossos cursos de extensão e de formação de professores. Em relação à formação de professores, a primeira experiência do GEPEC coincidiu com a criação do grupo e foi no curso de Licenciatura em Pedagogia da Terra exclusivo para assentados de Reforma Agrária, com financiamento do PRONERA. A participação dos membros do Grupo se deu tanto nas orientações dos estágios, quanto nas orientações dos Trabalhos de Conclusão de Curso (TCCs). Para a segunda oferta do Pedagogia da Terra já estávamos mais experientes e o grupo já estava maior, o que fez com que a divisão do trabalho fosse com um coletivo maior de pessoas.

O mesmo aconteceu com os cursos de formação continuada que se sucederam, vinculados a Pró Reitoria de Extensão da UFSCAr: uma oferta do curso de aperfeiçoamento Escola Ativa, substituído depois pelo Escola da Terra, que o GEPEC ofertou duas vezes, em 2017-2018 e 2019-2020. Atualmente, estamos com dois cursos de especialização em Educação no campo em andamento, um financiado pelo MEC e outro pelo PRONERA.

Apesar do desmonte das políticas educacionais, há ainda uma resistência no interior do Estado que tem permitido a continuidade desses cursos, e isso em partes em virtude dos profissionais de carreira concursados que estão agindo na contra-hegemonia e na manutenção dessas políticas, quando tantas outras estão destruídas. Não podemos prever até quando isso permanece, mas as expectativas não são boas, bem sabemos.

Nos vemos diante de uma situação de tal calamidade política que estamos defendendo a importância do estado democrático de direito para a manutenção das políticas públicas e garantia de condições mínimas de sobrevivência para a população, mas não o estado neoliberal e suas múltiplas facetas, óbvio, mas o estado que promove a justiça social. Nesse momento, precisamos tomar o

estado das mãos da extrema direita e depois torná-lo menos cruel em suas ações. No futuro, transformá-lo em um estado proletário. Parece uma contradição teórica, mas a realidade concreta nos impulsiona a lutar pelos interesses de sobrevivência da classe trabalhadora, e na atual conjuntura, passa por um estado que distribua a renda produzida pelo conjunto dos brasileiros que, de sol a sol derrubam seu suor, quer no campo ou na cidade, para gerar riqueza, sem que possa usufruir dela, minimamente. Passa pelo combate à fome, que assola mais de 30 milhões de brasileiros, enquanto o agro bate recordes de produção.

A guisa de considerações finais: desafios

Para finalizar, apresento alguns desafios que, no meu entender, precisamos ainda enfrentar no GEPEC. Os dados sobre o grupo mostram que precisamos nos avaliar e o seminário é uma oportunidade para isso; temos uma grande contribuição para o campo da educação do campo e nossas formulações são de grande relevância, como atesta a procura nos processos seletivos da Pós-graduação.

O site do GEPEC tem se tornado uma referência na disponibilização dos resultados das pesquisas e literaturas diversas sobre educação do campo, não só as produzidas pelo próprio grupo, mas de pesquisadores de todo o país, formando uma biblioteca virtual de teses, dissertações, artigos, livros e documentos primários.

No decorrer desses 12 anos, tivemos avanços, mas muitos mais retrocessos em relação à educação do campo, como mostram os dados sobre o progressivo processo de fechamento de escolas como também a desigualdade de acesso e permanência entre campo e cidade. A nucleação em área urbana via transporte escolar tem sido a forma adotada pelos estados e municípios para o barateamento da formação dos alunos do campo. A educação do campo teve um avanço teórico intenso nesses anos, mas isso não reverberou na mesma medida na defesa e no fortalecimento da escola pública do

campo. Nossas pesquisas teóricas podem oferecer elementos para subsidiar as políticas públicas, para favorecer a classe trabalhadora, ou para ser usada pelo capital para destruir as escolas, por isso devemos denunciar a educação capitalista, mas ao mesmo tempo indicar as possibilidades de superação dessa sociedade e dessa educação e isso passa pelo fortalecimento dos movimentos sociais progressistas e pela adoção de uma teoria pedagógica revolucionária, a Pedagogia Histórico Crítica.

Para aqueles municípios em que a organização social é mais forte, a multisseriação tem sido a outra saída adotada para a manutenção das escolas no campo. Apesar de histórica, essa situação ainda não está confortável para os envolvidos no processo, nem alunos e nem professores, por falta de uma teoria pedagógica que consiga compreender o ensino em suas múltiplas dimensionalidades e que supere o paradigma seriado. Essas escolas e esses professores têm muito a nos ensinar, na formulação de uma metodologia de ensino adequada para essas salas de aula, que possibilite a elevação intelectual das crianças do campo na compreensão da realidade objetiva ao mesmo tempo, a qualidade do ensino. Cabe ouvi-los e com eles, e por meio de estudos da pedagogia e da teoria pedagógica socialista, desenvolver formas mais adequadas para ensinar e aprender no campo e nas salas multisseriadas.

No caso do estado de São Paulo, sede do GEPEC, temos poucos dados sistematizados sobre a situação das escolas do campo. Carecemos saber sobre as escolas, quantas são, localização, condições de acesso e permanência, níveis e modalidades, formação dos professores, infra estrutura física e tecnológica, acesso a material didático, currículo, conteúdo do ensino, metodologias de ensino, organização didática e do ensino, gestão do sistema e gestão escolar, projeto político pedagógico, condições de trabalho do professor, carreira docente, etc. Pensar também na relação com os movimentos sociais e a educação que ocorre nos assentamentos e acampamentos de Reforma Agrária. Ouvir os alunos e professores do campo também, pois são os sujeitos de todo

esse processo. Nós falamos em nome deles, precisamos falar com eles, não deles e para eles.

Após o Decreto Nº 7.352/2010 que trata da política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, II - escola do campo é aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, **ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo.** Isso traz uma nova problemática para todos nós, pesquisadores e educadores, que é compreender esse aluno descentrado do campo para a área urbana e essa escola urbana que virou – ou deveria virar – uma escola do campo e que vai atender esses alunos. Compreender essa situação vai requerer um esforço coletivo. A educação do campo, na lógica da política pública neoliberal criou esse paradoxo e nossos cursos de formação de professores têm trazido à tona essa realidade, desafiando estudantes, professores e as próprias escolas.

Iniciei falando da pandemia. Temos alguns poucos dados dos impactos da pandemia na escolarização das crianças nas áreas urbanas, mas e nas áreas rurais? As crianças do campo tiveram acesso à educação escolar nesse período da pandemia? Como? De que forma? Como está a aprendizagem desses alunos? Se ainda não existem dados, cabe a nós produzirmos e darmos uma resposta teórica, a essa realidade concreta que nos foi imposta.

Ampliar as pesquisas sobre as teorias pedagógicas contra-hegemônicas que possam subsidiar a ação educativa nos diferentes níveis e modalidades, e que possam ser disseminadas em atividades de extensão e de formação de professores realizadas pelo grupo. Para isso, com ou sem financiamento, será necessário um esforço coletivo de cursos de formação de professores, a título do que temos participado junto aos cursos de extensão sobre a Pedagogia Histórico crítica do HISTEDBR. Já temos esse conhecimento, pode-se utilizá-lo para formar os professores do campo também.

Do ponto de vista interno, do grupo, avaliar as linhas no sentido de ver se elas contemplam a realidade do grupo nesse atual

momento histórico de desenvolvimento e de acúmulo de conhecimentos sobre educação do campo e traçar perspectivas futuras, de modo que possa ter uma inserção ainda mais relevante no campo da produção científica e de organização dos trabalhadores do campo.

Para finalizar, somos um grupo que se mantém na resistência e no enfrentamento da educação capitalista. Mas não fazemos isso sozinhos, individualmente, somamos com outras forças sociais progressistas, quer no campo teórico quer no campo da prática social, formando um coletivo combativo e propositivo.

Apesar das tentativas de nos calar, de destruir a universidade, de ameaças de escola sem partido, continuamos na resistência ativa, parafraseando o Professor Saviani (2018). Segundo ele, devemos nos empenhar na resistência ativa e em uma ação que seja: coletiva, “pois as resistências individuais não têm força para se contrapor ao poder dominante exercido pelo governo”; e 2- “que seja propositiva, isto é, que seja capaz de apresentar alternativas às medidas do governo e de seus asseclas. Essa forma de resistência é indispensável como estratégia de luta por uma escola livre das ingerências privatizantes balizadas pelos interesses do mercado” (SAVIANI, 2018).

Isso pressupõe uma articulação entre o desenvolvimento da consciência social dos trabalhadores, em geral, e dos trabalhadores da educação, em particular, com as ações coletivas sistematicamente organizadas.

Se as perspectivas postas pela realidade concreta na atualidade não são animadoras, ela nos traz desafios que devemos enfrentar, tanto do ponto de vista teórico quanto da prática. Por fim, não devemos desanimar diante das dificuldades que estamos enfrentando e temos que enfrentar cotidianamente. Essa situação nos desafia a uma atuação ainda mais orgânica quando temos consciência das contradições desta forma social e acreditamos na possibilidade de sua transformação. Só vamos conseguir avançar no coletivo e é isso que estamos construindo aqui.

Agradeço a oportunidade e parabênizo a todos por esse belo grupo de pesquisa, tão acolhedor e produtivo.

Referências

AGUILAR, Andréa Carolina Lopes de. **Escola do campo em discussão**: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2653>

ALMEIDA, Viviane Aparecida Ribeiro de. **Inserção profissional dos egressos da primeira turma de pedagogia da terra da Universidade Federal de São Carlos/ SP (2008-2011)**. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/11887>.

ALVES, Jackeline Silva. **A Disseminação do Ideário Pedagógico Capitalista na Educação do Campo do Estado De Goiás: O Programa Agrinho na Escola (2008-2020)**. 2021. Tese (Doutorado em Educação.) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2021.

ARAÚJO, Gracieda dos Santos. **Ensino Médio e formação para o trabalho na Escola Família Agrícola do Sertão - EFASE**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16644>.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo Mançano. Por uma educação básica do campo: a educação básica e o movimento social no campo. **Caderno 2**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo**: um estudo sobre as condições da educação escolar. 2013. 156 f. Dissertação (Mestrado

em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2650>

BENJAMIN, César; CALDART, Roseli Salete. Por uma educação básica do campo: projeto popular e escolas do campo. **Caderno 3**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

BEZERRA; BEZERRA NETO. Prefácio. In: CAIADO, Kátia Regina Moreno (org.). **Educação especial no campo**. Uberlândia: Navegando Publicações, 2017. p. 1-4. Disponível em https://www.editoranavegando.com/_files/ugd/35e7c6_cab398d36fb849ea86e1fbee46769d62.pdf acesso 15 out 2022.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil, ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO Gaudêncio (org.) **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In.: Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. **Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002, p. 25-36.

CHAVES, Rodolfo de Jesus. **Contribuições dos movimentos sociais na democratização do acesso à educação: a luta do MST em São Paulo pelo acesso à educação**. 2011. 127 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2011.

COSTA, Sidiney Alves. **Políticas públicas/estatais e Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: estudo dos efeitos do PRONERA no sudoeste baiano**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9025>.

FLORES, Ana Flávia. **Grupos escolares rurais na antiga Usina Tamoio (Araraquara/SP)**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7604>.

GOLDSCHMIDT, Mírian Helena. **Os limites das políticas públicas/estatais para o campo hoje e a possibilidade de uma superação**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade

Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/7678>.

JESUS, Adriana do Carmo de. **Nos caminhos da escola do campo:** processo de implantação da educação do campo no município de Matão, SP. 2013. 158 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013.

JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. 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** [online]. 2015, v. 0, n. 55. p. 167-186. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.39865>>. Epub. Jan-Mar 2015. ISSN 0101-4358. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.39865>. Acesso em: 24 nov. 2022.

JUNQUEIRA, Victor Hugo. Educação, trabalho e ideologia: análise da relação agronegócio e educação na região de Ribeirão Preto SP. 2014. 215 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2746> Acesso em: 24 nov. 2022.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). Por Uma Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. **Caderno 4**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

KOLLING, Edgar; NERY, Israel; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma educação básica do campo. **Caderno 1**. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

LIMA, Elianeide Nascimento. **Políticas públicas para a educação do campo no estado de São Paulo:** impactos, repercussões, contradições e perspectivas. 2014. 269 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

LOPES, Samila Bernardi do Vale. **Movimento sindical e educação:** a formação política e a qualificação técnica propostas pela Federação dos Empregados Rurais Assalariados do Estado de São Paulo-FERAESP. 2016. Tese (Doutorado em Educação) -

Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8315>.

MAIA, Maria Claudia Zaratini. **Direito é luta: o legado do Pronera para uma educação socialmente referenciada.** 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12162>.

MARQUES, Danielle Volpian. **Trabalho e educação: o caráter educativo da organização das mulheres do Assentamento Reunidas, Agrovila Campinas em Promissão/SP.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12013>.

MORETTI, Monica Fernanda Botiglieri. **O Banco Mundial, o neoliberalismo e a educação do campo no Brasil.** 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9302>.

PRETO, Mariany Cristina Fardin. **Condições materiais no atendimento escolar à educação infantil no campo: região de Bragança Paulista/SP (2007 a 2015).** 2017. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/9264>.

REIS, Cleivane Peres dos. **Estado, luta de classes e políticas públicas de educação para o campo no Tocantins: territórios em disputa.** 2015. 348 f. Tese (Doutorado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2015. <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/2364>.

REZENDE, Janaína Ribeiro de. **Os sentidos da formação em Pedagogia da Terra: o caso das militantes do MST no estado de São Paulo.** 2010. 119 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2010.

ROSA, Júlia Mazinini. **O programa Escola Ativa e a gestão participativa em escolas no campo.** 2013. 201 f. Dissertação

(Mestrado em Educação) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022.

SALES, Suze da Silva. **Política de formação de professores**: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – campus de Arraias. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/10042>.]

SANTOS NETO, José Leite dos. **Trabalho e educação no Assentamento Guarani**. 2014. 104 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2014.

SANTOS, Alessandra de Sousa dos. **O manual do professor do Programa Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD-Campo)**. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13477>.

SANTOS, Manoel Gonçalves dos. **Implementação da pedagogia histórico-crítica na educação do campo de municípios baianos por meio da Ação Escola da Terra**: contradições e possibilidades. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/13703>.

SANTOS, Patric Oberdan dos. **Educação no campo e luta de classes**: um estudo sobre a produção acadêmica do GEPEC no período de 2010 a 2020 e sua atuação na formação inicial e continuada de professores. 2022. 113f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos/SP, 2022

SAVIANI, Dermeval. **Educação**: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo: Cortez, 1980.

SAVIANI, Dermeval. Entrevista. HERMIDA, Jorge Fernando e LIRA, Jailton de Souza. Políticas Educacionais em Tempos de Golpe: Entrevista Com Dermeval Saviani. **Educação & Sociedade** - [on-line]. 2018, v. 39, n. 144. Acesso em: 23 nov. 2022,

p. 779-794. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/ES0101-73302018190268>>.

SILVA, Leandro Ferreira da. **Derrubando cercas e dialogando saberes: desafios para uma extensão universitária transformadora em assentamentos rurais no sudeste da Amazônia Paraense**. 2022. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2022. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/16522>.

SOUZA, Rosana Ramos de. **A nucleação escolar no assentamento Vila Amazônia em Parintins/AM e a precarização das condições de acesso, permanência e qualidade social da educação no campo**. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12288>.

TURINI, Mateus Henrique. **Dos fundamentos à prática de um ensino histórico-crítico de filosofia**. 2020. Dissertação (Mestrado em Filosofia) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/12669>.

Educação no campo: um balanço dos últimos anos a partir da ótica do GEPEC

Luiz Bezerra Neto¹

Este texto foi elaborado inicialmente para o II Seminário Internacional e V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, organizado pelo Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo – GEPEC, que naquele momento completava doze anos de existência. O objetivo inicial era fazer um rápido balanço dos trabalhos desenvolvidos pelo grupo em defesa da Educação pública, sobretudo daqueles que habitam nas áreas rurais.

Quando se realizava aquele seminário passávamos por um momento muito difícil na história do Brasil. Era outubro de 2022 e estávamos sob a égide de um governo que havia optado por ações que, durante o período da pandemia determinou por não vacinar o povo, o que poderia levar a um genocídio, bem como as tentativas de genocídio dos povos indígenas, sobretudo dos povos Ianomamis, além de ações de destruição do pacto democrático e do incremento da política da venda de armas, sobretudo, com a criação de clubes de tiros e a liberação de armas para quaisquer pessoas que se declarassem “coleccionador, atirador desportivo e caçador” – CAC, contribuindo para o aumento da violência, principalmente do feminicídio.

A necropolítica implementada pela burguesia brasileira, organizada nos partidos de direita e extrema direita liderados pelo trio Paulo Guedes, Jair Bolsonaro e Artur Lira, apoiado por

¹ Professor Titular do Dep. de Educação UFSCar; Professor do PPGE-UFSCar Pós doutor pela UFBA; Pesquisador PQ 2; Coordenador do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. E-mail: lbezerra@ufscar.br

algumas alas militares, com ajuda das alas mais conservadoras das igrejas ditas evangélicas, de cunho reacionário, seguidas pelos malafaistas², macedistas³ e outros usurpadores da fé popular, investiram fortemente no desmonte da Educação pública, sobretudo aquela de níveis superiores e, no combate às ciências e conseqüentemente às pesquisas.

Naquele momento, nos preparávamos para a realização do segundo turno das eleições, posteriormente vencidas por uma ampla coligação, liderada por Luís Inácio Lula da Silva, que sairia vencedora daquele pleito, enfrentando todas as armas de que a burguesia pudesse dispor, sobretudo o uso do dinheiro público que foi legalizado através proposta de Emenda constitucional que deveria ser denominada de PEC da compra de votos, pois se possibilitou a compra de votos através da distribuição de dinheiro para caminhoneiros, taxistas, e o chamado auxílio Brasil, que distribuiu dinheiro para muita gente que não necessitava da ajuda, além de possibilitar que aquelas pessoas pegassem dinheiro emprestado na Caixa Econômica Federal sob forma de empréstimo consignado a ser descontado em futuras parcelas a serem pagas com dinheiro público.

Ao abrir aquele encontro, eu lembrava que ele deveria ter ocorrido em 2020, como comemoração dos dez anos de criação do grupo, mas, devido à pandemia de Corona Virus – COVID19 tivemos que adiá-lo. Assim, a realização desse evento na forma remota e presencial foi a alternativa encontrada para uma conversa com os pares sobre os problemas e as perspectivas para a educação escolar das pessoas que vivem no meio rural.

Ao tentar fazer um balanço dos últimos anos, procurei fazê-lo de forma mais ou menos cronológica e linear, mesmo sabendo que

² Seguidores Silas Lima Malafaia, pastor protestante neopentecostal brasileiro, líder da Assembleia de Deus Vitória em Cristo e um dos principais representantes do Gabinete do ódio no governo genocida.

³ Edir Macedo Bezerra é bispo evangélico, televangelista e “empresário da fé”. É o fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus e proprietário do Grupo Record e da RecordTV, a segunda maior emissora de televisão do Brasil.

não é assim que a história se realiza, mas, a título de exposição, me pareceu a melhor maneira de me fazer entendido. Não seria possível compreender as mudanças ocorridas neste período de doze anos sem compreender a importância dos movimentos sociais, sobretudo do MST, criado na metade dos anos 1980, cujas ações se ampliaram a partir da década de 1990. O MST desempenhou importante papel na década de 1980, principalmente na luta desenvolvida durante o processo constituinte, em defesa de uma reforma agrária popular e de uma educação pública, laica, gratuita e de boa qualidade e, na década seguinte, a luta em defesa de uma educação do campo no campo.

Esta luta por uma educação do campo no campo levou à criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA em 1998, logo após o massacre de trabalhadores realizado pelo governo do PSDB em Eldorado dos Carajás. Em pouco tempo, o PRONERA se tornou o maior programa de educação da classe trabalhadora já desenvolvido neste país, que contribuiu muito com a formação de milhares de assentados da reforma agrária, em todos os níveis.

No início, quando o PRONERA foi criado, era voltado apenas para a alfabetização de adultos, fato que provavelmente tenha feito com que o programa não sofresse questionamentos, mas, quando começou a financiar os cursos superiores, sobretudo nas áreas do direito e das engenharias, a burguesia, através de setores do ministério público e do tribunal de contas da União iniciou os questionamentos sobre o programa, chegando inclusive a interromper por algum tempo, alguns cursos, como o curso de direito em Goiás.

Foi neste contexto, de oferecimento dos cursos do PRONERA que em 2005, tendo sido procurado por alguns movimentos sociais, com a demanda de dois cursos, a UFSCar passou a contribuir com a educação no campo. Inicialmente com a criação de dois cursos: um de pedagogia, que veio a ser denominada de pedagogia da terra e um de agronomia. O curso de pedagogia se deu na UFSCar de São Carlos, o de agronomia, em Sorocaba. Após a criação destes

primeiros cursos, criamos um segundo curso de pedagogia da terra e, depois com cursos de especialização e três de aperfeiçoamento no programa escola da terra. Após este momento criou-se mais dois cursos de especialização, um pelo PRONERA e um pelo Programa Escola da Terra.

Foi neste contexto que em 2010, foi criado o Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC, buscando reunir professores comprometidos com a educação no campo e com os movimentos sociais em geral.

Naquele ano de 2010, foi realizado uma série de conferência regionais que culminaria com a Nacional de Educação, cujo plano foi promulgado e passou a ser colocado em prática a partir de 2014, devendo se estender até 2024. Ainda naquele ano foi editado o Decreto 7.352, de 4 de novembro, visto pelos movimentos sociais como um grande avanço, pois regulamentava a educação do campo, o que facilitaria o desenvolvimento de projetos voltados para esse meio. O decreto foi um marco para a educação do campo, pois a transformou em política pública.

Na trajetória de desenvolvimento da Educação no campo, em 2011, foi criado o Pronatec, com isso, tivemos o Pronatec – Campo, que tinha como objetivo declarado:

Promover a inclusão social de jovens e trabalhadores do campo por meio da ampliação da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica e da oferta de cursos de formação inicial e continuada para trabalhadores de acordo com os arranjos produtivos rurais de cada região.

Assim, se esperava que por meio da interface com o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego – PRONATEC, o PRONACAMPO

promovesse o acesso à educação profissional e tecnológica aos jovens e trabalhadores do campo e quilombolas, disponibilizando vagas nos cursos de formação inicial e continuada (FIC) e no Programa Escola Técnica Aberta do Brasil (e-Tec).

Outra possibilidade de avanço para os trabalhadores do campo, sobretudo os quilombolas veio em 2012, com a aprovação da Lei de Cotas (Lei 12.711/2012), que determinou a implantação do sistema de reservas de vagas nas universidades e nos institutos federais, segundo critérios socioeconômicos e raciais. Pela lei aprovada,

Cinquenta por cento (50%) do total de vagas passam a ser reservadas a estudantes que cursaram o ensino médio em escolas públicas. Desse percentual, metade das vagas é direcionada a alunos com renda familiar igual ou inferior a 1,5 salário-mínimo. Negros, pardos e indígenas (e pessoas com deficiência a partir de 2016) passam a ter percentuais reservados de acordo com sua proporção em sua unidade federativa (segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística). A Lei prevê a aplicação gradual, no prazo de quatro anos, da reserva de vagas e a revisão do mecanismo no prazo de 10 anos de sua publicação. Em abril do mesmo ano, o STF havia declarado a constitucionalidade dos sistemas de cotas adotados em universidades estaduais.

Ocorre que a partir de 2013 tivemos uma guinada no processo político, que se iniciou com as denominadas “Jornadas de junho de 2013”. O movimento surgiu de forma legítima na luta contra o aumento no valor da passagem de ônibus em São Paulo, mas, logo foi apropriado pela direita que passou a desempenhar forte campanha contra o PT, contra a presidenta Dilma Rousseff e contra a esquerda em geral.

Ainda em 2013, com a implementação do Pronacampo tivemos alguns avanços como o Programa Nacional do Livro Didático – PNLD – Campo, por exemplo, que visava produzir e disseminar materiais didáticos específicos para os estudantes e professores do campo, que permitissem o desenvolvimento do ensino e da aprendizagem de forma contextualizada, em consonância com os princípios da política e as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo na Educação Básica, dado

que nos livros didáticos do PNLD-campo estava previsto que ao se tratar de economia deveriam ser abordados os seguintes assuntos:

Agroecologia; desenvolvimento sustentável; territorialidade; questão agrária; produção agrícola; desenvolvimento econômico; história e cultura das diferentes populações do campo.

Já ao se referir à

Modalidade de Educação Quilombola, as obras contemplam referenciais para a compreensão das comunidades remanescentes de quilombos como espaços de resistência, abordados na perspectiva da territorialidade, da ancestralidade, da cultura, da religião e tradição oral e da história e saberes tradicionais das diferentes comunidades.

Com o PRONACAMPO/Escola da Terra, a partir de janeiro de 2013, o programa passou a oferecer cursos de Formação Inicial de Professores visando apoiar a formação inicial de professores em exercício na Educação do Campo e quilombola com acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio.

Assim, foram criados cursos de Licenciatura em Educação do Campo - PROCAMPO

ofertados pelas Universidades Federais e Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia de Ensino Superior, com organização curricular cumprida em regime de alternância entre tempo-escola e tempo comunidade e habilitação para docência multidisciplinar nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio em uma das áreas do conhecimento: linguagens e códigos, ciências humanas, ciências da natureza, matemática e ciências agrárias.

É importante lembrar que a proposta pedagógica de formação do PROCAMPO foi construída com a participação dos movimentos sociais e tinham como base, a realidade dos povos do campo e quilombola e a especificidade da organização e oferta da educação básica às comunidades rurais.

Assim, a partir de 2013, tivemos a implantação das licenciaturas em Educação do Campo - LEDOCs, com cursos de licenciatura para a formação de professores para o campo. Vale lembrar que o MEC ofereceu estrutura com professores e funcionários para o curso, ampliando o número de professores nas universidades, o que pode ser visto como avanços para a educação da classe trabalhadora.

Ainda em 2013, foi aprovada a Lei 12.858/2013 que determinava a

destinação de 75% dos royalties do petróleo para educação e 25% para a saúde. 50% do fundo social do pré-sal também é destinado para educação e saúde. A regra vale para as operações comerciais firmadas a partir de 03 de dezembro de 2012. Como deveriam ser recursos adicionais, não podem ser abatidos dos valores mínimos que cada ente federativo deve gastar com saúde e educação pela previsão constitucional.

Apesar de toda a luta dos movimentos sociais, um dos grandes problemas enfrentados pela educação no campo, estava no fechamento de escolas do campo. Em 2014, foi promulgada uma Lei que visava dificultar o fechamento de escolas rurais. Em 27/03/2014,

A presidenta Dilma Rousseff sancionou lei que dificulta o fechamento de escolas rurais, indígenas e quilombolas. A Lei 12.960, [...], altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para fazer constar exigência de manifestação de órgão normativo – como os conselhos municipais de Educação - do sistema de ensino para o fechamento desse tipo de escola.

Além de exigir que o órgão normativo opinasse sobre o fechamento da unidade de ensino nessas áreas, a lei também estabeleceu que a comunidade escolar deveria ser ouvida e a Secretaria de Educação do estado teria que justificar a necessidade de encerramento das atividades da escola.

Em 2014, tivemos eleições gerais e, como sabemos, a direita representada pelo PSDB, liderada por Aécio Neves não aceitou o resultado das urnas e partiu para a tomada de poder através de um golpe jurídico-midiático-parlamentar.

Patrocinado pela mídia golpista, setores da direita e extrema direita criaram as condições para viabilizar o golpe de estado contra a presidenta Dilma Rousseff. O golpe se iniciaria logo após a posse no Congresso com a eleição do Deputado Eduardo Cunha como presidente da Câmara, que levou para o congresso as chamadas pautas-bombas contra o governo.

O golpe de 2016 visava, sobretudo, entregar as empresas públicas, principalmente a Petrobras, para as empresas estrangeiras, bem como eliminar parte dos direitos trabalhistas, dificultar as aposentadorias dos trabalhadores, retirar dinheiro das causas sociais, reduzir os investimentos em saúde e educação, ampliar o processo de privatização e reduzir os espaços democráticos conquistados pela sociedade durante os governos liderados pelo PT.

Já naquele momento, passamos a ter nos meios políticos, o domínio pela via da mentira, da corrupção, das *Fake News*, etc., que mobilizou vastos setores da sociedade em prol do golpe contra a presidenta Dilma Rousseff. Ainda em 2016, o Ministério da Educação, através da medida provisória (MP 746/2016) instituiu o chamado “Novo Ensino Médio”. No ano seguinte, esta MP foi convertida na Lei 13.415/2017, interrompendo o processo de tramitação de um projeto de lei que estava em discussão no Congresso desde 2013 (PL 6840/2013).

O objetivo declarado da reforma era diminuir a evasão escolar, aumentar a oferta de vagas e melhorar a qualidade desse nível do ensino básico, mas, na prática o que se fez, foi criar condições para ampliar o abismo entre o que se ensina aos trabalhadores e o que se ensina às camadas médias da sociedade, buscando a introdução de um ensino profissionalizante para os trabalhadores e a mercantilização do ensino em geral, principalmente com a ampliação do ensino à distância.

Se o discurso declarado era de melhorar a qualidade do ensino, na prática, a reforma do EM e a BNCC tinham por objetivo o beneficiamento do setor privado, além de dificultar o acesso da classe trabalhadora ao ensino superior, à medida que os conhecimentos clássicos ensinados nas escolas de certa forma foram desprezados. No currículo se introduziu a discussão sobre um projeto de vida que está sempre ligada ao cotidiano familiar, desprezando os ensinamentos clássicos que são exigidos nos vestibulares de quase todas as universidades.

Em 2016, após a medida provisória do ensino médio, tivemos várias manifestações dos estudantes secundaristas e do ensino superior. Com participação da União Nacional dos Estudantes e outras organizações da sociedade civil como o Movimento Nacional em Defesa do Ensino Médio (formado por entidades como a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação e a Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação). Os alunos ocuparam mais de mil escolas e universidades em todo o país.

Naquele momento, a principal crítica dos manifestantes contrários à reforma era a falta de diálogo com os principais interessados na questão. Também criticavam a ausência de menção de algumas disciplinas como parte do Ensino Médio (Sociologia, Filosofia, Artes e Educação Física), o que comprometeria a formação cidadã e integral dos alunos.

Por outro lado, a maioria das escolas públicas não conta com estrutura para oferecer uma educação de qualidade, sobretudo, com o oferecimento dos cinco itinerários formativos, reduzindo a possibilidade de escolha dos alunos mais pobres. Além disso, a estrutura física das escolas quase sempre é precária, sobretudo no que se refere a laboratórios de física, química, biologia informática e, teatros para as aulas de músicas, danças, etc., além disso, quadras cobertas também não é realidade em todas as escolas.

Se a reforma do ensino médio já era trágico para a classe trabalhadora, o pior estava por vir, pois em 2016, foi aprovada a

emenda Constitucional 95, de autoria do poder executivo, liderada pelo golpista Michel Temer, que fixou por 20 anos, o limite das despesas da administração federal, o que atingiu em cheio as áreas da saúde e educação.

A emenda 95, logo denominada de PEC do fim do mundo, previa como punições para o não cumprimento do Teto dos Gastos a impossibilidade de realizar reajustes salariais, contratar servidores, fazer concursos públicos e receber subsídios ou incentivos do governo federal, tudo que interessava à agenda liberal defendida pelos grupos golpistas. Era a vingança da burguesia contra a classe trabalhadora e o fim de todos os investimentos sociais, ficando o caminho cada vez mais livre para a exploração de todos os trabalhadores e o incremento da concentração de rendas pelos parasitas do povo.

Nas eleições municipais de 2016, a mídia golpista tentou varrer a esquerda do poder. Naquele momento observamos a ascensão da direita e extrema direita que se consolidou nas eleições de 2018, com a eleição do presidente miliciano/genocida, assim, tivemos a eleição de Jair Messias Bolsonaro, juntamente com aquele que pode ser considerado o pior Congresso de nossa História.

Naquele ano foi aprovada a Base Nacional Comum Curricular do Ensino Médio, finalizando as Bases Nacionais Comuns Curriculares dos três níveis de ensino. A BNCC norteia, para todo o país, quais são as habilidades e competências que os alunos devem adquirir em cada disciplina e ano letivo ao longo da sua formação no sistema de ensino.

O processo de elaboração da BNCC iniciou-se em 2014, dado que o Plano Nacional de Educação previa uma nova base comum como estratégia para cumprir as metas a partir da discussão e colaboração entre os entes federativos. Com a eleição de Bolsonaro a Universidade, a Ciência e a tecnologia começaram a sofrer perseguições e cortes de verbas como nunca antes na história deste país.

Já com relação ao PRONERA. Segundo o Incria, entre os anos de 1998 e 2018, o Programa ofertou 499 cursos em parceria com 94

instituições de ensino, atendendo 186.734 beneficiários, desde a Educação de Jovens e Adultos (EJA) até programas de pós-graduação. Dados como estes demonstram a importância do PRONERA na democratização da educação para as populações do campo. Ocorre que desde o Golpe de 2016, o PRONERA vem sofrendo diversas investidas contra a sua continuidade, sobretudo com drásticas reduções orçamentárias interrompendo o andamento de vários cursos. O governo golpista e seu continuísta fechou as portas para os Movimentos Sociais e Populares, buscando deslegitimar estes como protagonistas na gestão da política pública.

O Governo Bolsonaro no início de seu mandato extinguiu todos os conselhos, comissões e outros mecanismos de participação popular que contribuam na gestão democrática de diversas políticas públicas em vários ministérios e secretarias federais, extinguindo também a então Comissão Pedagógica Nacional do Pronera (CPN).

No governo do genocida Jair Messias Bolsonaro (2019-2023), foram quatro anos sem reunião da CPN, que mesmo sendo destituída pelo governo federal continuou como uma frente de trabalho no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), articulando as demandas dos movimentos sociais junto às universidades Brasil afora.

No marco dos ataques ao programa perpetrados desde o governo golpista de Michel Temer, destaca-se o decreto 10.252/2020, de 21 de fevereiro de 2020, que alterou a estrutura regimental do Inca, extinguindo a Coordenação-Geral de Educação do Campo, instância que era responsável pela gestão e execução do PRONERA.

Diante da pressão do FONEC, de parlamentares, movimentos sociais e as notificações da Procuradoria Federal dos Direitos do Cidadão (PFDC) e a recomendação do Conselho Nacional dos Direitos Humanos (CNDH) por meio da Resolução nº 8, o Governo, através do Ministério da Agricultura, Pecuária e Abastecimento (MAPA) e do Inca, reviu a extinção do PRONERA. Em março de

2020, foi publicado no *Diário Oficial da União* o novo Regimento Interno do Incra, onde o tema da Educação, com menção ao PRONERA voltou a figurar como uma das atribuições do Incra.

Estas lutas tem se ampliado ao longo dos anos, tendo se tornado ainda mais necessárias à medida que setores que atuam no campo tem se armado para enfrentar os trabalhadores rurais que lutam por terra, trabalho e educação, como tem sido demonstrado por agências de notícias ao denunciar que armamentistas incentivaram aumento de armas de fogo e clubes de tiro no campo, tal qual sempre foi estimulado pelo presidente do Proarmas, Marcos Pollon, em visita a um clube de tiro na zona rural de Sidrolândia (MS)⁴.

De acordo com o portal, o

Presidente do Proarmas pediu votos para Bolsonaro em palestra para armar fazendeiros [afirmando que] ‘o Eduardo Bolsonaro é um monstro tocando essa pauta. Se não fosse ele, não conseguiria 10% do que eu faço hoje’, afirmou líder do movimento Proarmas. ‘Sou eu e não o Estado quem tem que defender a minha propriedade’, declarou o presidente do movimento Proarmas, Marcos Sborowski Pollon, em uma palestra dada a produtores rurais em Unai (MG)⁵.

Ao tentar atingir com mais força a educação, mesmo em um momento de pandemia, em que todas as atividades tinham que ser realizadas remotamente, o governo federal liderado por Bolsonaro/Guedes vetou ajuda financeira para o acesso à internet de alunos e professores das escolas públicas, conforme apontado pela Câmara dos Deputados em 19/03/2021, como podemos ver.

O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei da Câmara dos Deputados que previa ajuda financeira de R\$ 3,5 bilhões

⁴ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-publica/2022/08/15/armamentistas-clube-de-tiro-campo.htm>. Acesso em: 20 ag. 2022.

⁵ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/ultimas-noticias/agencia-publica/2022/08/15/armamentistas-clube-de-tiro-campo.htm?cmpid=copiaecola>. Acesso em: 20 ag. 2022.

da União para estados, Distrito Federal e municípios garantirem acesso à internet para alunos e professores das redes públicas de ensino em decorrência da pandemia⁶.

Apesar de vivermos em um momento que tínhamos grande aumento da miséria em nossa sociedade, inclusive com o retorno do Brasil ao mapa da fome, conforme tem apontado os vários órgãos de pesquisa, em agosto de 2022, o governo liderado por Jair Messias Bolsonaro e seu ministro da economia, o banqueiro Paulo Guedes, apoiado pelo presidente da Câmara e líder do “centrão”, Artur Lira vetou a proposição no orçamento, de destinação de mais verbas para a merenda dos estudantes do ensino público conforme pode ser observado a seguir

Mais um retrocesso para a educação. Nesta **quarta-feira (10)**, o presidente da República, **Jair Bolsonaro**, vetou o orçamento que afeta diretamente os **estudantes do ensino público**. O montante já aprovado pelo **Congresso Nacional**, seria repassado aos Estados e municípios, com foco na merenda escolar.

Atualmente, o governo repassa somente **R\$ 0,36** para a compra de merenda para os estudantes do ensino público **fundamental e médio**. O investimento para os **alunos do pré-escolar** é de **R\$ 0,53** ⁷.

Aumento que veio a ser realizado após a eleição de Luís Inácio Lula da Silva em 2022, elevando o valor em março de 2023, em 39%, corrigindo, de certa forma, os valores que estavam congelados desde 2017.

O veto ao aumento de valores pelo governo do trio Bolsonaro/Guedes/Lira, prejudicou não apenas os estudantes, mas sobretudo os pequenos produtores rurais, pois são eles os principais fornecedores de hortifruti utilizados nos alimentos das crianças. Assim, o governo federal atingia os trabalhadores nas

⁶ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas>.

⁷ Disponível em: <https://fdr.com.br/2022/08/11/bolsonaro-veta-orcamento-que-afeta-os-estudantes-do-ensino-publico/>.

duas pontas, na escola com a negação da comida e no campo com a inviabilização da agricultura familiar que deixava de ter uma importante fonte de consumo, para onde a produção era destinada. Como apontado,

Estes valores não passam por uma atualização desde 2017, e com o **veto de Bolsonaro**, a situação ficará ainda mais grave levando em consideração a **alta nos preços dos alimentos**. É uma combinação perigosa, afetando os **estudantes do ensino público** que, por vezes, têm a merenda escolar como **única refeição do dia**.

Destacando que o aumento na merenda escolar aprovado pelo **Congresso Nacional**, já está incluído na **Lei de Diretrizes Orçamentárias (LDO)**. De acordo com o texto, o reajuste é baseado na inflação e no orçamento do **Programa Nacional de Alimentação Escolar (Pnae)**.⁸

Para ilustrar o que falamos, reportagem realizada por Letícia Casado e Carlos Madeiro do Portal UOL, em Brasília e Maceió e divulgada em 27/09/2022, apontou que,

Os principais programas de assistência alimentar foram praticamente extintos do Orçamento apresentado pelo governo federal para 2023. Ações importantes tiveram cortes que variam de 95% a 97% na verba prevista para o próximo ano, como o Alimenta Brasil. O aumento de verbas para esses programas passa a depender do interesse de repasse de parlamentares por meio de emendas ou de negociação antes da votação do Orçamento, que normalmente ocorre em dezembro⁹.

Como constatado pelos jornalistas,

⁸ Disponível em: <https://fdr.com.br/2022/08/11/bolsonaro-veta-orcamento-que-afeta-os-estudantes-do-ensino-publico/>.

⁹ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/09/27/governo-quase-zera-verba-de-programas-alimentares-no-orcamento-de-2023.htm> /. Acesso em: 27 set. 2022.

Os atingidos são principalmente pequenos agricultores e comunidades tradicionais, como quilombolas. O programa de cisternas, que permite acesso à água para consumo humano e produção de alimentos, está praticamente paralisado desde 2021 e segue sem previsão de verbas para 2023. Com o encolhimento dos repasses, esses grupos deixam de ter renda e de ampliar a integração de suas produções, diminuindo a oferta nutricional do que conseguem consumir¹⁰.

O maior problema é que em tempos de desemprego elevado e, com queda na remuneração dos trabalhadores, a merenda escolar é, muitas vezes, a única refeição a que crianças das periferias das cidades tem acesso durante o dia.

Ainda em 2022, de acordo com o site da Câmara dos Deputados,

O presidente Jair Bolsonaro vetou integralmente o projeto de lei aprovado pela Câmara dos Deputados e pelo Senado que inclui a pedagogia da alternância entre as metodologias adequadas aos estudantes da educação rural (PL 6498/16).

O veto integral foi publicado na edição desta quinta-feira (23) do Diário Oficial da União. O projeto havia sido aprovado pela Câmara em 2017 e pelo Senado em maio último. O autor da proposta é o deputado Helder Salomão. (PT-ES, grifos nossos)¹¹.

O argumento para o veto se encontra em uma questão de semântica, o que de certa forma demonstra a perseguição da direita e ultra direita que governa o país aos movimentos sociais e aos povos do campo, visto que não aparecem razões econômicas, educacionais, sociais etc., pois, de acordo com o site da Câmara,

¹⁰ Disponível em: <https://economia.uol.com.br/noticias/redacao/2022/09/27/governo-quase-zera-verba-de-programas-alimentares-no-orcamento-de-2023.htm> /. Acesso em 27 set. 2022.

¹¹ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/889613-presidente-veta-projeto-de-lei-que-preve-pedagogia-da-alternancia-para-jovens-do-campo>.

Bolsonaro alegou que a proposição incorre em vício de inconstitucionalidade ao substituir a expressão ‘escolas rurais’ pela expressão ‘escolas do campo’, de sentido mais restrito¹².

A miopia das camadas que administram o país neste momento o leva a argumentar que a expressão “escolas do campo”, se refere

somente às escolas situadas em ambientes rurais e que se enquadram na modalidade de educação do campo, enquanto aquelas podem se enquadrar nas modalidades de educação do campo, de educação escolar indígena e de educação escolar quilombola, disse¹³.

Ao vetar as escolas do campo, pretendeu-se vetar o acesso à escola a um grupo de alunos, de origem rural que estudam em escolas famílias agrícolas ou estão ligados às casas familiares rurais, que veem no modelo de alternância a possibilidade de ter acesso à escola, dado que este modelo permite que se perceba que as vivências num dado território podem ser compreendidas como elementos fundamentais no processo formativo dos alunos, além de evitar drasticamente a evasão escolar daqueles que precisam utilizar sua força de trabalho para se manterem enquanto estudantes.

A maioria destas escolas do campo, denominadas de escolas família agrícola - EFAs e casas familiares rurais - CFRs, são reconhecidas pelo Ministério da Educação (MEC), o que significa que são escolas regulares que contribuem para melhorar a escolarização das pessoas que vivem no meio rural, bem como melhorar as condições de alfabetização do país. A lei que garantia o funcionamento das escolas família agrícola - EFAs e casas familiares rurais - CFRs foi aprovada através do projeto de lei da Câmara nº 184, de 2017, aprovado em maio de 2022, foi vetado integralmente pela Presidência no final de junho do mesmo ano, não fazendo nenhum

¹² Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/889613-presidente-veta-projeto-de-lei-que-preve-pedagogia-da-alternancia-para-jovens-do-campo>.

¹³ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/889613-presidente-veta-projeto-de-lei-que-preve-pedagogia-da-alternancia-para-jovens-do-campo>.

sentido o seu veto, a não ser pelo fato de o presidente que a vetou expressar seu lado “capitão do mato” dos latifundiários que querem um país recheado com mão de obra escrava.

Conforme apontado pelo site UOL, em 14 de agosto de 2022,

Partindo da premissa de que é direito de todo cidadão ter acesso ao ensino de qualidade, no Brasil (e em alguns países do mundo), um modelo de ensino absolutamente revolucionário e inovador (apesar de já ser praticado há décadas), vem garantindo educação de qualidade e fortalecimento das culturas regionais para centenas de jovens nas regiões mais afastadas: as chamadas escolas família agrícolas (EFA) e casas familiares rurais (CFR)¹⁴.

De acordo com o administrador de empresas e antropólogo, fundador e presidente do Instituto Interelos, Aerton Paiva,

É visível o impacto, a diferença que o ensino rural faz na vida de alunos, professores, de toda a comunidade. Com tudo isso, é possível afirmar que a argumentação do Governo Federal para vetar esse projeto de lei, em não reconhecer a pedagogia da alternância, prejudica ainda mais o repasse de recursos para essas escolas. É um desperdício de oportunidade sem precedentes¹⁵.

Para Aerton,

O governo brasileiro, ao vetar tal projeto de lei, mais uma vez atua para desmobilizar tudo aquilo que cria massa crítica e que fortalece as culturas regionais. O argumento utilizado para o veto, de que as escolas famílias propiciam um tratamento não isonômico, é totalmente enganoso. Essas escolas não têm nenhum critério de exclusão, não há discriminação. Muito pelo contrário, essas instituições acolhem e moldam o seu projeto político pedagógico à realidade de cada lugar, construindo as bases da escola junto com a comunidade. Uma escola no

¹⁴Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniaio/2022/08/14/veto-de-bolsonaro-e-oportunidade-perdida-de-apoiar-defensores-da-amazonia.htm/>

¹⁵Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniaio/2022/08/14/veto-de-bolsonaro-e-oportunidade-perdida-de-apoiar-defensores-da-amazonia.htm/>

Amapá, por exemplo, construída dentro de um quilombo, fez uma adequação pedagógica trazendo conteúdo sobre o período da escravidão no Brasil e sobre as questões quilombolas. A autonomia, portanto, faz parte dessa modalidade de ensino¹⁶.

Assim, podemos compreender os mecanismos utilizados pela burguesia brasileira como formas de manter o controle sobre a massa da classe trabalhadora sem acesso ao conhecimento sistematizado e, sobretudo àquele conhecimento dominado pelas camadas dominantes da sociedade.

Para compreender melhor esta situação devemos compreender que tudo isto se deu em um momento em que o Congresso Nacional tinha em sua composição, grande número de deputados e senadores que defendiam, através de suas ações e ou omissões, a destruição dos rios, dos solos e do meio ambiente em geral. Parte da destruição do meio ambiente vem sendo feita por “empresas” ligadas ao agronegócio, sobretudo as empresas de pecuária e de monoculturas da cana e da soja. Estas empresas contam com fortes bancadas no congresso. De acordo com o portal de notícias “universo On-line” UOL, 68% dos deputados, na câmara federal (com mandatos entre 2019 e 2023) tinha votado sistematicamente contra o meio ambiente, possibilitando um processo de degradação e destruição, sobretudo nas terras indígenas, onde se praticou no maior genocídio neste século¹⁷.

Via de regra, a destruição do meio ambiente se dá pela poluição dos rios, sobretudo com as atividades mineradoras, com as queimadas que destroem grandes partes dos biomas brasileiros e, principalmente com a retirada de madeiras ilegais patrocinados pelo governo liderado por Jair Bolsonaro, que segundo o portal

¹⁶Disponível em: <https://www.uol.com.br/ecoa/colunas/opiniaio/2022/08/14/veto-de-bolsonaro-e-opportunidade-perdida-de-apoiar-defensores-da-amazonia.htm/>

¹⁷ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/reporter-brasil/2022/08/15/ruralometro-68-da-camara-vota-contra-ambiente-indigenas-e-camponeses.htm/>. Acesso em: 20 ag. 2022.

UOL, tem agido contra indígenas e trabalhadores rurais. O portal aponta que a,

onda bolsonarista de 2018 fortaleceu a bancada ruralista no Congresso [...], [que conta com] pelo menos 351 deputados federais, ou dois terços da Câmara dos Deputados¹⁸.

De acordo com o *Correio Brasiliense*,

Um levantamento do Instituto Sou da Paz apontou que 103 novos representantes da chamada ‘Bancada da Bala’ foram eleitos em 2022 para atuar no Congresso e nas assembleias legislativas de 23 estados e no Distrito Federal¹⁹.

Assim, com o aumento da bancada da bala e de outras bancadas de extrema direita, o Congresso ganha força para se opor ao governo legitimamente eleito, como um governo democrático, liderado por Luís Inácio Lula da Silva. Neste sentido, deve-se ampliar a luta pela revogação de medidas antipopulares implementadas pela burguesia parasitária deste país.

As lutas mais importantes que teremos pela frente são aquelas que devemos desenvolver pela revogação do “novo” ensino médio, da BNCC, dos projetos de *homeschooling*, de combate à PEC 32, chamada PEC da reforma administrativa que visa destruir por completo as carreiras do funcionalismo público, iniciado no governo do golpista Michel Temer, que levou a drástica redução de salários dos servidores, além dos seguidos cortes de verbas para universidades e para as pesquisas, principalmente com perseguição à ciência e tecnologia, marcas indelévels do governo do genocida.

¹⁸ Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/meio-ambiente/ultimas-noticias/reporter-brasil/2022/08/15/ruralometro-68-da-camara-vota-contra-ambiente-indigenas-e-camponeses.htm/>. Acesso em: 20 ag. 2022.

¹⁹ Disponível em: <https://www.correiobraziliense.com.br/politica/2022/10/5046696-bancada-da-bala-elege-103-representantes-nas-eleicoes-dois-sao-do-df.html/>

Lutas importantes a serem desenvolvidas nos próximos anos

Mesmo sabendo que o governo eleito tem maior compromisso com a classe trabalhadora do que o anterior, algumas lutas serão de extrema importância, dentre elas destacamos: A defesa da universidade pública, com recuperação de investimentos numa direção que aponte para a recuperação de perdas salariais de professores, recuperação de laboratórios de pesquisas, construção de parques tecnológicos, ampliação do número de universidades e campus universitários públicos, maior investimento nas ciências e tecnologias, maior investimentos em bolsa de estudos para pesquisas, etc. maior investimento na reforma agrária e na educação dos trabalhadores em geral.

Mas, a luta mais difícil parecer ser a luta pela revogação do “novo” ensino médio e da BNCC, pois segundo o portal UOL,

O governo de Luiz Inácio Lula da Silva (PT) descarta revogar o novo ensino médio, uma reforma que buscou flexibilizar o currículo para a etapa e que tem sido alvo de críticas. Setores da esquerda e parte dos especialistas têm pressionado o governo petista a rever essas mudanças²⁰.

A reforma foi aprovada em 2017, durante o governo Michel Temer (MDB), com o argumento de que tornaria esta etapa de ensino mais atrativa para os alunos, dado que já há vários anos o ensino médio vem sendo considerado um dos gargalos da educação básica, com altos índices de abandono. Apesar dos índices de abandono, não se questiona as condições de ensino para a classe trabalhadora neste nível educacional, pois os motivos que levam a classe trabalhadora a abandonar a escola no ensino médio nem sempre estão ligados à forma de se ensinar, mas às condições de acesso e permanência na escola, item que piorou com a reforma

²⁰ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/02/governo-lula-descarta-revogar-reforma-do-ensino-medio-mas-quer-rever-falhas.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2023.

do ensino, ao passar a se trabalhar com coisas do cotidiano, retirando do currículo ou diminuindo a carga horária a níveis baixíssimos, os conhecimentos fundamentais para o desenvolvimento humano, tais como: História, Filosofia, Sociologia, Artes, etc.

O “novo” ensino médio visa um ensino tecnicista para a classe trabalhadora, visando formar apenas para o trabalho, dado que com esta reforma,

os alunos da etapa passaram a ter o currículo dividido em duas partes. Uma é comum a todos, enquanto é outra é formada por optativas, com cada aluno escolhendo uma área. Isso ocorre a partir dos chamados itinerários formativos, entre cinco opções gerais: Matemáticas e suas Tecnologias, Linguagens e suas Tecnologias, Ciências da Natureza e suas Tecnologias, Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e ensino técnico profissionalizante. As redes de ensino iniciaram a implementação em 2022 e vários problemas vieram à tona, sempre com relação à parte diversificada: dificuldade de ofertar as opções de itinerários em todas as escolas, o que aumenta a desigualdade; alguns conteúdos com pouca coerência curricular, enquanto disciplinas como filosofia e sociologia perderam espaço; inadequação de infraestrutura, além de falta de professores e inadequação de formação aos conteúdos lecionados ²¹.

Como nem todas as escolas conseguem oferecer todos os itinerários formativos, muitos estudantes se veem obrigados a seguir um itinerário que não escolheu, tornando o estudo ainda mais desinteressante do que era antes. Além disso, por não contar com disciplinas que podem ser fundamentais para a formação humana, os alunos correm o risco de ao final do curso, não terem tido nenhuma discussão sobre o funcionamento da sociedade e seu papel neste mundo, discussões essenciais para a compreensão da realidade em que estamos inseridos.

²¹ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/02/governo-lula-descarta-revogar-reforma-do-ensino-medio-mas-quer-rever-falhas.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2023.

Outro ponto importante é que,

Em 2018, quando Fernando Haddad (PT) foi candidato à presidência, havia em seu programa o objetivo de revogar a reforma. Isso não apareceu na campanha vitoriosa de Lula no ano passado. Uma carta pela revogação da reforma teve apoio de mais de 280 organizações, como sindicatos, grupos de pesquisa, associações científicas e movimentos sociais²².

Dentre todas as lutas, esta parece ser, no momento, a mais importante em termos de educação, dado que tivemos uma “reforma” que visou apenas o benefício de grupos econômicos que ao estimularem a mercoescola, visaram ampliar a concentração de rendas a partir em um setor que deveria ser disponibilizado de forma pública, laica, gratuita, universal e de boa qualidade como direito de todos os cidadãos.

Referências

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Bolsonaro veta ajuda financeira para internet de alunos e professores das escolas públicas.** Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/737836-bolsonaro-veta-ajuda-financeira-para-internet-de-alunos-e-professores-das-escolas-publicas/>. Acesso em: 19 mar. 21.

ALVARENGA, Laura. **Bolsonaro veta orçamento que afeta os estudantes do ensino público.** Disponível em: <https://fdr.com.br/2022/08/11/bolsonaro-veta-orcamento-que-afeta-os-estudantes-do-ensino-publico/>. Acesso em: 11 ag. 2022.

ECO/A/UOL. **Veto presidencial coloca em risco educação na Amazônia.** Disponível em: - <https://www.uol.com.br/eco/colunas/opiniaio/2022/08/14/veto-de-bolsonaro-e-opportunidade->

²² Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/02/governo-lula-descarta-revogar-reforma-do-ensino-medio-mas-quer-rever-falhas.shtml>. Acesso em: 28 fev. 2023.

perdida-de-apoiar-defensores-da-amazonia.htm/. Acesso em: 14 ag. 22.

FOLHA UOL. **Governo Lula descarta revogar reforma do ensino médio, mas quer rever falhas.** Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/educacao/2023/02/governo-lula-descarta-revogar-reforma-do-ensino-medio-mas-quer-rever-falhas.shtml/>. Acesso em: 28 mar. 23.

UOL. **Governo corta em até 97% verbas de programas alimentares e de acesso à água no Orçamento de 2023.** Disponível em: <https://sintrajufe.org.br/ultimas-noticias-detalle/governo-corta-em-ate-97-verbas-de-programas-alimentares-e-de-acesso-a-agua-no-orcamento-de-2023>. Acesso em: 27 nov. 2022.

SANTOS, Alessandra de Sousa dos; CARVALHO, Flávia Sanches de. Necessidade de formação versus vontade política: Educação no Campo e Escola da terra no estado de São Paulo. In: SANTOS, Maria Cristina dos; SANTOS NETO, José Leite dos. **Formação de professores para escolas rurais no Estado de São Paulo:** Ensino em salas multisseriadas. São Carlos: Pedro & João editores, 2021.

Economia, política e questão agrária: o papel disruptivo da reforma agrária no Brasil

Joelson Gonçalves de Carvalho¹

Introdução

Este capítulo é resultado de uma palestra proferida na abertura do II Seminário Internacional e V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo, cujo tema foi: “Projeto histórico, economia política e educação escolar: papel do Brasil na divisão internacional do trabalho”². Meu papel foi o de refletir sobre o projeto histórico da elite agrária brasileira e suas influências na economia e na política do país e como essas influências obstruem uma efetiva reforma agrária no Brasil.

Buscamos aqui, através da análise das teorias econômicas clássicas de figuras como Adam Smith e David Ricardo, ilustrar como a instrumentalização do pensamento liberal contribui para a defesa do agronegócio no país e, com isso, na manutenção de uma estrutura fundiária desigual. Além disso, examinamos o draconiano processo de desindustrialização que acomete o país, o entendendo como algo maior e mais danoso, isto é, como um processo de reversão neocolonial (SAMPAIO JÚNIOR, 2012). Dentro desse contexto, a reforma agrária ganha destaque como uma medida que busca enfrentar a concentração fundiária, promover a inclusão social e estimular o desenvolvimento sustentável no campo. No entanto, enfrenta obstáculos significativos que dificultam sua implementação.

¹ Professor Associado do Departamento de Ciências Sociais; Professor do PPGADR-UFSCar e PPGDTMA-Uniara; Pesquisador do Núcleo de Pesquisa e Extensão Rural (NuPER). E-mail: joelson@ufscar.br

² Neste evento, tive a honra de dividir a mesa com os professores José Claudinei Lombardi (UNICAMP) e Luiz Bezerra Neto (UFSCar).

Os debates durante a realização da mesa e de todo o evento nos possibilitou aprofundar as reflexões sobre o papel da reforma agrária no Brasil, considerando suas interações com a economia, a política e a educação. Compreendemos que a luta pela reforma agrária é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e equitativa, que valorize o desenvolvimento humano integral em toda a sua omnilateralidade.

Ao compartilhar os *insights* obtidos nessa palestra, esperamos contribuir para um debate informado e crítico, que incentive ações concretas em busca de soluções para a questão agrária brasileira e para o fortalecimento da educação no campo.

Smith, Ricardo e o projeto histórico da elite agrária

Adam Smith é amplamente reconhecido como o pai da economia política moderna. Ele foi um influente filósofo moral e economista escocês que teve um papel fundamental no desenvolvimento das teorias econômicas que moldaram o pensamento econômico ocidental. Explorando tópicos como a divisão do trabalho, a livre concorrência e iniciativa e o papel do mercado, concebeu o conceito de "mão invisível" que se materializava quando os indivíduos, buscando seus próprios interesses egoístas no mercado, acabavam por promoverem o bem-estar geral da sociedade, ou seja, a busca do lucro individual, em um mercado livre e competitivo, levaria a benefícios econômicos para todos os envolvidos.

Adam Smith não negou a existência de conflitos sociais. Embora ele tenha enfatizado a importância do livre mercado e da competição econômica, ele reconheceu que as desigualdades econômicas podem levar a tensões e conflitos entre diferentes grupos sociais. Todavia, ao reconhecer que as desigualdades naturais de habilidades e recursos podem levar a diferenças econômicas entre as pessoas, ele argumentou que a busca do lucro e o desejo de melhorar sua própria situação econômica poderiam levar os indivíduos a oferecer bens e serviços que atendessem às

necessidades dos outros, levando a um benefício mútuo e à cooperação social, via mercado. Ou seja, o mercado (leia-se: a economia) e não o Estado (leia-se: a política) teria um papel central na harmonização dos conflitos sociais. Ainda segundo o autor, para que o mercado fosse um mecanismo eficiente para alocar recursos e determinar preços era fundamental que o governo tivesse um papel limitado na economia, intervindo apenas para garantir a justiça e a segurança, bem como para fornecer bens públicos que o mercado não conseguiria prover adequadamente.

Mesmo reconhecendo a possibilidade de falhas de mercado, para Smith, quando os indivíduos agiam em busca de seus próprios interesses egoístas no mercado, isso levava a um equilíbrio natural, caracterizado pela alocação eficiente dos recursos econômicos. O liberalismo econômico em geral, e as ideias de Adam Smith, em específico, ainda exercem uma grande influência no campo da economia e, cabe ressaltar, são muito convenientes às elites no Brasil, dada a secularização da desigualdade de renda e riqueza no país. É fato que as elites econômicas têm maior acesso aos recursos, capital e influência política e isso lhes confere uma posição privilegiada para se beneficiar das políticas de livre mercado. Por outro lado, com seu poder de influência sobre os processos políticos, moldam políticas públicas de acordo com seus interesses, defendendo medidas que promovam a liberalização econômica, a desregulamentação e a redução da intervenção governamental e, com isso, beneficiando, predominantemente, os setores mais privilegiados da sociedade, ou seja, a si mesmas.

David Ricardo não era tão otimista quanto à tendência de equilíbrio natural da economia. Em sua teoria da renda da terra, ele argumentou que, à medida que a população aumentasse, mais terras menos férteis seriam cultivadas, elevando o preço final dos produtos agrícolas, ampliando a renda recebida pelos donos de terra em detrimento dos lucros dos capitalistas. Em outras palavras, à medida que mais terras menos produtivas seriam utilizadas, a quantidade de trabalho e capital necessário para produzir uma quantidade dada de alimentos também aumentaria.

À medida que mais terras menos férteis eram cultivadas para atender à demanda crescente, uma parte da receita gerada pela produção agrícola deveria ser direcionada para pagar a renda aos proprietários dessas terras menos produtivas. O autor argumentava que, no longo prazo, à medida que a população continuasse a crescer e a demanda por alimentos aumentaria e, assim, a renda da terra tenderia a absorver uma parte cada vez maior da renda nacional. A longo prazo, esse processo tenderia a arrefecer o movimento econômico e, portanto, gerar crises. (CARVALHO, 2015)

Assim, diferente da visão smithiana de equilíbrio natural, Ricardo acreditava na possibilidade de crises econômicas. Todavia, a convergência entre os autores era bem mais ampla que as divergências. Cabe ressaltar que David Ricardo, também se notabilizou pela defesa do liberalismo, notadamente do livre comércio internacional por meio da sua teoria das vantagens comparativas, teoria essa que seria a resposta para evitar as possíveis crises anunciadas por ele. Para o autor, o comércio internacional deveria se dar baseado na especialização produtiva, notadamente naquilo que o país tivesse vantagens comparativas internas e internacionais. Assim, ao que nos interessa para os propósitos deste capítulo, no caso brasileiro, onde o modelo hegemônico de desenvolvimento rural é pautado na produção de commodities destinadas ao mercado internacional, tanto os empresários do agronegócio como os proprietários latifundiários têm motivos de sobra para ver como favorável a teoria ricardiana.

Feitos estes apontamentos mais provocativos que aprofundados, é importante ressaltar que o liberalismo econômico (ou atualmente, o neoliberalismo) é mais do que uma corrente de pensamento que defende a liberdade individual, a propriedade privada e a não intervenção do Estado na economia. Mesmo que seus defensores argumentem que a abertura econômica traz benefícios, como o aumento da eficiência, o crescimento econômico e a criação de empregos, a experiências concretas indicam outro cenário, por diversas razões, dentre elas que:

- A adoção de políticas liberais tende a permitir que os mais ricos acumulem ainda mais riqueza. A liberdade de mercado muitas vezes leva à concentração de poder econômico nas mãos de uma minoria privilegiada, que pode exercer influência desproporcional sobre as políticas e se beneficiar de maneira desproporcional das oportunidades econômicas;

- O pressuposto de que os indivíduos têm acesso igual a recursos e oportunidades, se choca com a realidade. Há desigualdades iniciais de recursos, como capital, educação, etc. e isso leva a resultados econômicos desiguais. Aqueles que já possuem recursos e poder econômico têm mais chances de obter sucesso e aumentar sua riqueza, enquanto os menos privilegiados enfrentam maiores obstáculos;

- A defesa da redução do papel do Estado na provisão de serviços públicos e proteção social tem resultado em cortes nos gastos sociais, incluindo saúde, educação, previdência social e programas de assistência social. Essas medidas afetam desproporcionalmente as camadas mais pobres da sociedade, que dependem desses serviços para seu bem-estar e;

- Embora o liberalismo econômico seja baseado na crença de que o livre mercado é eficiente e autorregulador, existem falhas de mercado que podem prejudicar os mais vulneráveis. Por exemplo, a falta de regulação adequada pode permitir a exploração de trabalhadores, a degradação ambiental e a formação de monopólios ou oligopólios, prejudicando a concorrência e resultando em preços mais altos para os consumidores.

Observados os argumentos acima e a trajetória histórica brasileira, refletir sobre o projeto de país, pensado por cima é um exercício de pensar poder, dominação e desigualdade. Desde os tempos coloniais, a elite brasileira, notadamente a agrária, tem desempenhado um papel central na estruturação da sociedade e na definição das políticas e práticas que moldaram a economia e o Estado. A partir da exploração intensiva da terra, essa elite estabeleceu sua influência política e econômica, consolidando-se como uma classe dominante que detém o controle dos recursos

naturais, da produção agrícola, dos meios de produção, concentra terras, crédito, políticas públicas... Em outras palavras, detém poder econômico, político, ideológico e coercitivo. (CARVALHO; MOLINA, CUNHA; 2021)

A dominação exercida pela elite agrária refletiu-se nas políticas públicas e na construção de um modelo econômico voltado para a exportação de commodities agrícolas. Atualmente chamamos esse construto de agronegócio. Essa lógica favoreceu o latifúndio em detrimento da agricultura familiar e camponesa, obstruindo a reforma agrária, perpetuando a marginalização de comunidades rurais tradicionais e populações indígenas. Neste modelo, a terra é apenas fator de produção e não lugar de vida e, sendo assim, prescinde de infraestrutura social e equipamentos públicos, inclusive escolas.

A elite agrária brasileira, historicamente, deteve o controle da terra e dos meios de produção, fundamentando-se no princípio liberal de propriedade privada. Além disso, vale-se, até hoje da narrativa do país como “celeiro do mundo” e, com isso, se abastece de recursos e políticas públicas que são direcionadas à produção de commodities para exportação. A defesa da “sagrada” propriedade privada, do livre mercado e do agronegócio exportador de produtos primários é, ao mesmo tempo, a defesa de um projeto elitista de país sagração de Adam Smith e David Ricardo como cânones deste projeto.

Da desindustrialização ao neoextrativismo predatório

De maneira simples, podemos entender a desindustrialização como um processo pelo qual um país (ou região) perde gradualmente a sua base industrial e diminui a participação do setor industrial na sua economia. Isso geralmente ocorre quando há uma queda significativa na produção e emprego na indústria manufatureira, muitas vezes acompanhada por um aumento proporcional em outros setores da economia.

Nos países centrais, quando este fenômeno ocorre, é comum que a participação do setor industrial diminua em relação aos setores de serviços e tecnologia mais avançados. Em outras palavras, em países desenvolvidos, a desindustrialização pode liberar recursos humanos e financeiros para setores de maior potencial de crescimento. Com menos ênfase na indústria tradicional, os países ricos podem redirecionar investimentos, recursos humanos e políticas públicas para áreas como pesquisa e desenvolvimento, educação, serviços de saúde e infraestrutura. O mesmo processo não se verifica nos países subdesenvolvidos como o Brasil.

O subdesenvolvimento, segundo Celso Furtado (1992), também pode ser entendido como um desequilíbrio na assimilação dos avanços tecnológicos produzidos, ou seja, uma desarticulação entre o processo de produção, acumulação e consumo. É fato que, mesmo em países subdesenvolvidos, a indústria desempenha um papel crucial no desenvolvimento econômico, pois impulsiona o crescimento, gera empregos de qualidade, promove a inovação e estimula a produtividade. Todavia, se observarmos o caso brasileiro, pelo menos desde meados da década de 1980, o que assistimos é um franco processo de desindustrialização.

Como já apontado por diversos autores, notadamente Wilson Cano (2012), nos anos 1980, o Brasil passou por uma crise econômica significativa que teve impactos na indústria. Durante esse período, houve um enfraquecimento do setor industrial devido a fatores como altas taxas de inflação, desequilíbrios macroeconômicos e políticas governamentais que desfavoreciam a competitividade da indústria doméstica. A abertura comercial na década de 1990, agravou o quadro, dadas as reduções de barreiras comerciais que resultaram no aumento de importação de bens industriais, o que afetou a competitividade e a produção de certos setores industriais nacionais.

A desindustrialização é um fenômeno que pode acometer países ricos e pobres, mas os impactos negativos para os países pobres são consideravelmente maiores. O que se assiste no Brasil, dadas as especificidades do país, se configura mais como um

processo de reprimarização ou, nos termos de Plínio de Arruda Sampaio Junior (2012), uma “reversão neocolonial”.

Sabe-se que a reprimarização econômica refere-se à crescente dependência ou ênfase na exportação de commodities, principalmente produtos agrícolas e minerais, em detrimento da diversificação produtiva e industrialização. Esse fenômeno pode ser observado no aumento da participação do setor primário, especialmente na agricultura e na extração mineral, nas exportações e no Produto Interno Bruto (PIB) do Brasil. Vários fatores contribuíram para esse processo de reprimarização. Um deles é exógeno e se refere ao crescimento da demanda global por commodities o que, por seu turno, gerou aumento dos preços das commodities, incentivando a produção e exportação desses produtos. Outro é endógeno e tem relação com o poder político dos atores e setores internos que ganham com esse processo, em especial, o agronegócio e o setor financeiros que se apropriam de lucros significativos dado o aumento da demanda e preço das commodities, o primeiro vendendo e o segundo financiando.

Um processo de industrialização como o brasileiro, que ocorre *pari passu* com o aumento da importância da produção de commodities e da exploração indiscriminada e predatória dos recursos naturais, precisa ser pensado a partir do fenômeno do neoextrativismo. O que assistimos no país é uma economia que concentra seus esforços na exploração de recursos naturais, como produtos agrícolas, minerais e energéticos, em detrimento de uma diversificação e do desenvolvimento de setores de maior valor agregado (ACSELRAD, 2021). Não bastasse isso, é inconteste o nexo causal entre o avanço dos setores do agronegócio e da extração mineral com o aumento dos negativos impactos socioambientais, resultando em danos significativos aos ecossistemas, perda de biodiversidade, deslocamento de comunidades locais e apropriação injusta das riquezas geradas pela atividade extrativista.

Em síntese, é necessário pensar para além de um processo de desindustrialização. É fundamental avançarmos com o

entendimento que o que ocorre no país é resultado de um projeto mais amplo coordenado por setores que se beneficiam, seja com a reprimarização, com a reversão neocolonial ou com o recrudescimento do neoextrativismo.

Visto dessa forma, o modelo de reprodução ampliada de capital no Brasil, se sustenta na apropriação privada e concentrada da terra e dos recursos naturais. Assim, a apropriação privada associada à expropriação, a expulsão camponesa, indígena e quilombola, e o desemprego, continuam se configurando como elementos centrais da questão agrária nacional com rebatimentos sociais significativos, assim como o favorecimento ao capital tipicamente especulativo. Isso por seu turno, reacende as discussões sobre a importância da reforma agrária no país e porque esta é uma política interdita pelas elites. (CARVALHO; MOLINA; CUNHA, 2021)

Reforma agrária: por que não? porque sim!

A reforma agrária é um tema complexo e controverso no Brasil, e sua implementação tem enfrentado inúmeros obstáculos ao longo dos anos (CARVALHO, 2017). Diversos fatores contribuem para a obstrução desse processo no país, e é importante analisá-los para compreendermos essa realidade. Em primeiro lugar, um dos principais entraves à reforma agrária no Brasil é a concentração fundiária. Historicamente, o país possui uma estrutura fundiária desigual, com grandes latifúndios nas mãos de poucos proprietários. Essa concentração de terras dificulta a distribuição de áreas para assentamentos e impede o acesso à terra por parte de milhares de famílias sem-terra. A resistência por parte dos latifundiários em renunciar a suas terras e o *lobby* político que exercem são obstáculos significativos para a implementação de uma reforma agrária efetiva. (CARVALHO, 2010)

Não obstante, o processo de desapropriação e distribuição de terras é complexo e demorado, envolvendo diversas etapas que demandam recursos financeiros, técnicos e humanos. A falta de

investimentos adequados e a carência de infraestrutura para viabilizar a produção agrícola nos assentamentos são problemas recorrentes. A ausência de políticas consistentes de financiamento e apoio técnico aos assentados dificulta sua capacidade de desenvolver atividades produtivas sustentáveis e, conseqüentemente, de alcançar a autonomia econômica.

Outro ponto relevante é a pressão exercida por setores conservadores da sociedade brasileira, que muitas vezes difundem discursos contrários à reforma agrária. Esses grupos argumentam que a redistribuição de terras prejudicaria a produção agrícola, comprometeria a segurança alimentar e afetaria a economia do país. Essa visão conservadora encontra respaldo em setores políticos influentes, o que acaba dificultando a criação de políticas públicas efetivas e o avanço da reforma agrária.

Adicionalmente, a falta de um amplo apoio político compromete a continuidade e a eficácia da reforma agrária. Ao longo dos anos, houve mudanças de governo e de orientações políticas, o que resultou na descontinuidade de programas e projetos voltados para a reforma agrária. A falta de um comprometimento efetivo por parte das autoridades e a ausência de uma visão de longo prazo prejudicam a implementação de ações consistentes e sustentáveis.

Em meio as dificuldades para se avançar com a reforma agrária no Brasil, o agronegócio no país se apresenta como um dos mais modernos do mundo e seus defensores argumentam que o setor agropecuário moderno e altamente produtivo é capaz de suprir a demanda por alimentos e gerar empregos no campo, sem a necessidade de redistribuição de terras. Ademais, em vez de promover a reforma agrária, o foco deveria ser a regularização fundiária, ou seja, a titulação de terras ocupadas por agricultores familiares e comunidades tradicionais. A ideia é que a garantia da posse legal da terra seria suficiente para resolver problemas de concentração fundiária.

Os arautos do *agro pop*, *agro tec* também defendem que investimentos em infraestrutura, como estradas, irrigação e

tecnologia agrícola, poderiam aumentar a produtividade do campo e melhorar as condições de vida dos agricultores, tornando a reforma agrária menos necessária. Alguns argumentam ainda que o mercado de terras, com a compra e venda livre, seria suficiente para promover a redistribuição de terras e resolver as desigualdades fundiárias, ou seja, que as forças do mercado podem equilibrar a distribuição de terras, à medida que produtores e investidores comprem e vendem propriedades de acordo com a demanda e a oferta.

Para os que veem no agronegócio a solução dos problemas agrícolas e agrários do país, recusam a reforma agrária, dando-lhe a pecha de ser uma política ultrapassada por sua ineficiência produtiva e econômica. Este raciocínio é bastante convergente com o pensamento liberal que vê a terra apenas como fator de produção que deve ter alocação racional e eficiente³. Nessa perspectiva, (digase de passagem, muito bem quista pelas velhas e novas elites oligárquicas rurais e, também, pelos representantes do agronegócio), inexistente saída porque inexistente problema; portanto, qualquer possibilidade de avanços sociais, econômicos e ambientais, a partir de mudanças nas estruturas da propriedade fundiária, é inviável e a reforma agrária, além de equivocada, teria um alto custo econômico, dada a elevada produtividade do campo e baixa ociosidade da terra no Brasil. (CARVALHO, 2011)

Em sentido contrário, acreditamos que a reforma agrária é cada vez mais necessária e urgente. Para tanto, é fundamental entendermos como mais do que um processo de redistribuição da propriedade fundiária, promovido pelo Estado notadamente em áreas improdutivas. A reforma agrária deve ser vista e aplicada como uma política pública que transcende o caráter fundiário, ou seja, que, para além de distribuir terra, dê acesso a crédito, tecnologia, assistência técnica e mais: saúde, educação, cultura. Em outras palavras, fugir da perspectiva liberal na qual a terra é mero

³ Como exemplo, pode-se citar os argumentos carregados de discurso político-ideológico de Francisco Graziano (1991; 2004) além de Martins (2000).

fator de produção para a enxergarmos como local de vida, trabalho e lazer, lugar onde os sujeitos sociais estabelecem relações para além das meramente econômicas.

Em que pese os diversos movimentos sociais de luta pela terra e dois planos nacionais dedicados à questão⁴, o que temos é uma interdição da política mais ampla de redistribuição fundiária muito em função do poder econômico, político, coercitivo e ideológico do agro latifundiário no Brasil (CARVALHO; MOLINA; CUNHA, 2021). Em outras palavras, a apropriação privada e concentrada da terra neste país é signo de poder.

A reforma agrária, portanto, quebraria a espinha dorsal deste poder, contribuindo para uma efetiva democratização da terra e para a redução da assimetria política entre agronegócio e agricultura familiar e camponesa. Eis os motivos do porquê não temos reforma agrária e do porquê precisamos tanto dela. A redistribuição de terras, de acordo com princípios de justiça social e equidade, busca romper com as desigualdades e promover o acesso igualitário aos recursos produtivos. Além disso, a reforma agrária também pode promover mudanças nas estruturas políticas e sociais. Ao descentralizar o poder e ampliar a participação das populações rurais no processo de tomada de decisões, ela contribui para a construção de uma sociedade mais inclusiva e democrática. Isso envolve não apenas a redistribuição da terra, mas também o fornecimento de infraestrutura, assistência técnica, acesso a crédito e, entre tantos outros, educação rural.

Uma reforma agrária bem planejada e implementada pode ter impactos significativos na dinâmica do poder econômico e extraeconômico. Ao permitir que famílias e comunidades antes marginalizadas tenham acesso à terra, a reforma agrária pode quebrar os monopólios, democratizar o acesso aos recursos

⁴ O I Plano Nacional de Reforma Agrária (I PNRA) foi lançado em 1985, pelo governo Sarney; o II PNRA foi lançado em 2003, pelo governo Lula. Ambos não conseguiram atingir as metas e o que se viu foi apenas a constituição de assentamentos rurais.

naturais e proporcionar oportunidades econômicas mais equitativas. Todavia, os benefícios vão além da economia: devemos considerar a reforma agrária como um instrumento de recampesinização e construção de um habitat camponês caracterizado como lugar de vida, trabalho, moradia, agricultura, cultura, relações sociais familiares, de parentesco, de produção etc., ou seja, um habitat que se materializa no próprio processo de reprodução social camponesa.

Considerações finais

A reforma agrária é uma política disruptiva porque desafia e rompe com estruturas consolidadas ao longo da história, que perpetuam a concentração de terras e recursos nas mãos de poucos. Ela sozinha é insuficiente, por suposto, mas sem ela, dificilmente podemos pensar em pôr fim nas relações de poder econômico, político ideológico e coercitivo que o agro latifundiário possui. Em função disso, ela desafia a lógica do agronegócio dominante.

A reforma agrária também desafia as desigualdades sociais ao promover a inclusão e a autonomia das famílias rurais. Ao garantir o acesso à terra, ela proporciona condições para que essas famílias desenvolvam atividades produtivas, econômicas, sociais e políticas, gerando renda e fortalecendo suas comunidades. Essa inclusão social promovida pela reforma agrária vai além do acesso à terra, envolvendo também o acesso a serviços básicos, como educação, saúde e infraestrutura. Ao democratizar o acesso à terra, descentralizar o poder e fomentar a participação das comunidades rurais na tomada de decisões, ela contribui para a democratização em sentido mais amplo.

Portanto, a reforma agrária representa um verdadeiro fantasma para a elite brasileira, em especial para a elite agrária. Essa política disruptiva desafia os interesses consolidados daqueles que se beneficiam da concentração de terras e recursos, bem como do modelo de agronegócio vigente. A redistribuição de terras e a promoção da agricultura familiar e sustentável representam uma

ameaça direta aos privilégios e ao poder econômico exercido pela elite agrária.

A elite agrária, historicamente influente na política e na economia do país, encontra na reforma agrária um obstáculo que confronta seu projeto histórico e seus interesses particulares. A distribuição equitativa de terras e recursos implicaria uma redução significativa do seu poder de influência e controle sobre a produção agrícola. Além disso, a mudança de paradigma proposta pela reforma agrária ameaça seu domínio no setor agroindustrial, que se baseia em práticas predatórias e na exploração intensiva dos recursos naturais.

Para a elite agrária, a manutenção do *status quo* é fundamental para a perpetuação de seus privilégios, mesmo que isso signifique o comprometimento da educação no campo, a desigualdade social e a degradação ambiental. A resistência à reforma agrária se manifesta por meio de influência política, lobby, desinformação e obstáculos burocráticos que dificultam a efetivação dessa política. No entanto, é importante destacar que a reforma agrária não é apenas uma ameaça à elite agrária, mas também uma oportunidade para a construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e sustentável. A implementação efetiva da reforma agrária é essencial para promover a igualdade de oportunidades, o desenvolvimento das comunidades rurais, a valorização da cultura local e o fortalecimento da educação no campo.

Referências

ACSELRAD, H. *et al.* Neoextrativismo e autoritarismo: afinidades eletivas. **Revista Antropolítica**, n. 53, v. 3, p. 167-194, 2021.

CANO, W. A desindustrialização no Brasil. **Economia e Sociedade**, Campinas, SP, v. 21, n. 4, p. 831-851, 2015. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/ecos/article/view/8642273/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

CARVALHO, F. S. **A questão agrária na agenda governamental de FHC e Lula: uma análise à luz dos estudos de formação de agenda.** 2017. 90 p. Dissertação (Mestrado em Ciência Política) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2017. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/handle/ufscar/8859/>. Acesso em: 09 jun. 2023.

CARVALHO, J. G. Agricultura e questão agrária no Brasil – Condicionantes estruturais da concentração fundiária. In: VI Coloquio de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico, 2010, Montevideo. **Anais do VI Coloquio Coloquio de la Sociedad Latinoamericana de Economía Política y Pensamiento Crítico.** Montevideo: SEPLA, 2010.

CARVALHO, J. G. **Economia Agrária.** 1. ed. Rio de Janeiro: Fundação Cecierj, 2015. 246 p.

CARVALHO, J. G.; MOLINA, W. de S. L.; CUNHA, S. F. Poder econômico e extraeconômico do agro latifundiário no Brasil. **Retratos de Assentamentos**, Araraquara, v. 24, n. 1, p. 22-43, 2022. DOI: 10.25059/2527-2594/retratosdeassentamentos/2021.v24i1.467. Disponível em: <https://retratosdeassentamentos.com/index.php/retratos/article/view/467/>. Acesso em: 9 jun. 2023.

FURTADO, C. O subdesenvolvimento revisitado. In: **Economia e Sociedade**, v. 1, ago. 1992, p. 5-19.

SAMPAIO JÚNIOR, Plínio Soares de Arruda (2012). Capitalismo dependente e reversão neocolonial. **Memorial acadêmico**, vol.2. mimeo. Campinas-SP, 2012.

Educação rural: panorama brasileiro e britânico

José Leite dos Santos Neto¹

Luiz Bezerra Neto²

Introdução

O presente artigo é resultado parcial de uma pesquisa comparada sobre a educação rural no Brasil e no Reino Unido; e, está situado entre discussões sobre as aproximações e diferenças da política neoliberal que encadeia o fechamento de escolas rurais, perpassando também, pela história da educação. Para tanto, tem-se como objetivo, examinar o impacto social das escolas rurais fechadas no Brasil e no Reino Unido. Além disso, destaca-se a importância de contextualizar a educação rural em seus aspectos verificáveis, legais e aplicados, evidenciando o propósito do fechamento de tais escolas.

A questão da educação rural, em âmbito internacional, tem se tornado pauta de debate devido a mudanças nos paradigmas de educação pública nos últimos anos, que tem enfraquecido a luta por educação para as populações rurais. Desta forma, a educação destinada à classe trabalhadora em geral, e com ênfase para a educação que atinge o meio rural, é deixada de lado, assumindo segundo plano em termos de prioridade governamental. É tido como fato que as escolas rurais apresentam diferentes problemas,

¹ Consultor de e-learning da Universidade de Roehampton em Londres na Inglaterra; Pós-Doutor pelo PPGE-UFSCar (PNPD-CAPES); Doutor em Educação pela USP; Pedagogo e Mestre em Educação pela UFSCar e Analista de Sistemas pela Anhembi Morumbi.

² Professor Titular do Dep. de Educação UFSCar; Professor do PPGE-UFSCar Pós-Doutor pela UFBA; Pesquisador PQ 2; Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. E-mail: lbezerra@ufscar.br

tanto na sua estrutura como na forma como a educação tem sido desenvolvida nesses espaços, porém não são evidenciados a precarização de recursos e políticas públicas destinadas a este espaço. Por exemplo, a formação adequada e formação continuada de professores, falta de transporte escolar, falta de merenda escolar, falta de um currículo que preveja metodologias adequadas para além da adaptação e fechamento de escolas.

É válido iniciar essa discussão expressando que, o meio rural, ao longo do século XX, passou por diversas mudanças, que podem ser consideradas um avanço, na medida em que contribuíram significativamente para a qualidade de vida, à exemplo das melhorias na comunicação e no transporte entre áreas urbanas e rurais, que reduziram o isolamento rural e removeram muitas das diferenças culturais entre as duas áreas.

De maneira generalizada, a televisão, a telefonia e os sistemas de transporte têm ajudado a aproximar os moradores rurais e urbanos, em termos de acesso à informação, entretenimento e lazer. Porém, destaca-se que embora tais elementos contribuam para uma melhor qualidade de vida, o que é determinante para esta questão é, principalmente, o desenvolvimento econômico, geração de empregos e escoamento de produtos da região.

Vale ressaltar que, ainda que o desenvolvimento possibilite tais benefícios para a população, em um país com dimensões continentais, como o Brasil, onde a desigualdade social prevalece, isso não é uma realidade nacional. Há diferenças regionais que caracterizam o campo de modos variados. O acesso a rodovias, estradas, indústrias e outros criam um polo de desenvolvimento que pode favorecer o progresso econômico e social de determinadas áreas.

Para tanto, este texto está organizado em três partes que apresentam e discutem em perspectiva histórica a educação para a população rural. O primeiro tópico, intitulado “O desenvolvimento da Educação Rural no Brasil e no Reino Unido” apresenta em uma perspectiva histórica aspectos do desenvolvimento da educação no meio rural. Na sequência, com

o título “Classificação e delimitação do espaço rural e suas implicações para a educação” apresenta-se questões sobre a constituição do espaço rural e aborda a luta histórica pela garantia do direito à educação para o campo e apresenta dados sobre os impactos da política neoliberal que resultam no fechamento crescente das escolas do meio rural, que segue uma tendência de desaparecimento e silenciamento da educação no campo. E por fim, o item “Panorama do fechamento das escolas rurais no Brasil e Reino Unido” segue também uma abordagem histórica com vistas discutir elementos que endossam o fechamento das escolas rurais tanto no Brasil quanto no Reino Unido.

O desenvolvimento da Educação Rural no Brasil e no Reino Unido

Há um forte discurso que resiste em superar a dicotomia entre urbano e rural. No entanto, fatores apontam que, devido ao desenvolvimento tecnológico, os países têm se tornado mais urbanos, o que tem afetado as discussões sobre a educação rural em âmbito internacional.

No caso do Brasil, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2017), em função das mudanças e transformações no campo e nas cidades, nos últimos 50 anos, demandou-se abordagens multidimensionais para compreensão e classificação do território. Em face a essas transições, concorda-se que:

Em relação ao meio rural vale destacar elementos como o aumento das atividades não agrícolas, a mecanização, a intensificação da pluriatividade, a valorização da biodiversidade, a expansão do setor terciário e a intensificação de fluxos materiais e imateriais na caracterização e maior compreensão de suas dinâmicas. Por outro lado, a intensa urbanização vivenciada no País deve levar em conta hoje não apenas os processos migratórios como também o fenômeno da peri-urbanização tanto pela difusão do modo de vida urbano quanto pela construção de novas zonas residenciais. (IBGE, 2017, p. 08).

As relações urbano/rurais constituídas historicamente e movidas pela economia predominante, nem sempre são estabelecidas numa relação de interdependência e sim de contraposição. É esta relação de interdependência que precisa ser evidenciada como forma de dissuadir o estereótipo que se sobressai quando se pensa o espaço rural. Embora haja diferentes configurações de campo e de cidade, e que a configuração para essa realidade, no Brasil, seja diferente do Reino Unido, entende-se superar a dicotomia imposta, dando lugar a visão de interdependência, que já foi proposta por Whitaker (1992). Tal ideia parte da compreensão de que ambos os espaços compõem uma totalidade, articulam-se e se interpõem, integrando-se, em um movimento dialético. Entende-se que, tanto o rural quanto o urbano, não são heterogêneos, ou seja, não se opõem – antes, relacionam-se, em uma sociedade movida por contradições.

Embora o Brasil seja um país com origem agrária, a educação dos trabalhadores do campo nunca foi prioridade. O campo sempre foi assimilado como um lugar de atraso, ao qual se destinou uma educação urbana e precária, que não considera as especificidades do local. Molina e Freitas (2011) assinalam que o campo ganha certo protagonismo, em relação à educação ofertada para os seus trabalhadores, apenas no final do século XX e início do século XXI, com impulso do Movimento por Uma Educação do Campo, que contribuiu para a efetivação de marcos legais e programas educacionais.

Ao fazer um recuo e observar a história da educação rural no Reino Unido, nota-se também que, ainda que a educação seja um direito para todos os cidadãos, ela é marcada por desafios. Por exemplo, historicamente o acesso à educação para a classe trabalhadora foi uma realidade problemática que não considerava o quadro educacional como algo necessário. Por exemplo, Midouhas e Flouri (2015) argumentam que a escola na Grã-Bretanha atendia prioritariamente a elite no início do século 20 e era inacessível a muitas populações rurais, independente do reconhecimento legal.

Apesar de a Legislação Educacional de 1870³, que contemplava Inglaterra e País de Gales, não estabelecer obrigatoriedade da educação escolar, abriu-se espaço para tornar isso possível, pois, para Gillard (2018), o Estado foi posto em ação, criando conselhos escolares e órgãos de administração locais, ampliando, assim, as demandas para uma educação pública e universal para todas as crianças. Vale ressaltar que a referida Lei de Educação foi a primeira parte da Legislação a tratar, especificamente, da oferta de educação na Grã-Bretanha, e demonstrou um compromisso com a provisão em escala nacional.

De acordo com a Legislação da Educação Elementar de 1870, destaca-se que:

- O papel dos conselhos educacionais locais consistia em inspecionar as escolas para garantir que havia vagas suficientes para a comunidade atendida;
- Essa educação elementar deve ser oferecida a crianças de cinco a 13 anos;
- Que as escolas deveriam ser financiadas publicamente, que até então, prioritariamente a educação era controlada pela igreja;
- O acesso à educação deveria ser oferecido a todos e custeada pela família, e aqueles que não pudessem pagar ainda assim teriam acesso;
- A presença foi considerada obrigatória;
- O ensino religioso deveria ser não confessional e os responsáveis pela criança podem escolher retirar seus filhos da educação religiosa;
- As escolas deveriam ser inspecionadas regularmente para manter o padrão de educação.

No período que antecede os anos de 1870, Gillard (2018) pontua que não havia educação pública, e as escolas pertenciam à Igreja, prioritariamente. Aspectos como a criação da Legislação da

³ A Legislação da Educação Elementar de 1870 foi a primeira de uma série de leis do parlamento aprovados entre 1870 e 1893 para criar o ensino obrigatório na Inglaterra e no País de Gales para crianças de cinco a 13 anos. Era conhecido como The Forster Act, em homenagem a seu patrocinador William Forster.

Comissão Real sobre Fábrica, de 1876, que traduziu os anseios da população, recomendou que a educação se tornasse obrigatória, afim de impedir o trabalho infantil. Em 1880, uma nova Lei de Educação finalmente tornou a frequência escolar obrigatória, entre as idades de cinco e dez anos, embora, no início da década de 1890, a frequência nessa faixa etária tenha caído em 82%.

Em um período posterior, após 1918, Kirke (2016) constatou resquícios da herança cultural, na qual as crianças das classes populares compunham parte da mão de obra para garantir o sustento da família. Para a autora, muitos agricultores dependiam das crianças para trabalhos como colheita de ervilha, colheita de batata, produção de feno, dentre outras atividades agrícolas. A frequência escolar se tornou pior em decorrência da Primeira Guerra Mundial, quando órgãos oficiais do Governo incentivaram as autoridades locais de Educação a relaxar os estatutos de frequência, liberando crianças para ajudar no trabalho agrícola, com a finalidade de substituir os 200-250.000 homens que deixaram a agricultura para servirem às forças armadas, o que afetou, prioritariamente, os trabalhadores do campo.

No entanto, este quadro sombrio da escolaridade rural e as limitações da legislação educacional obscureceu as iniciativas que surgiram especificamente durante o período entre guerras. David Parker, por exemplo, mostrou que a Autoridade Local de Educação de Hertfordshire capitalizou na falta de uma direção central forte na política educacional para prosseguir uma agenda educacional que, embora cada vez mais em descompasso com os desenvolvimentos nacionais na educação, gozava de apoio local significativo. Apenas vinte e sete por cento das escolas nas áreas rurais foram reorganizadas nacionalmente em 1937, e embora a literatura sugira que isso ocorreu porque as autoridades locais foram incapazes ou sem vontade de responder à legislação, Parker argumenta que manter o isolamento das escolas rurais era uma parte ativa da política educacional de Hertfordshire. (KIRKE, 2016, p. 49).

Neste contexto, as autoridades locais designadas para tratar da educação passaram a incentivar a elaboração de um currículo vocacional que visava preparar as crianças de comunidades rurais para a vida e o trabalho no campo. Kirke (2016) menciona que institutos agrícolas locais, bem como professores, agricultores e autoridades, desenvolveram um “Programa Rural”, celebrado internacionalmente, em alinhamento com a recomendação do Conselho de que, a educação primária rural deveria ter um viés rural. Com uma ênfase voltada à instrução prática relacionada ao trabalho agrícola – e provável emprego futuro da criança –, a política educacional era popular entre os agricultores locais preocupados com a diminuição da população trabalhadora rural. O ensino oscilava entre ministrar aulas práticas, abrangendo poesia e literatura rural, estudos de geografia e história local.

Vale ressaltar que, historicamente, antecede a implementação da obrigatoriedade do ensino, que ocorreu no final do século XIX, a ideia de que a escola encorajava as crianças a deixarem o campo, o que foi denominado, por Kirke (2016), como um “preconceito urbano”. Esta ideia difundida se aproxima do pensamento que sustentava o Ruralismo Pedagógico brasileiro, que visava oferecer educação para manter o trabalhador no campo na condição de trabalhador rural.

Ao observar a história da educação no Brasil em um período similar, destacam-se tentativas de educação para a fixação do homem no campo. A partir de um forte movimento migratório do campo para a cidade, em busca de melhores condições de vida, iniciaram-se as primeiras tentativas de consolidação de uma educação rural, conhecida como Ruralismo Pedagógico. De acordo com Bezerra Neto (2003), o Ruralismo Pedagógico surge com a intenção da fixação do homem do campo no campo, por meio da pedagogia, no intuito de impedir ou dificultar a sua saída deste espaço, visto que a sua mão de obra neste espaço é o fio condutor dessa concepção ruralista. Esta concepção visava a criação de um currículo compatível com a realidade rural e que, portanto, fornecesse conhecimentos sobre agricultura, pecuária e outras

atividades de seu dia-a-dia. Concorde-se que a educação destinada ao campo não contribuiu com esta fixação e mesmo sendo considerada uma questão de extrema importância, o que determina as condições de permanência do sujeito no campo, em última instância, é sua situação econômica.

Segundo Feng e Ferrante (2011), o projeto, apesar de ter permanecido até 1930, teve fracasso por conta de sua ligação com projetos de modernização do campo, o que acabou fazendo com que se imitasse o modelo urbano, desviando, assim, do projeto inicial, que seria uma pedagogia baseada na realidade rural.

Já a discussão sobre a educação do campo que surge na década de 1990 se distingue daquela concepção ruralista. De acordo com Caldart (2005), este projeto de educação se dá a partir da contradição de classes no campo, e se materializa através das mobilizações sociais em função de políticas públicas por uma educação do campo. Desta maneira essa nova concepção se constitui no próprio ambiente do sujeito, e é pensada a partir da sua realidade, valorizando sua cultura e considerando suas necessidades. Assim, esta educação se configura como educação dos sujeitos do campo, e não “para” os sujeitos do campo, educando a partir de sua realidade concreta.

Em relação a Inglaterra, ao pontuar a questão da concepção de educação adotada, Kirke (2016) relata que a educação rural, durante o período entre a Primeira e a Segunda Guerra Mundial, foi discutida via Conselho de Educação e Ministério da Agricultura e Pesca, contando com organizações voluntárias e também com escolas públicas e privadas. A Educação Rural sofreu um processo de marginalização que recai na influência dos discursos educacionais, e, também, sobre a ideia de comunidade rural. Kirke (2016) compartilha o entendimento de que a educação rural, no Reino Unido, é compreendida como uma educação que se dá em um espaço físico específico. Nesse sentido, não há diferenciação ou especificidade de conteúdo, e sim a garantia do acesso à educação, independente da localidade e também pela adoção do currículo nacional que abrange Inglaterra, País de Gales e Irlanda do Norte.

Vale um recuo para explicar que a Escócia não compartilha do Currículo Nacional, as escolas públicas na Escócia são administradas pela autoridade local. A responsabilidade pelo que é ensinado cabe aos conselhos e escolas, embora eles tenham que levar em consideração as diretrizes e os conselhos nacionais. Embora não haja um currículo nacional na Escócia, um termo frequentemente usado na Escócia é o Currículo para Excelência.

Em relação ao currículo nacional, este foi introduzido pela Lei de Reforma da Educação de 1988, que estabeleceu, entre outras coisas, a ideia de um Currículo Nacional com o objetivo de “promover o desenvolvimento espiritual, moral, cultural, mental e físico dos alunos da escola e da sociedade”; e “preparar esses alunos para as oportunidades, responsabilidades e experiências da vida adulta”.

A compreensão de uma educação única é um avanço dentro do pensamento educacional, principalmente quando se refere às discussões de educação rural/educação no campo. No entanto, educação única deve ser pensada do ponto de vista curricular, garantindo o seu acesso e permanência em todos os espaços, sejam urbanos ou não. Especificar a necessidade de acesso à educação, em um grupo específico, que se distingue, em relação a condições de acesso, localidade ou origem social, são fatores que contribuem para pensar a qualidade da educação ofertada.

Para tanto, concorda-se com a compreensão de Kirke (2016), que define a educação como um esforço deliberado, sistemático e sustentado para transmitir, evocar ou adquirir conhecimento, atitudes, valores, habilidades ou sensibilidades. No entanto, Kirke (2016) destaca que a educação rural também aparece com diferentes nomenclaturas, que, demarcam um território específico, que muitas vezes se contradiz, e que reflete identidades sociais, fragmentando, por consequência, a luta pelo direito a uma educação única. Atribui-se então a educação específica a diferentes grupos sociais, que são delimitados pela localidade de moradia.

Cada uma dessas palavras sutilmente faz uma ‘afirmação’ diferente que é sustentada por locais específicos, pressões econômicas e identidades sociais. Definido mais basicamente como ‘relacionado a, ou característico do campo em vez da cidade’, o termo ‘rural’ é tanto um lugar físico, com mudanças de limites e condições materiais, quanto um espaço imaginativo, com associações concorrentes que vão desde o idílico para o opressor. (KIRKE, 2016, p. 13, tradução nossa).

As escolas rurais no Reino Unido, conhecidas por diferentes nomenclaturas, como Escolas Pequenas (*Small Schools*), Escolas da aldeia/vila (*Village Schools*), Escolas Rurais (*Rural Schools*), possuem importância significativa para a cultura inglesa. Kirke (2016) afirma que tais escolas representam um símbolo para a comunidade e que apesar das diferentes nomenclaturas, com exceção da Escócia, os demais países do grupo seguem um currículo nacional.

Classificação e delimitação do espaço rural e suas implicações para a educação

O campo ou rural, enquanto uma categoria genérica de delimitação territorial se manifestava através de divisões espaciais, organizações e estruturas diferenciadas, que possuem práticas diferentes e são espaços ocupados por diferentes sujeitos. Pode-se nominar alguns desses espaços como latifúndios, sítios, assentamentos rurais, cultivo de monoculturas, agroindústrias etc. Whitaker (2009), ao se referir ao campo, apresenta a conotação dessa categoria como campo/rural “aquele do pequeno produtor de alimentos, que nele reside e também aquele que dá continuidade histórica ao atraso da monocultura e do latifúndio” (*ibid.*, 2009, p. 34).

Vale ressaltar que apesar de o Brasil ter se constituído sob bases predominantemente agrárias, a questão sobre a delimitação de um território urbano e rural e o consequente reconhecimento do rural enquanto espaço legítimo de direito para o trabalhador é um desafio. A partir de meados dos anos 1980, esse território rural passa por uma nova configuração, que pode ser denominada

“Novo Rural”, e que já ocorre em outros países desenvolvidos, estando ancorada em três grupos de atividades:

1. Uma agropecuária moderna, baseada em *commodities* e intimamente ligada às agroindústrias;

2. Um conjunto de atividades não-agrícolas, ligadas à moradia, ao lazer e a várias atividades industriais e de prestação de serviços;

3. Um conjunto de “novas” atividades agropecuárias, localizadas em nichos especiais de mercados. (SILVA; GROSSI, 2001, p. 1)

Aliado a estas questões, os autores também abordam a diferenciação entre o Velho e o Novo Rural: no primeiro, o espaço é exclusivamente agrícola; o cuidado ao meio ambiente, bem como as políticas públicas, são centrados na produção. O segundo se configura como um espaço multifuncional, onde há focos de produção agrícola e agroindustrial, espaço para habitação com infraestrutura adequada, geração de renda de fontes agrícolas ou não, e preservação do meio ambiente e da cultura local. (SILVA; GROSSI, 2001)

Os modelos de classificação territorial são questionados por Veiga (2005), tendo em vista que distorcem os índices de urbanização do Brasil. São consideradas “urbanas” todas as cidades ou vilas, sem mensurar sua estrutura e o trabalho desenvolvido pela população que ali vive. O autor cita um município registrado no censo de 2000 com apenas 18 habitantes e problematiza, indagando se um município com tal população teria o oferecimento de serviços públicos básicos para ser considerado espaço urbano, tais como saneamento básico, postos de saúde, escolas, entre outras características típicas de um centro urbano.

Para Veiga (2005) é um equívoco pensar nesta divisão, pois dos 5.507 municípios do país, no ano de 2000, 1.176 tinham menos de 2 mil habitantes, não se constituindo em uma urbanização de fato, sendo a fonte principal o trabalho de origem agrícola. Tais argumentos alimentam o discurso de aumento da urbanização brasileira de maneira equivocada, pois embora haja crescentes

índices de urbanização, os pequenos municípios estão submetidos bem mais a condições rurais que urbanas.

As análises do IBGE (2017) apontam as seguintes termologias para classificação territorial: Urbano, intermediário adjacente, intermediário remoto, rural adjacente e rural remoto. Com esta tipologia o instituto mostrou o crescente processo de urbanização dos municípios brasileiros em 2010 em função das características físicas e sociais do espaço. Do total de municípios, 1.456 (26%) são classificados como predominantemente urbanos e reúnem 75,89% da população total do Brasil.

Em função das mudanças e transformações no campo e nas cidades nos últimos 50 anos, demanda-se abordagens multidimensionais para compreensão e classificação do território. Em face a essas transições, destaca-se:

Em relação ao meio rural vale destacar elementos como o aumento das atividades não agrícolas, a mecanização, a intensificação da pluriatividade, a valorização da biodiversidade, a expansão do setor terciário e a intensificação de fluxos materiais e imateriais na caracterização e maior compreensão de suas dinâmicas. Por outro lado, a intensa urbanização vivenciada no País deve levar em conta hoje não apenas os processos migratórios como também o fenômeno da peri-urbanização tanto pela difusão do modo de vida urbano quanto pela construção de novas zonas residenciais. (IBGE, 2017, p. 08).

Na história da urbanização, em vários períodos, configurações diferentes de urbano e de rural se destacam, cada um com sua especificidade, derivada das condições econômicas que determinam cada época em cada país. Por exemplo, na Inglaterra, de acordo com o Departamento de Educação, em 2018 foram registradas 3542 escolas rurais primárias no país (Inglaterra, 2018). A classificação de áreas rurais e urbanas do Escritório de Estatísticas Nacionais é usada para identificar escolas, considerando a localização em áreas periféricas, aldeias ou habitações isoladas para classificação de escola urbana ou rural. Já, no País de Gales, o Código de Organização Escolar Galês (*School*

Organization Code – 2018) estima, em 2018, aproximadamente 250 escolas rurais no país, e busca medidas para sanar o fechamento dessas escolas

O documento escolar Galês fez arranjos especiais, em relação às escolas rurais que estabelecem uma presunção processual contra seu fechamento. Isso exige que os proponentes ao fechamento das escolas sigam um conjunto mais detalhado de procedimentos e requisitos, na formulação de uma proposta para fechamento de escola rural. Isso dificulta o fechamento, mas não impede que ele ocorra, se todas as alternativas viáveis tiverem sido conscientemente consideradas pelo proponente, incluindo a Federação das Escolas – junção com outras escolas. (País de Gales, 2018)

O significado e a imagem de "rural" variam consideravelmente de um lugar para outro. Entre países europeus, no entanto, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), para contribuir com a definição de "rural", utiliza uma tipologia que identifica comunidades rurais como aquelas com densidade populacional inferior a 150 habitantes/km². De acordo com a Lista de Escolas Rurais do Governo Escocês, 35% das escolas da Escócia são classificadas como escolas rurais. A definição adotada no documento *Urban Rural Classification* (Escócia, 2008) – e que se mantém na sua atualização pelo Governo no ano de 2018 (Escócia, 2018) – sustenta que uma escola rural deve atender a três categorias:

- 1 - Rural Acessível: Vilas/Cidades com menos de 3.000 pessoas e que gaste até 30 minutos de carro para uma cidade de 10.000 ou mais habitantes.
- 2 - Rural remoto: Vilas/Cidades com menos de 3.000 pessoas e com um tempo de viagem entre 30 e 60 minutos para um município com 10.000 ou mais habitantes.
- 3 - Rural muito remoto: Vilas/Cidades com menos de 3.000 pessoas e com um tempo de viagem de mais de 60 minutos para uma cidade de 10.000 ou mais habitantes.

De acordo com essa classificação, e em termos numéricos, atualmente, existem aproximadamente 1.000 escolas rurais na Escócia, das quais, cerca de 900 seriam primárias, 90 secundárias e 10 especiais. Isso significa que 41% das escolas primárias da Escócia e 23% das escolas secundárias são classificadas como rurais. (Escócia, 2018)

Na Irlanda do Norte, se elaboram políticas para essas escolas, usando uma definição diferente, que tem como base o Relatório de 2005 do Grupo Interdepartamental de Definição Urbano-Rural. Nesse país, os municípios e distritos com menos de 4.500 habitantes são considerados rurais, e, com mais de 4.500, são considerados urbanos. Perry e Love (2013), também, evidenciam os problemas comuns que afetam as escolas rurais, especificamente, na Irlanda do Norte, dos quais destacam-se: 1) questões financeiras: escolas menores tendem a custar mais por aluno; 2) Experiência educacional: os desafios potenciais podem incluir a oferta de um currículo amplo no pós-primário e oportunidades de desenvolvimento profissional; e, 3) Atrair professores e diretores: os autores identificaram um declínio no número de solicitações de cargos de liderança, principalmente para pequenas escolas primárias rurais.

Panorama do fechamento das escolas rurais no Brasil e Reino Unido

De acordo com Hargreaves, Kvalsund e Galton (2009), mesmo em países altamente desenvolvidos, como na Escandinávia e Reino Unido, existe um número significativo de crianças em idade escolar, que vivem em áreas rurais e frequentam escolas rurais, e que, apesar disso, a provisão de educação e bem-estar social nessas localidades continua a ter um baixo investimento nacional. Isso se constituiu como uma prática histórica, que ocorre mascarada por diversas facetas, ao longo do tempo.

Costa (2007), ao dissertar sobre a educação profissional para o campo, aponta que houve condicionantes políticos e econômicos,

como as relações de trabalho, que contribuíram para que esta modalidade de ensino emergisse, mais tarde, numa comparação aos países do Primeiro Mundo. De acordo com as notas históricas da autora, no Brasil, a educação profissional no campo tem seus primeiros cursos de agricultura, em nível superior, no ano de 1814, e ressalta que, até a abolição da escravidão, o trabalho agrícola era atividade de escravos e, posteriormente, dos imigrantes europeus.

A legislação para educação profissional no campo se estabelece por meio da Resolução 4, de 3 de dezembro de 1999, que institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico, a qual visa uma formação técnica, contemplando, entre outras áreas, a agricultura. Em 2002, a Resolução do Conselho Nacional de Educação da Câmara de Educação Básica, CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica, nas escolas do campo.

Art. 2º Estas Diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002).

Em falando de Brasil, a formação para o trabalhador do campo encontra-se em um estágio, ainda, bastante precário. Quando falamos em formação dos trabalhadores, podemos observar, que algumas instituições que se propõem a fornecer alguns cursos, estes são voltados para técnicas de ensino, ou para suprir a necessidade da agroindústria, a exemplo do Centro Paula Souza⁴, que oferece cursos de Açúcar e Álcool, Agroindústria,

⁴ Unidade do Ensino Médio e Técnico, Centro Paula Souza (CPS) é uma autarquia do Governo do Estado de São Paulo, vinculada à Secretaria de Desenvolvimento Econômico.

Agronegócio, Agroecologia, Agricultura, Avicultura, Cafeicultura, dentre outros⁵; porém, em sua maioria, são cursos de formação sazonais voltados para as necessidades das grandes empresas, que formam o trabalhador para a indústria.

Quadro 1 - Cursos e área de atuação.

Curso	Previsão para atuação
Açúcar e álcool	Pode atuar na área de cultivo da matéria-prima e com a tecnologia de subprodutos que sobram da produção do açúcar e do álcool
Agroindústria	Fábricas de ração, laboratórios de controles de qualidade, instituições de pesquisa, armazéns, postos de distribuição, comércio, pesca, agricultura e silvicultura.
Agronegócio	Propriedades rurais, estabelecimentos comerciais e agroindustriais. Empresas de assistência técnica, consultoria, extensão rural e pesquisa. Cooperativas e associações de produtores.
Agricultura	Empresas de produção, consultoria agrícola e ambiental, prestação de serviços, paisagismo, mapeamento e topografia; empresas agroindustriais, instituições públicas/privadas de pesquisa, educação e extensão rural; cooperativas; propriedades rurais; comércio de máquinas, equipamentos, implementos e insumos agrícolas.
Avicultura	Empresas avícolas e granjas; empresas agroindustriais, frigoríficos, abatedouros e indústrias de processamento de produtos de aves; instituições públicas e privadas de pesquisa, educação e extensão rural; cooperativas e empresas de prestação de serviços avícolas.
Cafeicultura	Empresas de produção e consultoria agrícola; instituições de assistência técnica, extensão rural e pesquisa; comércio do agronegócio; indústrias de insumos agropecuários; cooperativas e associações.

Fonte: Elaborado pelo autor.

Observando a apresentação dos cursos, a previsão de trabalho para o aluno que se forma se resume a empresas de produção, agroindústrias e instituições de pesquisas, relegando ao

⁵ Matéria disponível em: <https://www.cps.sp.gov.br/cursos-etec/acucar-e-alcool/>. Acesso em: dez. 2020.

esquecimento o desenvolvimento de pequenas propriedades rurais. A partir da previsão sobre onde trabalhar, que o curso disponibiliza, observa-se que tais cursos, sazonais e de focos regionais, não oferecem instrumentos para a formação e atualização dos pequenos proprietários. O conhecimento é destinado, por exemplo, para a atuação em uma indústria.

A formação voltada para o trabalho no campo, como forma de aperfeiçoamento ou formação específica para agricultura familiar, encontra-se em estado preocupante. Muitos cursos oferecidos para formação profissional rural são destinados aos camponeses que atuam em regime de agricultura familiar, porém, o foco deste trabalho é na agroindústria. Por exemplo, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) oferece um curso denominado Colheita Manual da Cana-de-Açúcar, que é atividade demandada da grande indústria. Temos também o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC), que tem por objetivo ampliar a oferta de cursos para educação profissional e tecnológica, oferecendo curso de Agricultor Orgânico. Vale ressaltar que os cursos para formação do trabalho no campo em geral estão voltados para o trabalho da agroindústria e não para o pequeno produtor ou para agricultura familiar. Este é um dos elementos que contribui para o silenciamento do campo, na medida em que a formação profissional disponível em sua maioria é destinada para o setor privado.

Mesmo com as mudanças que vêm ocorrendo no mundo do trabalho e da educação, o trabalhador do campo fica sempre à margem de tais transformações. Novas técnicas, produtos para potencializar a produção, novas ferramentas, tecnologia e outros, fazem parte do cotidiano no campo, mas não é acessível para o pequeno produtor. O trabalhador assentado de reforma agrária, tem acesso a pouco ou quase nada dessa vivência, pois não acessa essa nova tecnologia para o trabalho, e ainda enfrenta um grande problema, que é o fechamento das escolas do campo.

O fenômeno do fechamento das escolas em áreas rurais ocorre simultaneamente em diversos países, e compreender a concepção

de escola e educação que é direcionada aos trabalhadores rurais – e que está sendo adotada nesses países – possibilita, também, identificar aspectos sociais, políticos e econômicos que materializam as expressões da cultura escolar rural. Hargreaves, Kvalsund e Galton enfatizam:

O objetivo da educação é construir uma força de trabalho móvel flexível, capaz de funcionar eficientemente em qualquer lugar e lugar, seja rural ou urbano se torne imaterial. As pessoas crescem não na ‘sociedade’, mas em lugares, em comunidades locais concretas de pessoas, negligenciar isso é negligenciar o desenvolvimento do indivíduo e de sua identidade como parte do projeto cultural de criação de uma sociedade educada. Tal negligência abre as portas para o instrumentalismo econômico, no qual os propósitos educacionais e econômicos da escola são estabelecidos em fins opostos da dimensão cultural. O equilíbrio entre esses propósitos é importante, no entanto. Diz respeito à questão do lugar, mas não precisa negligenciar o papel da educação na preparação dos indivíduos para contribuir para as economias locais e nacionais. (HARGREAVES, KVALSUND e GALTON, 2009, p. 84, tradução nossa).

Os autores compreendem que a educação ofertada, para contribuir com o desenvolvimento social das comunidades nas quais estão inseridas, precisa ser de uma qualidade, que não apenas prepare os alunos para o mercado de trabalho, mas que possibilite que eles possam desenvolver habilidades de transformar o local onde vivem.

Para Green (2017), o fechamento de escolas no Reino Unido é visto como um problema generalizado e confuso, especialmente porque as escolas rurais perdem sua estrutura escolar na medida em que há cortes significativos da educação. A política neoliberal sugere que o mercado livre, melhora a qualidade de vida das pessoas na sociedade, que o mercado deve aumentar ainda mais o acesso ao capital para a população a fim de manter a estabilidade. Os defensores dessa política acreditam que o estado de bem-estar, a má formulação de políticas e a má gestão dos orçamentos

públicos tornaram quase impossível para os municípios prestar bons serviços públicos, especialmente para a classe trabalhadora e grupos e seu reflexo pode ser visto na redução da popularidade nas escolas rurais.

A ausência de formação que atenda aos trabalhadores da agricultura familiar no Brasil com a finalidade de atualizar sobre novas técnicas e também para implementar o uso de novas tecnologias vem causando um movimento de desmobilização desses trabalhadores, pois além da competitividade com as grandes empresas se tornar desleal, esses trabalhadores acabam se tornando mão de obra das indústrias como forma de sobrevivência.

Esse movimento de formação para o meio rural com viés agroindustrial vem ao encontro de um processo que desencadeia e fortalece o fechamento de escolas de educação básica no campo. Ainda que, com as normatizações que reconhecem e legitimam a concepção de educação do campo, subsidiado pelo movimento “Por uma Educação do Campo”, como um instrumento de legitimar o direito à educação, Molina e Freitas (2011) apontam um movimento crescente de fechamento dessas escolas. Essa migração da mão de obra da agricultura familiar para a agroindústria também tem impacto na redução de matrículas e por conseguinte, do argumento que favorece a nucleação, visto o reduzido número de alunos em determinados espaços. Basso (2013) constata que no Estado de São Paulo, entre 1995 e 1997, no período de reorganização e municipalização das Escolas Estaduais, o número de escolas reduziu de 5.578 para 4.071, e em 2014 registrou-se, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira INEP (2015), um total de apenas 1.389 escolas rurais.

Em relação a Inglaterra, de acordo com o levantamento do Departamento de Educação, divulgado por Allen-Kinross (2019), há um fechamento crescente das escolas rurais. De 2000 a 2010, aproximadamente 183 escolas rurais foram fechadas e metade dessas escolas não obtiveram nenhuma forma de reposição para o atendimento dos alunos, isso em um universo de 654 escolas, correspondendo a um total de 20% de escolas rurais. Na década

seguinte, de um total de 230 escolas fechadas, 98 eram rurais, o que corresponde a 42%. Em entrevista, a secretária da Associação Nacional de Pequenas Escolas (*National Association of Small Schools*) informou que as escolas com menos de 110 alunos estão com sérios problemas para sua manutenção e reconhece a importância das escolas em pequenas comunidades como forma de manter uma comunidade viva, já que a ausência da escola pode tornar o local adequado apenas para adultos fora da idade escolar.

As análises do *School Week* (2019) mostraram que 20% (85, em 424) das escolas que fecharam, entre 1 de janeiro de 2000 e 31 de agosto de 2010, eram rurais. Mas, desde setembro de 2010, 98, das 230 escolas fechadas, eram rurais, ou seja, 42%. De acordo com Perry e Love (2013), na Inglaterra e no País de Gales, o agrupamento de escolas está se tornando cada vez mais comum, através de acordos conjuntos de liderança e gestão escolar. Essa abordagem é frequentemente usada para aumentar a capacidade entre as escolas que enfrentam o fechamento.

Para Hargreaves, Kvalsund e Galton (2009), na Inglaterra, as escolas rurais são frequentemente vistas pelo governo como caras e ineficientes, mas existe um forte *lobby* político a favor de sua retenção, por causa dos possíveis votos disponíveis. No entanto, os autores levantam a questão sobre a importância e contribuições das escolas rurais para a comunidade, como a questão da sustentabilidade educacional, ambiental e comunitária. Os argumentos favoráveis ao fechamento das escolas, com base em insustentabilidade financeira, podem ameaçar a sustentabilidade da comunidade. Assim, a manutenção de uma pequena escola em uma comunidade rural, juntamente com a conscientização da necessidade de se concentrar na sustentabilidade, tem mais chances de usar habilidades, produtos locais e de promover o convívio local, do que o fechamento da escola e o transporte de crianças para outras escolas. Nesse sentido, os autores apontam medidas que foram tomadas como:

Uma tentativa de resolver o problema de custo-efetividade tem sido a fusão de pequenas escolas rurais em grupos, nos quais várias escolas rurais cooperam e compartilham recursos e conhecimentos de maneira voluntária, informal ou em federações, arranjos mais formais nos quais várias escolas compartilham um diretor e um corpo diretivo. (HARGREAVES, KVALSUND e GALTON, 2009, p. 81, tradução nossa).

Explicitamos, portanto, que, todo esse movimento de fazer do campo um lugar atrasado, em relação às cidades, tem por objetivo retirar o pequeno produtor para que os latifundiários possam ocupar essas terras, e, como consequência, fechar as escolas rurais – movimento de fechamento de escolas do campo no Brasil que tem suas origens na época da ditadura civil militar (1964-1985), e se intensifica na década de 1990.

A política de fechamento das escolas rurais perpassou diferentes governos, como apontam Ferreira e Brandão (2012):

O início da política de fechamento de escolas urbanas e rurais deu-se após a metade da década de 1990, perpassando os dois governos federais de Fernando Henrique Cardoso, no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e governos estaduais e municipais. (FERREIRA; BRANDÃO, 2012, p. 8)

Mesmo durante o Governo Lula (2003-2010), que estava aberto ao diálogo, principalmente em relação a demandas e pautas sociais, um governo mais alinhado à esquerda, a política de fechamento de escolas rurais não parou. Foram criados alguns programas, por parte do Governo Federal, para realizar a nucleação dos alunos da área rural, programas como “Caminhos da Escola” e “Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar”, que têm por objetivo financiar veículos para o transporte dos alunos (SANTOS; BEZERRA NETO, 2019).

Há dois fatores amplamente divulgados por quem defende o fechamento das escolas rurais: o econômico e o da aprendizagem do aluno. Fatores estes que se mostram falsos, pois, o gasto com o

aluno no transporte é superior ao gasto que teria em uma escola no campo; e no que se refere à aprendizagem, o aluno do campo, que é nucleado, é constantemente prejudicado em relação ao aluno da cidade, pois o tempo de viagem de casa até a escola é muitas vezes, superior ao aluno da cidade, por exemplo.

De acordo com Bezerra e Bezerra Neto (2017), durante o ano de 2014 foram fechadas 4.084 escolas em áreas rurais pelo país, um número muito alto de unidades escolares fechadas, especialmente naquele ano. Ainda nesse ano, tentando reduzir o contínuo fechamento de escolas no campo, foi sancionada a Lei nº 12.960/2014.

A referida lei teve por objetivo mudar a política de fechamento de escolas, instituindo que, a partir daquela lei, para fechar alguma escola, seria necessário realizar uma consulta pública com a comunidade onde a unidade escolar estava inserida. É importante frisar que é no campo que reside a maior parte das pessoas analfabetas no país, chegando a ser quatro vezes maior que nos centros urbanos. (COSTA; ETGS; VERGUTZ, 2016)

Mesmo com a sanção da Lei 12.960/2014, as escolas no campo continuam a ser fechadas, com um pouco mais de entraves burocráticos, mas que não impediram o fechamento. Costa, Etgs e Vergutz (2016) afirmam que são, em média, nove (9) unidades escolares rurais fechadas a cada duas horas e quarenta minutos.

Ao analisar os dados do Censo Escolar do INEP entre 2015 e 2020, há um declínio gradual no número de matrículas em escolas rurais a cada ano⁶ em consequência da política de fechamento das escolas no campo e da negação do direito à educação. Ao observar os dados referentes a matrículas em escolas rurais das esferas municipal e estadual em nível nacional, de acordo com o censo de

⁶ Os dados do Instituto registram matrículas iniciais em Creche, Pré-Escola, Ensino Fundamental e Ensino Médio (incluindo o médio integrado e normal magistério), no Ensino Regular e na Educação de Jovens e Adultos presencial Fundamental e Médio (incluindo a EJA integrada à educação profissional) das redes estaduais e municipais, urbanas e rurais em tempo parcial e integral e o total de matrículas nessas redes de ensino.

2003 haviam registradas 7.956.131 matrículas em escolas rurais, e esse movimento de redução de matrícula vem se tornando cada vez mais expressivo.

Quadro 2 – Redução de matrículas em escolas rurais no Brasil.

2015	2016	2017	2018	2019	2020
5.458.629	5.313.710	5.308.895	5.195.378	5.050.154	4.896.621

Fonte: Elaborado pelo autor.

Ao analisar os dados do Censo Escolar da Educação, entre 2008 e 2018, observa-se um declínio das matrículas nas escolas rurais. Enquanto, em 2008 havia 86.623 escolas rurais, com um total de 6.820.044 matrículas, dez anos depois, em 2018, esse número cai para 57.609 escolas rurais, com aproximadamente 5,4 milhões de matrículas. Isso representou uma redução de 29.014 escolas e de 1,3 milhão de matrículas.

O fechamento das escolas do campo causa diversos prejuízos à comunidade e aos estudantes; o espaço físico das escolas muitas vezes é utilizado aos finais de semana, pelos moradores, como um centro comunitário, e pelos alunos, no contraturno, como espaço de recreação. Todos esses fatores são desconsiderados pela lógica do capital, que prefere isolar a comunidade e submeter os alunos a transportes com baixa qualidade. Santos e Bezerra Neto (2019, p. 124), ao investigarem as condições de acesso à educação escolar, em um assentamento no interior de São Paulo, constataram que: “O fechamento das escolas rurais tem como finalidade atender aos interesses do agronegócio, posto que este deseja impor sua ideologia no campo e até mesmo nas cidades.”

O contínuo fechamento de escolas do campo evidencia a violação dos direitos do homem do campo. Ferreira e Brandão (2012) atribuem a este ato uma violência constitucional direta ao homem do campo e que, nesta pesquisa, nomeamos, também, de silenciamento do direito à educação.

Em relação ao fechamento de escolas rurais, Oncescu e Giles (2012) apontam que se trata de um claro exemplo de resignação por romper com a comunidade local e as certezas das escolas. A partir

da experiência canadense, Onescu e Giles (2012) compreendem que a escola pode desempenhar um papel vital na melhoria da qualidade de vida dos residentes nas comunidades rurais, especialmente das famílias com crianças em idade escolar, pois são locais de socialização, desenvolvimento e fortalecimento da identidade comunitária e fortalece as relações sociais.

Rule (2005) aponta que o Governo britânico reconheceu a importância das escolas para a qualidade de vida, principalmente, das crianças dessa localidade, e superou a crença de que as escolas pequenas não podiam fornecer uma educação tão boa quanto as escolas maiores, localizadas em centros e cidades com maior desenvolvimento, porém, o fechamento das escolas continuou acontecendo, com a justificativa de corte de gastos, a despeito desse entendimento.

Para a pesquisa educacional, no entanto, uma descrição cuidadosa do contexto local em vez de números fixos é mais informativa (Coladarci, 2007). Por exemplo, o contexto rural é frequentemente observado como um local onde os laços entre a comunidade e as escolas são fortes e os pais locais podem lutar para impedir o fechamento da escola devido ao número cada vez menor de escolas. Em um estudo sobre o fechamento de escolas nas comunidades rurais finlandesas, Autti e Hyry-Beihammer (2014) descobriram que as escolas são consideradas o 'coração das aldeias'. De acordo com o estudo, a escola não é apenas um lugar para educar crianças, mas também o centro da vida social da vila. Além do capital humano e cultural, as escolas constroem e mantêm capital social, desempenhando um papel fundamental na construção de uma identidade local. (SMIT, HYRY-BEINHAMMER, RAGGL, 2015, p. 98, tradução nossa).

Nesse sentido, Hargreaves, Kvalsund e Galton (2009) enfatizam que os países do Reino Unido passaram por 20 anos de reformas rápidas e amplamente obrigatórias, com a implementação do currículo nacional. Porém, as políticas educacionais apresentam focos diferentes, mesmo com um governo comum. O crescimento

das pesquisas sobre os efeitos dessas novas políticas demonstra certa preocupação, como afirmam alguns teóricos, pois, tais políticas educacionais comprometeram o foco entre a pesquisa teórica, pragmática e avaliativa, em relação a implementação das políticas e seus efeitos na sociedade.

Considerações finais

Iniciou-se este artigo com o objetivo de examinar o impacto social das escolas rurais fechadas no Brasil e no Reino Unido por meio de um panorama da educação rural nesses países, para assim discutir até que ponto a abrangência da educação rural, enquanto um direito, é elemento de reflexão, e pauta de discussões no Brasil e Reino Unido. Com realidades distintas é possível observar que a influência neoliberal na educação possibilita resultados similares, como o caso do fechamento de escolas rurais, fenômeno comum entre os países estudados.

Ao pensar essa questão em relação ao Brasil e Reino Unido, podemos observar que em ambos os países há um grande aumento do fechamento das escolas do campo com a justificativa de que são altos os gastos para manter escola aberta para um número reduzido de alunos, porém esse discurso oficial omite o fato de que o campo, muitas vezes, se torna um local precário devido à falta de investimento, inclusive de educação e formação continuada.

A educação destinada à população rural reflete as circunstâncias do contexto em que se organiza esse espaço. Isto é, os interesses econômicos reverberam a importância e o reconhecimento do desenvolvimento da agricultura, porém, a permanência e condições de desenvolvimento do camponês nesse espaço se tornam razão para conflitos. Interesses econômicos, como o desenvolvimento da monocultura, por exemplo, contribuem para que as populações camponesas migrem para as cidades e trabalhem no campo. Este é um processo que podemos denominar de silenciamento da agricultura familiar, já mencionado, e que, historicamente, ocorre de diversas formas.

A negação ao direito à educação onde o sujeito vive é uma das artimanhas utilizadas como forma de tornar precária as condições de vida no campo e como reflexo dessa política neoliberal traz resultados parecidos tanto em um país em desenvolvimento, que é o caso do Brasil, quanto em países desenvolvidos, como o caso do grupo de países do Reino Unido, que desencadeiam o fechamento de escolas rurais. O fechamento dessas escolas resulta em uma dinâmica que torna difícil o acesso à educação escolar devido à distância, tempo de viagem e meios de locomoção, favorecendo assim o processo de migração campo/cidade para aqueles que têm tal possibilidade.

O fechamento de escolas rurais é um claro exemplo de negação de direitos dos trabalhadores, que também rompe com as certezas existentes entre a comunidade local e a escola. Se torna mais viável para o estado fechar uma escola rural e matricular os alunos na escola urbana do que investir recursos em programas que promovam um ambiente rural com escolas de qualidade e educação para todos, constatando que fechar escolas rurais são escolhas de governantes que decidem apoiar um modelo de desenvolvimento do capital em contra posição aos interesses da classe trabalhadora do campo.

Referências

ALLEN-KINROSS, Pippa. **How 'vital' rural schools are fighting to survive**. Schools Week, 2019. Disponível em: <https://schoolsweek.co.uk/revealed-how-vital-rural-schools-are-fighting-to-survive/>

BASSO, Jaqueline Daniela. **As escolas no campo e as salas multisseriadas no Estado de São Paulo: um estudo sobre as condições da educação escolar**. Dissertação (Mestrado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal de São Carlos, 2013.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e Retrocessos da Educação Rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, UNICAMP, Campinas, 2003.

BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; BEZERRA NETO, Luiz. Escola sem partido na educação do campo. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 7, N° 1, Jan/Abr 2017.

BRASIL. **Resolução CEB N.º 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Brasília, 05 de outubro de 1999. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/resol0499.pdf>

BRASIL. **Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, 9 de abril de 2002. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo. Brasília, DF: **Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo**, nº 05, 2005.

COSTA, Áurea de Carvalho. A educação profissional no campo hoje. **Educação Profissional: Ciência e Tecnologia**. Brasília, v. 2, n. 1, p. 67-74, jul/dez 2007.

COSTA, João Paulo Reis; ETGES, Viriginia Elisabeta; VERGUTZ, Cristina Luisa Bencke. A Educação do Campo e o fechamento das escoas do campo. **4 Anuário Brasileiro da Agricultura Familiar 2015**. Erechim: Ed. Bota Amarela, 2015, p.8-13.

ESCÓCIA. **Scottish Government urban rural classification**. Scottish Government: Edinburgh, 2018 Disponível em: <<file:///Users/zehneto/Downloads/00542959.pdf>>

ESCÓCIA. **Urban Rural Classification – 2007-2008**. Scottish Government: Edinburgh, 2008. Disponível em: <<https://www.gov.scot/publications/scottish-government-urban-rural-classification-2007-2008/pages/0/>>

FENG, Lee Yun. FERRANTE, Vera Lúcia Silveira Bota. **A Educação Rural no Contexto Prático, Dilemas e Dificuldades**. 2011 Disponível em: <http://educacaodocampo-bibliotecavirtual.blogspot.com.br/2011_02_01_archive.html>

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação e Políticas de Fechamento de Escolas do Campo. **Revista On-line Estudos do Trabalho**. 2008 Disponível em: http://www.estudosdotrabalho.org/texto/gt1/educacao_e_politica.pdf

GILLARD, Derek. **Education in England: a history**. On-line version, 2018.

GREEN, Terrance. **We felt they took the heart out of the community**: Examining a community-based response to urban school closure—education policy analysis archives, 2017, 25, p.21.

HARGREAVES, Linda; KVALSUND, Rune; GALTON, Maurice. Reviews of research on rural schools and their communities in British and Nordic countries: analytical perspectives and cultural meaning. **International Journal of Educational Research**. N. 48. 2009. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0883035509000135>>

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil**: uma primeira aproximação. Rio de Janeiro, 2017 E-Book. Disponível em <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 08 ag. 2020.

INGLATERRA. **Rural Primary Schools Designation**. Department of Education: England, 2018. Disponível em: <<https://www.gov.uk/government/publications/rural-primary-schools-designation>>

KIRKE, Alice. **Education in Interwar Rural England**: Community, Schooling, and Voluntarism. Tese (Doutorado em História da Educação) Instituto de Educação, University College London, UCL, 2016.

MIDOUHAS, Emily; FLOURI, Eirini. Rural/urban area differences in the cognitive abilities of primary school children in England. **Population, space and place**, 21(2), 2015, p.157-170.

MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. Em **Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>>

ONCESCU, Jacquelyn; GILES, Audrey. We are changing relationships: the impacts of a school's closure on rural families. **Leisure/Loisir**, 36(2), 2012 p.107-126.

PAÍS DE GALES. **School Organization Code**. Welsh Government: Cardiff, 2018. Disponível em: <<http://www.assembly.wales/laid%20documents/sub-ld11730/sub-ld11730-e.pdf>>

PERRY, Caroline; LOVE, Barbara. **Rural Schools. Northern Ireland Assembly**: NIAR547-12, 2013. Disponível em: <<http://www.niassembly.gov.uk/globalassets/documents/raise/publications/2013/education/2713.pdf>>

RULE, Tony. Rural Schools: An English Perspective. In: SIGSWORTH, Alan; SOLSTAD, Karl Jan. **Small Rural Schools: A small inquiry**. England: Interskola, 2005. Disponível em: <https://core.ac.uk/download/pdf/52062579.pdf>

SANTOS, Patric Oberdan; BEZERRA NETO, Luiz. Educação no campo e condições de acesso à Escola: diagnóstico dos meios de transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani. In: BEZERRA NETO, Luiz; SANTOS NETO, José Leite dos. **Políticas “públicas” e educação rural no contexto da América Latina**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2019.

SILVA, José Graziano; GROSSI, Mauro Eduardo Del. **O novo rural brasileiro: uma atualização para 1992-98**. Technical Report, Unicamp, 2001.

SMIT, Robert; HYVY-BEIHAMMER, Eeva Kaisa; RAGGL, Andrea. **Teaching and learning in small schools in four European countries**: introduction and synthesis of mixed-/multi-age approaches. International Journal of Educational Research n. 74. 2015 Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/275671571_Teaching_and_learning_in_small_rural_schools_in_fo>

ur_European_countries_Introduction_and_synthesis_of_mixed-
multi-age_approaches>

VEIGA, José Eli da. A relação rural/urbano no desenvolvimento regional. **Cadernos do CEAM** (Centro de Estudos Avançados Multidisciplinares da Universidade de Brasília- UnB). Vol. 17, p. 9-22, fev. 2005. Disponível em: <https://www.unisc.br/site/sidr/2004/conferencias/03.pdf/>. Acesso em: 04 mar. 2020.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. O rural urbano e a escola brasileira: ensaio de interpretação sociológica. **Travessia**, v. 5, n. 12, p. 30-35, jan./abr. 1992.

WHITAKER, Dulce Consuelo Andreatta. Reforma Agraria e Meio Ambiente: Superando Preconceitos Contra o Rural. In: FERRANTE, V. L. B.; WHITAKER, D. C. A. (org.) **Retratos de Assentamentos**. Araraquara: Uniara. N. 12, 2009.

Educação do campo nos marcos do direito constitucional: legalidade, resistência e existência material

Vanderlei Amboni¹

Introdução

No mundo humano há dois processos indissociáveis da vida humana, a saber: trabalho e educação. Eles são elos existentes nos modos de produção da vida material do homem criados pelos homens no seu devir histórico, sob os quais se estabelece a reprodução social. Este processo traz as contradições sociais imanentes e inerentes às formações sociais existentes, mas também traz as possibilidades de projetos contra-hegemônicos, projetos de resistência social ao princípio estabelecido pela classe dominante. A reprodução da vida é um ato contínuo do trabalho, sob o qual comer, beber, vestir-se e abrigar-se é imperativo à existência humana, mas esta produção, sob as condições humanas, só é possível pela produção e disseminação do conhecimento que o homem produz na existência da vida e, esta produção é um ato contínuo no devir do homem.

Na existência material do humano, há também a existência material do trabalho e da educação, sob o qual a sociedade se reproduz em contradição social. A educação é um processo social de sociabilidade humana, sob a qual a linguagem e o conhecimento produzido pelos grupos sociais se transmitem aos indivíduos, o que lhes permite viver em sociedade. Com efeito, Vieira Pinto (1987, p. 17) argumenta que “a educação é o processo pelo qual a

¹ Professor Adjunto do Colegiado de História da Universidade Estadual do Paraná – Campus de Paranavaí; Doutor pela UFSCar; Pesquisador GEPEC, da UFSCar e (GESPEDIC), da Unespar. E-mail: vanderlei.amboni@unespar.edu.br

sociedade forma seus membros à sua imagem e em função de seus interesses”. A existência material do homem está vinculada à existência educacional, cuja materialidade é um processo imanente aos indivíduos à vida social e este processo se estabelece onde quer que o indivíduo habite, mas sua reprodução social é um processo que o vincula à sociedade e esta está dada e estabelecimento no nascimento do indivíduo, sobre o qual a sociedade age para torná-lo um indivíduo social. Ou seja, ele aprende a viver nas condições dadas e encontradas no meio social e, partir desse processo ele passa a agir sobre esse meio transformando-o ao mesmo tempo em que se transforma. É um processo dialético, tanto da natureza, quanto do ser social. Aqui há um movimento que se traduz em luta no meio rural por educação, na qual os sujeitos que habitam os campos, as águas e as florestas fazem história, produzem a vida material e criam as condições de reprodução social por meio da educação social que querem transformar também em conteúdos escolares, pois “[...] todo saber é histórico não pelo fato exterior de surgir em certa época, não porque transcorre no curso do tempo, mas porque decorre do fluxo do tempo, do passado existente em cada momento presente [...]” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 519-520).

No Brasil, a educação existente no meio rural sempre foi tensionada e pressionada pela escola urbana, cuja existência é estereotipada pelo urbano na desqualificação e secundarização das escolas presentes no campo, negando aos seus sujeitos a uma existência de uma escola de qualidade. A existência material da escola no meio rural está situada no direito secundarizado, cuja existência e permanência se faz na resistência dos grupos sociais que habitam os territórios que compõem o campo. Na reprodução social do campo, a escola no campo é uma necessidade imperiosa aos povos do campo, mas a mesma não se constitui em uma vontade do Estado. A emergência da educação do campo nasceu no meio da sociedade civil nos idos da década de 1980, até alçar no campo do direito constitucional e a consolidação na LDB nº 9394/96. Sua natureza advém das lutas sociais dos pobres do campo, cuja escola urbana é uma contra-realidade existencial aos

povos que habitam os campos, com a singularidade da oferta escolar em termos de conteúdos, metodologias e calendarização das aulas presente no tempo escolar, cuja marca é a oferta do tempo escola e tempo trabalho, que se traduz no respeito à sazonalidade do trabalho no campo. Neste processo, “[...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”. (CALDART, 2003, p.63)

Neste trabalho, nosso objeto é a educação do campo no campo do direito constitucional, cuja máxima é a expressão por uma política pública que traga ao campo o reconhecimento do local trabalho como local de moradia e de extensão do direito à educação no lugar onde vivem quer sejam para os povos das flores, das águas e do campo. A política pública da educação deve estar onde o povo está e, como ela a estrutura que garanta as condições escolares de acesso e permanência. Nesta perspectiva, o objeto será investigado por meio de leituras e reflexões de produção da legislação, dos movimentos sociais e da academia, sem ilusões constitucionais.

Para um trabalho redacional pedagógico, dividiremos o texto em três partes. Na primeira seção, o objeto é a mobilização social na construção da educação do campo, cujas lutas sociais na constituinte de 1986-1988, consagrou-se na constituição o direito e o dever do Estado na educação de todos. Passo seguinte foi a conquista da educação para o meio rural na LDB nº 9394/96, consagrando uma educação que associa tempo trabalho e tempo educação aos jovens do campo.

Na segunda seção, as investigações e exposições serão feitas sobre as legislações que o Estado produziu para garantir a efetiva materialidade da educação do campo no processo de escolarização dos jovens que habitam o campo na sua diversidade cultural e modos de produzir a vida material.

E, por fim, o objeto de investigação na terceira seção é a presença da escola na comunidade, que traduz unidade na defesa dos interesses dos povos do campo em torno da memória e valores que a vida no campo produz. Na diversidade de povos (campo,

florestas, águas), o ato de comer, beber, vestir-se, se abrigar e amar criam uma cultura do trabalho e de produção da vida social na qual esses sujeitos querem ressignificar por meio da escola e da educação do campo, cuja natureza é expressa na vida comunitária gestada com a presença na escola no campo, que se traduz em espaços de sociabilidade e vida na comunidade.

Fica o convite ao leitor para ler e analisar a exposição realizada neste estudo.

A sociedade na construção da escola no campo

A Educação do Campo, [...] é uma luta coletiva por políticas públicas não subordinadas às determinações do mercado, mas aos interesses da classe trabalhadora, na perspectiva de sua emancipação e considerando a diversidade dos sujeitos que dela necessitam. (APEC, 2015, p. 02).

Toda educação é uma ação humana de reprodução consciente do social. Nela, o homem sabe o que quer e como a quer. Em sociedades divididas em classes ela é um instrumento de poder da classe dominante, pois é uma classe que domina material e culturalmente as outras classes. A educação é um instrumento de reprodução social que permite à classe dominante reproduzir o *status quo* existente. Sua existência está na reprodução social hegemônica da classe dominante e é carregada de contradições e de lutas sociais. Com efeito, Federeci; Mori; Santos (2008, 147), argumentam:

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

A insurgência dos movimentos sociais e a precariedade da escola no campo emergem a luta social pela educação do campo de forma organizada e coerente com as diretrizes da trajetória empregada na conquista da LDB 9394/96 e do movimento criado pela conferência *por uma educação básica do campo* e o nascimento da Articulação Nacional por Uma Educação do Campo, cuja unidade e mobilização social permitiu aos povos do campo construir uma proposta de educação do campo consubstanciada nos princípios de trabalho e cultura que esses povos trazem na sua singularidade e produção da existência material. No processo organizativo, Grzybowski (1987, p. 59) afirma:

Os movimentos sociais permitem aos trabalhadores, em primeiro lugar, o aprendizado prático de como se unir, organizar, participar, negociar e lutar; em segundo lugar, a elaboração de uma identidade social, a consciência de seus interesses, direitos e reivindicações; finalmente, a apreensão crítica de seu mundo, de suas práticas e representações sociais e culturais.

Nascimento afirma que a partir de um questionamento realizado sobre a realidade em que se encontra a escola no campo, degradada em sua estrutura física, com oferta educacional precária de ensino aos sujeitos do campo, a escola presente no meio rural é uma escola que não serve aos interesses dos sujeitos que habitam o campo, pois traz a realidade presente no meio rural de escola no campo, que não ressignifica a vida dos povos do campo. Dessa forma, Nascimento (2006, p. 873) questiona e responde:

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

Nesse processo, Nascimento (2006, p. 869) reflete que:

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

A materialidade da educação do campo como proposta pelos movimentos sociais é uma proposta que se efetiva nas suas áreas de influência e se consolida como escola contra hegemônica ao capital. Por ser uma educação conquistada nas lutas sociais, sua natureza e interesse está conectada aos povos que a conquistaram e dá materialidade ao projeto proposto, cuja essência é uma formação escolar ligada aos estilos de vida e trabalho presentes nas áreas das florestas, águas e campo, pois trazem uma cultura e um modo de vida distintos entre si e entre eles e os espaços urbanos. Desta forma, se constroem e se reproduz material e culturalmente, cujo elo é a terra, que é objeto de disputa entre capital e trabalho, mas presença do agronegócio compromete o desenvolvimento socioambiental dos povos que habitam as florestas, campos e águas. Por isso, Ribeiro (2015, p. 81) reflete que “a educação do campo não se orienta por um modelo acabado, definido de fora, mas constrói-se na luta pela reforma agrária ou pela terra de trabalho, sem a qual é impossível materializar essa educação do campo [...]”, pois o Brasil é um país diverso culturalmente.

Nesta perspectiva, Caldart (2003, p. 73) argumenta:

[...] O ambiente educativo nasce desta leitura do movimento pedagógico que acontece fora da escola, nas práticas sociais, nas lutas sociais, e que precisa ser retrabalhado dentro da escola, de modo que produza e não apenas reproduza aprendizados necessários à formação dos sujeitos que ali estão. Existe um

movimento pedagógico que é próprio da escola, mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela.

Ainda nesta perspectiva, Nascimento (2006, p. 868), sustenta que:

A educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa, contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos.

Sua dimensão continental e formação social trazem o latifúndio em sua origem e continuidade, cuja materialidade Paulo Mercadante o resume com duas categorias: conciliação e conservação. Isto são palavras-chave para se compreender o Brasil e não ter ilusões constitucionais. Estes elos permanecem na sociedade brasileira. Na dança do poder, as elites agrárias conseguem mantêm a estrutura agrária e o poder da terra sobre os interesses sociais da reforma agrária e das necessidades do controle social da propriedade da terra estabelecendo limites à mesma. Portanto, nesta forma social, a existência de uma educação do campo, nos marcos do confronto com o agronegócio e o latifúndio improdutivo é um ganho social e o reconhecimento que os sujeitos que habitam os campos são portadores de direitos, mesmo sabendo que os direitos por si só não garantem sua presença na lei, pois no Brasil a cidadania é letra morta. Só se efetiva nas lutas sociais no campo das lutas de classes. Neste processo, a esperança é uma luta permanente dos movimentos sociais, pois sabem que “quem espera nunca alcança”. Na luta pela vida, os povos do campo trazem sua cultura e modo de produção como sinônimo de luta e, nesta luta, o processo de formação e escolarização que se conquista por meio das lutas sociais, cujo Estado nacional é chamado para dar resposta e a garantir o preceito

constitucional que traz a educação como direito de todos e dever do Estado. Por isso, é imprescindível quebrar o paradigma da supremacia do urbano sobre o rural e desconstruir as desigualdades na oferta educacional entre cidade e campo, pois

[...] o Estado é uma instituição hegemonicamente capitalista, mas é também um espaço possível de construção de contra-hegemonia. Portanto, a relação a ser estabelecida pelo movimento social prioriza a ação direta, a luta concreta (não necessariamente contra ou dirigida ao Estado) como meio necessário para que o Estado atenda seus direitos. (FEDERICI; MORI; SANTOS, 2008, p. 145).

Na luta pela vida se garante o direito a educação no campo para os povos do campo nas suas diversas centralidades e modos de produzir a vida material. Mas é uma educação no campo dentro dos marcos da educação do campo, cuja natureza e resposta são dadas pelos próprios sujeitos que habitam os campos. Com efeito, Arroyo (2006, p. 104) observa que:

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

Neste sentido, Arroyo reflete que a educação do campo é uma construção histórica dos povos marginalizados educacionalmente por um sistema social baseado em desigualdades sociais e força material proveniente da ausência do Estado na promoção da formação dos homens que habitam os campos, as florestas e as águas. Portanto, só com a luta e, de forma permanente, se garante a escola no campo nos marcos da educação do campo.

Não obstante, Carnoy e Levin (1977, p. 46) asseveram que:

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

Entre o direito e a realidade, esta se impõe de forma indelével sob o primado da oferta da escola secundarizada aos povos do campo, e, neste processo, “O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação”. (SAVIANI, 2002, p. 69). Neste caso, a educação do campo é uma potência posta ao trabalho como base de consciência histórica e de classe que se objetiva na sociedade, pois

[...] O mundo não forma um cenário estático, nem um campo onde se produzam fenômenos sempre iguais e uniformes, e muito menos o espaço onde se desenvolvem ciclos de eterno retorno. Ao contrário, é um processo de evolução contínua, cujo traço distintivo e permanente se encontra no aparecimento do novo, evolução que pode aparecer desordenada quando tomada em setores limitados no espaço ou na duração, mas se revela sempre ordenada quando se considera a totalidade. [...]. (VIEIRA PINTO, 1969, p. 520).

Na dinâmica da vida social republicana, a norma jurídica dirige e disciplina as atividades do Estado para o conjunto da vida social, que é sempre uma expressão real da classe dominante, sem exceção. Na contradição social, a classe trabalhadora se movimenta, organiza e mobiliza a social para a conquista de direitos constitucionais. Na luta por direito à educação do campo com vínculos nacionais destaca o Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (1997), a as Conferências Nacionais por uma Educação do Campo (1998 e 2004).

Na resistência, Nascimento (2006, p. 874) aponta que:

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

A luta social pela educação do campo é uma luta onde se somaram forças sociais presentes no campo em busca de uma unidade de educação, cuja necessidade está no reconhecimento dos sujeitos que habitam os campos como sujeitos que se educam no ato de produzir a vida material, com métodos organizacionais do trabalho, cada qual com suas particularidades de educação e trabalho. Neste ato, os sujeitos do campo se movem e movem as estruturas do Estado na conquista do direito, cujo objetivo é uma educação do campo, que valoriza a cultura, memória e trabalho na singularidade dos povos do campo.

A conquista da legislação educacional à Educação do Campo

Se a escola do campo é aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo [...], ela somente será construída deste jeito, se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio.

Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização. (CALDART, 2003, p. 65).

A forma como o Estado age na sociedade é mediado por legislação. Na república burguesa ela universaliza as leis, assume as contradições sociais, mas permite as lutas internas por novos direitos. Nela contém o *modus operandi* do processo legal. A escola no campo data dos idos de 1920, quando houve a preocupação do latifúndio em manter a força de trabalho campesina presa à terra frente ao avanço da urbanização da vida social no Brasil. Dessa forma, as elites agrárias procuraram criar meios de permanência do homem no campo e, uma das consequências, foi o Estado criar escolas no campo como processo de formação escolar. O campo viu nascer a escola no campo, mas escolas com sabor do urbano, cuja dialética é a reprodução da negação à escola. A educação está no campo do direito social e faz parte de integração do homem à vida em sociedade. Nesta perspectiva o GPTEC/MEC se manifesta pela escola de qualidade para todos, pois a “[...] educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura - a cultura do campo - não pode permanecer seguindo a lógica da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas”. (BRASIL, 2004, p. 33). Com efeito, Santos (2011, p. 19) observa:

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

condições específicas da sua existência social perpassada pela dimensão humana.

Tempos idos, na esfera do direito constitucional e em plena era de universalização dos direitos sociais, a escola no campo ainda é uma utopia para várias regiões do Brasil. As que existem, na sua maioria, o urbano prevalece na forma da oferta e do ensino, cuja essência do trabalho agrícola não é levado em consideração na calendarização do ano letivo. Em tempo de capitalismo neoliberal, a escola no campo ainda é uma escola de resistência e de enfrentamento à conjuntura de ausência de políticas públicas efetivas para os *povos do campo*².

Com efeito, Nascimento (2006, p. 868) diz:

Historicamente, sabe-se que a educação rural está fora da agenda política do país, seja por parte do MEC ou das Secretarias de Educação dos Estados da federação. A educação rural, ignorada e marginalizada, foi reduzida à escolinha rural, à professora desqualificada e às massas de analfabetos. Fica evidente que há muito tempo faltam políticas educacionais referentes à realidade camponesa. [...].

Pois,

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

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

elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles. (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 36).

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

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

Neste processo de precarização há uma realidade na qual Nascimento (2006, p. 873) constata ao se fazer a pergunta e em respondê-la:

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

Sobre isso, cabe observar:

1. O Estado é um Estado de classe, cujas contradições sociais são expressas nos interesses que o grupo dominante no poder defende para sua classe. Nela se manifestam a hegemonia do latifúndio sobre a escola e a educação presente na diversidade do campo, cujo domínio é exercido por meio de políticas públicas emanadas pelo Estado para os povos do campo. Sua natureza é ideológica, pois apresenta uma educação orientada para o tripé urbanocêntrica, eurocêntrica e etnocêntrica. É urbanocêntrica, pois não traz os significados da vida e dos interesses dos povos do campo. É eurocêntrica, pois traz a visão da modernidade como princípio, que valoriza a cidade como lugar do moderno e o campo como lugar do atraso. É etnocêntrica, pois projeta o passado da Europa Ocidental como superior em termos civilizacionais e culturais.

2. A escola é um espaço em disputa por projetos hegemônicos no qual o Estado, como ente organizador, assume o projeto da classe dominante com primazia do latifúndio e do agronegócio sobre a escola no campo, que quer uma educação do campo subordinadas aos seus interesses econômicos e ideológicos. Por outro lado, há os movimentos sociais do campo que se movimentam na contramão dos interesses do agronegócio e ressignificam a educação do campo e a escola no campo dentro das premissas de valorização do trabalho e da cultura dos povos do campo. Sua natureza é do trabalho social e da preservação da natureza como elemento central da educação. Uma escola que respira coletividade como centralidade organizacional. Neste processo, o Estado, no campo do direito estabelecido socialmente e promulgado como norma cria escolas no campo, mas o direito à educação do campo não se efetiva como totalidade, pois a ausência de políticas públicas nesta área a torna letra morta.

3. A escola é um espaço de sociabilidade humana na qual sintetiza uma forma de organização social no campo que incomoda a classe dominante no poder, cuja raízes emergiram e se mantém sobre o caráter da conciliação e conservação da hegemonia do

latifúndio sobre a vida dos povos do campo. Hegemonia essa que sufoca a emergente educação do campo e do enraizamento da vida dos povos do campo ligados à existência da cultura produtiva e dos valores que permeiam essa relação na vida comunitária dos sujeitos que habitam os campos, as águas e as florestas. Nela, a vida comunitária se faz presente em sua mística e formas de convívio social. A relação do homem com a natureza continua sendo a da produção da vida material, mas a relação é de exploração e de conservação, pois sabem que é a fonte primária da vida.

Na sociedade de direitos, Santos (2011, p. 19) assevera:

A educação como afirma nossa Constituição: Direito de Todos, deve estar atrelada à dinâmica que se apresenta hoje no bojo da sociedade brasileira: direito à vida, à terra, à alimentação, ao teto, à identidade, ao emprego... E não como é tratada nas políticas de governo - moeda de barganha, política compensatória.

Enquanto sujeito humano-histórico, o homem produz sua existência na relação homem-natureza. Nela, Kosik (1976, p. 113) sustenta que:

[...] na produção e na reprodução de si mesmo os seres humanos produzem:

- a) os bens materiais, o mundo materialmente sensível, cujo fundamento é o trabalho;
- b) as relações e as instituições, o complexo das condições sociais;
- c) e sobre a base disto, as ideias, as concepções, as emoções, as qualidades humanas e os sentidos correspondentes.

Sem o sujeito, estes produtos sociais do homem ficam privados de sentido, enquanto o sujeito sem os pressupostos materiais é uma miragem vazia. A essência do homem é a unidade de objetividade e subjetividade.

Na reprodução da vida material, o homem constrói relações educacionais e, nesta relação, as contradições de classes manifestas na educação. No trabalho com a terra os homens do campo também

lutam por educação, mas a educação também na contradição, pois os movimentos sociais trazem a luta por escola no campo ressignificado em seus valores, cuja presença da educação seja uma educação do campo³. Nesta luta manifesta pela educação do campo, a conquista social da LDB nº 9394/96 traz uma singularidade em relação à escola no campo, cujos artigos 23, 26 e 28 propõem uma escola que atenda às peculiaridades do campo, “conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas, adequação à natureza do trabalho na zona rural”. (BRASIL, 1996). Neste processo, o artigo 28 é singular e inovador por trazer o respeito à diversidade social, do mundo do trabalho e da cultural presente no campo, ressignificando a organização do calendário e das práticas escolares tendo o campo como centralidade pedagógica. Neste ato pedagógico, “a educação recria o campo porque por meio dela se renovam os valores, atitudes, conhecimentos e práticas de pertença à terra. Ela instiga a recriação da identidade dos sujeitos na luta e em luta como um direito social [...]” (BRASIL, 2004, p. 33), pois

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

Um pequeno passo dado à escola no campo, mas significativo para os povos do campo. A LDB traz a perspectiva da ruralidade

³ “Uma educação que seja no e do campo. No: O povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: O povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e suas necessidades”. (CALDART, 2004, p. 26).

quando inscreve em sua norma o termo educação para o meio rural e aponta uma educação do campo, pois está assegurando os valores da cultura e do trabalho presente no campo. Como forma de impulsionar as ações ressignificativas à escola do campo realiza-se em 1998 a Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo. Nela emerge um movimento em defesa da educação do campo denominado *Articulação Nacional Por uma educação básica do campo*, que traz reflexões sobre a educação e o desenvolvimento do campo na perspectiva dos povos do campo. Nela, definiu-se que:

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

Com efeito, Marschner (2011, p. 42) diz:

Nos sucessivos debates a Educação do Campo (E. do C.) passa a representar mais do que uma demanda por escolas nas comunidades rurais, assumindo uma ampla pauta de análise sobre um espaço específico da sociedade brasileira, com um elenco de ações e reivindicações visando a ressignificação e transformação do rural. Um sinal claro desse processo dá-se já no campo semântico: os discursos e representações sobre o espaço social passam a rejeitar a ideia do 'rural' substituindo-a por 'campo' como um conceito mais apropriado de espaço.

Como norma regulatória, a educação no campo ganha legislação específica com a aprovação das Diretrizes Operacionais

para a educação Básica nas Escolas do Campo⁴ cuja materialidade se evidencia em seus atos normativos que Santos (2011, p. 21-22) assim sintetizou:

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

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

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

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

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

⁴ Lei especificamente elaborada às escolas do campo, foi aprovada pelo Conselho Nacional de Educação (CNE) por meio da Resolução CNE/CEB nº 01, de 03 de abril de 2002. A lei homologada pelo Ministro da Educação teve ampla participação dos movimentos sociais e sindicais, das Universidades, dos povos originários, quilombolas etc.

outras formas, como: movimentos e sindicatos participarem na elaboração do Plano Municipal e Estadual de Educação.

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

Dessa forma, Santos (2011, p, 19), se manifesta argumentando que:

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

Nesse processo há uma base legal que normativa o direito à educação sob as diretrizes do campo, sob a qual destacamos os artigos 23, 26 e 28 da LDB 9.394/96, que tratam da especificidade e da diversidade existente no campo, pois leva em consideração os aspectos sociais, culturais, econômicos etc., dos povos do campo em âmbito nacional. Neste processo, o Estado estabelece os marcos normativos do direito aos povos do campo à educação:

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

A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O

campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana. (BRASIL, 2001, p. 1).

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

2. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, sob a qual destacamos:

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

3. O Parecer CEB/CNE/MEC nº 1, de 02/02/2006, que estabelece, expõe motivos e aprova os dias considerados letivos na Pedagogia da Alternância. No voto do Relator traz:

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

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

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

4. O Decreto Presidencial nº 6.040/2007, que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Nele, reconhece os:

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

Sob o qual, destaco os seguintes princípios:

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

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

5. O Parecer CNE/CEB nº 3, de 18/02/2008, que reexamina o Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações sobre o atendimento necessário à educação do campo e

estabelece o debate conceitual sobre a definição da escola do campo e, por fim, define as orientações sobre o atendimento legal à educação do campo.

6. A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28/04/2008, que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios necessários ao desenvolvimento da Educação do Campo, defini critérios para nucleação escolar, com garantias de transporte escolar, procurando atender a oferta educacional próxima à residência do sujeito aprendiz.

A Resolução estabelece e disciplina a oferta da educação do campo, como segue:

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

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

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

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

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

§ 5º Os sistemas de ensino adotarão providências para que as crianças e os jovens portadores de necessidades especiais, objeto da modalidade de Educação Especial, residentes no campo, também

tenham acesso à Educação Básica, preferentemente em escolas comuns da rede de ensino regular. (BRASIL, 2008, p. 1).

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

I - respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;

II - incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;

III - desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo;

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

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

8. A Resolução CNE/CEB nº 4, de 13/07/2010, que define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, sob a qual a Seção IV trata da educação básica do campo conforme propõe o artigo 35, que define três orientações essenciais à organização da ação pedagógica:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2010, p. 12).

Na regulamentação da educação do campo, o artigo 36 da Resolução CNE/CEB nº 4/2010 reafirma a permissão sob a qual “a identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2010, p. 12). Reafirma, portando a singularidade e a especificidade da educação básica do campo e determina as regras de sua oferta, conforme traz a norma:

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

No aspecto legislativo a educação do campo está assegurada no âmbito nacional, na qual os entes federados estão submetidos. Entre o direito e o dever do Estado estão os sujeitos que buscam por educação do campo, cuja natureza legal está estabelecida, mas o processo de escolarização, com base nos princípios educacionais, ainda está nos marcos da legalidade e ao largo da realidade, pois a letra da lei não chegou ao campo.

Escola e educação do campo é vida na comunidade

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. [...].

(CALDART, 2003, p. 66)

O ato humano de ensinar é um ato comunitário necessário à reprodução da vida humana-social, cuja base está alicerçada no trabalho. A Escola no campo é um símbolo de existência da vida em comunidade, cuja natureza fortalece laços de convivência e de mobilidade social. Na multiplicidade de escolas que estão presentes nos campos, pois estão em territórios indígenas e quilombolas, nas ilhas, nos assentamentos da reforma agrária, em acampamentos na espera da reforma agrária, nos distritos municipais etc., e trazem no ato de ensinar os atos que ressignificam os valores de vida, trabalho e cultura da vida comunitária que se expressam no amor à terra como fonte e geradoras da vida. Nela, expressa a vida solidária e a comunhão como bem comum. Neste processo, Caldart (2003, p. 63) reafirma o compromisso da educação do campo, pois “[...] é a escola que deve ajustar-se, em sua forma e conteúdo, aos sujeitos que dela necessitam; é a escola que deve ir ao encontro dos educandos, e não o contrário”. E isto implica assumir um projeto educacional que faça um diálogo com seu entorno, cuja presença da escola seja uma âncora no processo de aprendizagem e de sociabilidade como projeto de educação, pois “[...] existe um movimento pedagógico que é próprio da escola, mas que não se constitui senão vinculado ao movimento pedagógico das relações sociais que acontecem fora dela”. (CALDART, 2003, p. 73). Dessa forma, Nascimento (2006, p. 869) argumenta: “[...] a educação do campo é chamada a construir matrizes humanistas para o Homem do campo tendo em vista a emancipação humana. [...] Na educação do campo, todos são

sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais”, portanto, sujeitos educacionais, cujas vidas são ressignificadas no ato pedagógico, cuja “ação educativa implica numa interferência na vida das pessoas, por isso tem intencionalidade pedagógica, não é de nenhum modo improvisada. Desde as ações mais simples do cotidiano até as mais complexas, e também na educação e na escola [...]”. (APEC, s/d, p. 6).

Nesta perspectiva, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído pela Portaria do MEC nº 1.374, de 3 de junho de 2003, traz:

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

Com efeito, Nascimento (2006, p. 868) diz:

A educação do campo, além de ser um projeto de renovação pedagógica, caracteriza-se por falar através de gestos, símbolos (rituais, músicas, danças e teatros) e linguagens próprias da cultura camponesa, contrapondo-se, assim, às atuais dimensões educativas com matrizes pedagógicas esquecidas pelo predomínio da pedagogia da fala, da transmissão, do discurso do mestre para alunos e alunas silenciosos.

Neste aspecto, Caldart (2003, p. 66) reafirma o caráter o singular da educação do campo, posto que:

Uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo

de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito. [...].

E este aspecto é singular, pois a vida no campo traz uma peculiaridade, que é o enraizamento do homem e sua natureza constitutiva como grupo social. Neste processo, “a escola do campo é uma concepção que está vinculada à realidade dos sujeitos, realidade esta que não se limita ao espaço geográfico, mas que se refere, principalmente, aos elementos socioculturais que desenham os modos de vida desses sujeitos” (BRASIL, 2004, p. 38), portanto, traz o campo como local de pertencimento do homem vinculado à natureza, tal qual uma árvore que germina, cria raiz e vive. Neste espaço de trabalho está presente o *locus* de sociabilidade. Nela, diz Caldart (2003, p. 70):

O enraizamento, nos ensina Simone Weil, é uma das necessidades do ser humano. E ter raiz, nos diz ela, é participar real e ativamente de uma coletividade que conserva vivos certos tesouros do passado e certos pressentimentos do futuro. Enraizado é o sujeito que tem laços que permitem olhar tanto para trás como para frente. Ter projeto, por sua vez é ir transformando estes pressentimentos de futuro em um horizonte pelo qual se trabalha, se luta. Não há, pois, como ter projeto sem ter raízes, porque são as raízes que nos permitem enxergar o horizonte.

No processo constitutivo do enraizamento está o trabalho e a educação como polos de excelência, mas que necessitam ser ressignificados à vida escolar, cujo processo de materialidade, conjugadas com as legislações, está na formulação do projeto político pedagógico potencializado para as escolas do campo. Como escola pública, a educação do campo é ressignificada em seus valores e consubstanciadas no ato de existência material por meio do projeto político pedagógico (PPP) construído pela comunidade escolar. O PPP é o ato a instância organizativa da escola sob o qual a sociedade é chamada para sua construção. Nele se fundamenta o processo pedagógico que a escola quer, por isso também é espaço de disputa,

pois dele emana um projeto que direcionará os rumos pedagógicos a serem seguidos e as formas de participação da comunidade na escola. Com efeito, a APEC (s/d, p. 2) diz:

A construção do PPP exige reflexão rigorosa sobre o papel da escola e o compromisso coletivo na redefinição da prática pedagógica das escolas públicas na perspectiva de uma opção de classe. Não existe a possibilidade de se manter neutro. Apesar de entender que há uma intervenção de fora para dentro na definição do PPP, considera-se a possibilidade de construir um movimento contra-hegemônico, colocando o PPP a serviço da classe trabalhadora no sentido de constituir-se classe para si.

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

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

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

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

Há, portanto, a compreensão da natureza da educação do campo como escola na contra-hegemonia, cuja existência está assegurada por leis, mas para sua efetividade necessita da intervenção dos sujeitos que as fazem (comunidade e escola) como elo que os liga aos interesses e materialidade do trabalho, cultura e sociabilidade que o campo carrega, pois ela significa vida na comunidade, em que trabalho e ensino deve ser unidade de compromisso da escola e comunidade com a educação. Nesse sentido,

A Educação do Campo é uma concepção construída na segunda metade de 1990, a partir das experiências dos movimentos sociais do campo (da terra, das águas e das florestas). Seu vínculo é com um projeto de sociedade em que o campo é tido como lugar de vida, trabalho e cultura. Funda-se na lógica da participação efetiva dos povos do campo nas questões escolares e considera educativo todo

processo formativo, vinculado ao trabalho ao mundo do trabalho. [...]. (APEC, s/d, p. 02).

Nesta perspectiva, a educação do campo é um projeto em disputa, cuja natureza se manifesta na sua particularidade, pois ela traz a singularidade do campo onde seus sujeitos são construtores de sua memória, de sua historicidade, na qual homens e mulheres constroem a cultura material sob o trabalho nas formalidades que os povos do campo vivem, pois há uma pluralidade de formas de produzir a vida material no campo, cuja natureza se faz entre os povos do campo, das águas e das florestas. Com efeito, Nascimento (2006, p. 869) assevera:

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

A educação do campo traz, na vida comunitária, os aspectos de uma nova sociabilidade, cuja base está assentada na sua organização, onde se valoriza o sujeito aprendente como sujeito de memória coletiva na perspectiva de reprodução cultural. A escola é um espaço de ação educativa que se materializa na escolarização dos aprendizes sem as anomalias da escola urbana. O ato símbolo da educação do campo é sua unidade com os projetos de vida e trabalho dos aprendentes e está associado ao meio social de produção da vida material e cultura, que os sujeitos do campo constroem como mecanismo de proteção e de sobrevivência por meio da memória coletiva que os sujeitos trazem para o ambiente da aprendizagem. Neste aspecto, a vida da comunidade se soma à

vida da escola, que se fundem em uma unidade histórico-dialética na qual os homens produzem a vida material e a cultura escolar sob os aspectos da unidade histórico-dialética que valoriza o ato de produzir a vida material na diversidade dos povos do campo.

Considerações finais

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

Na história, do chão camponês nasce a luta pela terra e por educação. Na luta sócias, o campo conquista apoio social às suas reivindicações, que são históricas e trazem as mãos calejadas pelo trabalho na organização social dos sujeitos que habitam os campos, as águas e as florestas. Sem esta organização e luta social por terra, sem o movimento histórico que os movem, a sociedade também não se move. O que move a sociedade são as contradições sociais, cuja base agrária se assenta no latifúndio no qual as classes dominantes se unem para manter a hegemonia do poder sobre a terra por meio da estrutura agrária assentada no Brasil. Na contradição social, as lutas por terra (reforma agrária, território indígena e quilombola, faxinalense etc.) há uma unidade em torno da necessidade de uma luta organizada por uma educação que ressignifique os valores que cada grupo social do campo tem. Nesta unidade nasceu a luta por educação do campo, sob o qual colocou em movimento a sociedade civil na defesa dos interesses dos povos do campo por educação qualificada para o campo, sob a hegemonia dos povos do campo.

Da unidade na luta por educação, o Estado reconhece os povos do campo em sua singularidade como sujeitos de direito e, portanto, com direito à educação no campo, com uma educação que ressignifica os povos do campo nas suas particularidades de existência social e modos de produzir a vida material. Neste processo, a legislação criada pelo Estado assegura as formas de escolarização sob as quais leva em consideração a alternância (tempo escola – tempo comunidade) necessária, que respeita o tempo trabalho (plantio – colheita); que possui religiosidade, cultura e vida social. Os sujeitos do campo conquistaram, com organização, mobilização e lutas sociais, a educação do campo. Mas a conquista da educação na legislação não assegura sua efetiva implantação. Só a mobilização constante dos povos do campo pode assegurar o cumprimento do direito à educação do campo sob os princípios enunciados na legislação, o que até agora, pouco tem sido efetivado. O Estado, como órgão normatizador e regulador da vida social, ainda está ausente na promoção da educação do campo com a presença da escola no campo. Na oferta educacional, os povos do campo são atendidos parcialmente em seus direitos, pois a precarização e o fechamento de escolas no campo são rotinas no Estado brasileiro.

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

Referências

APEC. Alerta: Escolas do Campo estão sendo fechadas! **Boletim nº 1 da APEC**. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, julho de 2015.

APEC. Alerta: Escolas públicas do campo do Paraná: o que e como fazer! **Boletim nº 2 da APEC**. Articulação Paranaense por uma Educação do Campo, s/d.

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília (DF), 2010.

BRASIL/MEC. Referências para uma política nacional de educação do campo. **Caderno de subsídios**. (Coord.) Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

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

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9394/96**. Brasília, DF: Ministério da Educação, 1996.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001**, aprovado em 4 de dezembro de 2001. Dispõe sobre Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2001.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 1/2006**, aprovado em 1º de fevereiro de 2006. Estabelece dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF: MEC, 2006.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 6.040, de 7 de fevereiro de 2007.** Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília, DF: Casa Civil, 2007.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB nº 3/2008,** aprovado em 18 de fevereiro de 2008. Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008.** Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF: MEC, 2008.

BRASIL. **Decreto Presidencial nº 7.352, de 04/1/2010.** Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Casa Civil, 2010.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010.** Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC, 2010.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v.3, n.1, pp.60-81, Jan/Jun 2003. In. www.curriculosemfronteiras.org. Acesso em 13 de abril de 2021.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo**, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

CARNOY, Martin; LEVIN, Henry M. **Escola e Trabalho no estado capitalista.** São Paulo: Cortez, 1987.

FEDERECI, Ciliana; MORI, Cleber Menezes; SANTOS, Simone Valdete dos. Escola, comunidade e estado nas experiências de educação do campo. In. MACHADO, Carmem Lúcia Bezerra; CAMPOS; Christiane Senhorinha Soares; PALUDO, Conceição (org.). **Teoria e prática da educação do campo: análises de experiências.** Brasília: MDA, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo**, nº 5. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano; *et al*; SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

GRZYBOWSKI, Cândido. **Caminhos e descaminhos dos movimentos sociais no campo**. Petrópolis: Vozes, 1987.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (org.). Por uma Educação Básica do Campo. **Coleção Por Uma Educação Básica do Campo**, nº 1. Brasília, DF: UnB, 1999.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1986.

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

MARSCHNER, Walter. Lutando e ressignificando o rural em campo: notas epistemológicas. **Interações**. Campo Grande, vol.12, n.1, 2011. p. 41-52. Disponível em: Acesso em: 23 jan. 2013.

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

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

SANTOS, Ellen Vieira. Educação do Campo: Identidade em Construção. In. SANTOS, Ellen Vieira (org.). **Educação do Campo: construindo identidade**. Belo Horizonte: FETAEEEMG, 2011.

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

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência e Existência e Ciência.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

Salas multisseriadas: uma reflexão sobre a prática pedagógica de professoras de escolas rurais no município de Indaiabira/MG

Elane Rodrigues de Oliveira¹

Maria Iolanda Monteiro²

Introdução

Este capítulo é resultado da dissertação de mestrado no Programa de Pós- Graduação da Universidade Federal de São Carlos-UFSCar concluída no ano de 2021. A temática da pesquisa buscou analisar a prática pedagógica nas salas multisseriadas no meio rural do município de Indaiabira na região norte do Estado de Minas Gerais. Assim, resulta de reflexões e pesquisas acerca do direito à educação escolar. E o faz tomando em estudo a organização escolar em salas multisseriadas, salas que, no geral, agrupam crianças em diferentes faixas de idades e níveis cognitivos sob a mediação de um só professor, como garantia de acesso à educação escolar em regiões de baixa densidade populacional, como é o caso do município de Indaiabira.

O interesse em pesquisar este tema justifica-se no percurso investigativo sobre o meio rural com as experiências vivenciadas no dia a dia e com maior intensidade ao longo da graduação. Para obtenção do título de graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de São Carlos-UFSCar, a pesquisadora realizou um estudo intitulado “O direito à educação e sua efetivação no campo: um estudo das crianças de zero a cinco anos da comunidade de Muselo,

¹ Doutoranda em Educação na UFSCar - Universidade Federal de São Carlos, *campus* São Carlos. E-mail: elane.ufscar@yahoo.com.br

² Docente do Departamento de Teorias e Práticas Pedagógicas e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), Campus São Carlos. E-mail: mimonteiro@ufscar.br

Indaiabira-MG” (OLIVEIRA, 2018). Neste estudo, a pesquisadora se deparou com a realidade de uma comunidade atendida por uma escola multisseriada, na qual, em uma mesma sala (espaço e tempo), alunos da educação infantil e ensino fundamental estão sob a regência de um único professor. Desse modo, despertou-se o interesse em compreender como se dá o atendimento, ou seja, a prática pedagógica de professores das classes multisseriadas nesse município, o que resultou na dissertação intitulada: “Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira-MG”.

O recorte para as salas multisseriadas se dá, principalmente, devido ao fato de o estudo dessa modalidade de ensino, multisseriada, não se encontrar presente em disciplinas dos cursos de formação de professores, fazendo com que seja desconhecida por muitos, isso reafirma a necessidade de se compreenderem os processos educacionais dessa organização escolar. Ferri (1994) salienta que as classes multisseriadas são concebidas como estranhas para alguns, e são a única possibilidade de escolarização, nos primeiros anos de vida escolar, para outros.

Apesar de a escola multisseriada ser desconhecida por muitas pessoas, inclusive educadores, caracteriza-se como uma realidade comum, principalmente nas regiões Norte e Nordeste, além de ser regulada na norma jurídica junto a outras possibilidades de agrupamento de ensino, como mostra o artigo 23 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996, s.p.).

Cabe frisar que, mesmo sendo um direito garantido por Lei, ainda é possível encontrar escolas em condições precárias de trabalho no que diz respeito a infraestrutura, materiais didáticos,

distorção idade/série dentre outros. Nesse sentido, a nossa intenção é demonstrar que a oferta da educação escolar multisseriada no meio rural é realidade no mundo inteiro, inclusive no Brasil.

As escolas com classes multisseriadas têm uma longa história. Foram – e continuam sendo – os primeiros tipos de escolaridade possíveis para as zonas rural e urbano periféricas (embora sejam maioria nas zonas rurais). Sua característica básica, a de reunir em torno de um professor vários alunos de séries diferentes, data de décadas atrás e perpetua-se até hoje, embora na história da educação brasileira existam apenas vagas notícias sobre a educação rural e a educação da população em geral, excetuando-se o caso daquela dirigida aos filhos das elites e a ‘catequese jesuítica’. (FERRI, 1994, p.28).

Segundo Parente (2014, p. 60),

A nomenclatura multisseriação está carregada de sentido negativo [...], que tem limitado a prática pedagógica [...]. Mais do que isso, é uma adjetivação que rotula, classifica e associa a multisseriação a um tipo de escola de baixa qualidade, fraca, difícil, trabalhosa, errada, isolada. Mas as escolas multisseriadas têm vida. Não são apenas resultados de políticas ou de ausência delas. [...] Apesar dos rótulos, muitas têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessários.

Diante disso, apesar de todas as mazelas e das políticas de substituição promulgadas desde a década de 1980, as escolas multisseriadas vêm resistindo e adentraram o século XXI. Inquietações desse tipo nos impulsionaram a questionar como se dava a prática das professoras e quais as principais dificuldades enfrentadas pelos professores que atuam em classes multisseriadas.

Quanto ao método para a análise do objeto em estudo, nos aproximamos do Materialismo Histórico-Dialético de inspiração marxista, “as investigações desenvolvidas por Marx sobre as condições históricas de produção da existência humana que

resultaram na forma da sociedade atual dominada pelo capital” (SAVIANI, 2008, p. 25). Dessa forma, aproximamo-nos do fenômeno estudado e caminhamos na direção dos princípios do método histórico dialético, o qual sustentou as nossas análises, em busca da superação da aparência em direção à essência.

Adotamos, nesta pesquisa, a abordagem qualitativa, com a coleta de dados, exame de fontes documentais, bibliográficas, pesquisa de campo por meio de registros de observações, entrevistas semiestruturadas e questionário. São sujeitos dessa investigação quatro professoras da rede pública municipal, lotadas em escolas localizadas na área rural do município de Indaiabira-MG, em salas multisseriadas.

Com relação ao município de Indaiabira, este localiza-se na região norte de Minas Gerais na microrregião de Salinas, Indaiabira compõe, junto com outros municípios, o Alto Rio Pardo. A cidade está situada a 525 km de distância da capital Belo Horizonte em linha reta. Do ponto de vista populacional, de acordo o Censo (BRASIL, 2017), a região apresenta 7.330 habitantes, com uma população estimada para o ano de 2019 de 7.351 habitantes, dos quais 2.742 habitantes vivem na área urbana e 4.588 habitantes na área rural do município.

Para o desenvolvimento deste estudo foram analisadas quatro escolas multisseriadas localizadas na área rural. Para preservar a identidade das mesmas optamos por denominá-las de Escola A, Escola B, Escola C e Escola D. Embora as professoras tenham autorizado participar dessa pesquisa, concordamos em atribuir a elas denominações fictícias no intuito de preservar suas identidades. Assim, chamaremos de P1, P2, P3 e P4. Diante disso buscamos compreender como tem se dado a prática pedagógica das professoras alfabetizadoras das salas multisseriadas do município de Indaiabira-MG.

Práticas pedagógicas em salas com ensino multisseriado

Em se tratando de processo educacional, o fazer pedagógico recebe destaque, pois é nele que se estabelece a relação do ensinar e aprender, desse modo, a relação que se estabelece entre os fatores do processo educativo é estabelecida a partir da prática pedagógica, visando fins e objetivos educativos. Veiga (1989) afirma que a prática pedagógica se apresenta como:

Uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos, inserida no contexto da prática social. A prática pedagógica é uma dimensão da prática social que pressupõem a teoria-prática, e é essencialmente nosso dever como educadores a busca de condições necessárias à realização. (VEIGA, 1989, p.16).

Nesse sentido, podemos afirmar que toda ação pedagógica requer reflexão sobre a construção do saber, possibilitando maior desenvolvimento. Sendo assim, a prática pedagógica deve compreender que a educação é um processo histórico e social, que se determina no cotidiano escolar pelo trabalho do professor e de toda a comunidade escolar, suas ações e interação entre sujeitos. Postas estas considerações, apresentamos os dados coletados por meio da entrevista realizada com as professoras das classes multisseriadas no município de Indaiabira. As percepções dessas professoras nos propiciaram pistas importantes de como a prática pedagógica vem sendo desenvolvida numa sala multisseriada, suas angústias e possibilidades de ensino.

A partir da visita na sala de aula e entrevista com as professoras percebe-se que a didática delas se dá com aulas expositivas, escrita no quadro, xérox, trabalhos em duplas ou em grupos, leituras, atividades dos livros didáticos, avaliações variadas (provas, trabalhos, etc.). Cabe ressaltar que todas as professoras entrevistadas afirmaram fazer uso de livros didáticos seriados e que estes não eram específicos para as salas multisseriadas. As professoras disseram realizar o planejamento

semanalmente, com atividades diferenciadas para cada série/ano. De acordo com as professoras o plano de aula não é completamente vencido segundo o planejado, tendo que ser estendido, existindo fatores que impedem as possibilidades de realização do almejado.

Sobre o planejamento das atividades pedagógicas, a fala da P2 é bastante contundente, a partir do seu relato podemos exemplificar a forma como as demais professoras também se organizam na sala multisseriada

Eu faço plano semanal, seguindo o planejamento que a gente faz o plano de curso, e eu faço plano para as cinco turmas, no caso do primeiro e do terceiro que eles estão mais ou menos no mesmo nível, algumas atividades eu dou as mesmas algumas não [...] então mesmo assim é um plano para cada, então é um pro pré, um para primeiro, um para o terceiro, quarto e quinto eu trabalho a mesma coisa porque os níveis deles, estão nos mesmos níveis, então a gente sentou com a supervisora pedagógica e ela falou assim que a gente fizesse o que achasse o que fosse desenvolver a turma, aí nós decidimos planejar para quarto e quinto os mesmos conteúdo (P2).

De acordo com o relato da professora, o planejamento das aulas é a partir daquilo que planejam no plano de curso, ou seja, orientado pela supervisão pedagógica da Secretaria Municipal de Educação. A fala da professora demonstra “autonomia” para desenvolver o planejamento na sala de aula, no entanto, segue orientações e os mesmos livros didáticos destinados às salas seriadas, urbanas ou rurais. É daí que começa às dificuldades, à transposição do modelo seriado às turmas multisseriadas, visto que os próprios livros didáticos utilizados nas escolas pesquisadas são seriados, como afirma a P4 *“Tanto é que têm os livros né, livros do primeiro e do segundo. Os livros didáticos vêm para os dois então precisa fazer planos diferentes”*. Isto é, *“forçando-os a trabalharem com este modelo, o que consequentemente contribui com a dificuldade em conduzir o processo de ensino e aprendizagem”*. (NUNES, 2018, p.204).

É possível notar nos depoimentos das professoras, que o modo de organização predominante é o desenvolvimento de diferentes

planos de aula para cada série, no entanto, sobretudo na sala da P2, existem casos de realizar um único plano para duas turmas (séries diferentes), devido considerar os alunos em nível de conhecimento similares. Dessa maneira, a professora P2 busca várias formas de desenvolver o trabalho docente a partir da necessidade e nível de aprendizagem dos alunos.

Estudos realizados pelo autor Hage (2005, p.52) evidenciam que

Os professores enfrentam dificuldades em realizar o planejamento nas escolas multisseriadas, porque trabalham com muitas séries ao mesmo tempo e a faixa etária, o interesse e o nível de aprendizagem dos estudantes são muito variados. A alternativa mais utilizada para viabilizar o planejamento tem sido seguir as indicações do livro didático, sem atentar com clareza para as implicações curriculares resultantes dessa atitude, uma vez que esses materiais didáticos têm imposto a definição de um currículo deslocado da realidade e da cultura das populações do campo da região.

Os estudos apontados por Hage (2005) identificam ainda as angústias sentidas pelos professores ao organizar o trabalho pedagógico justamente porque assumem a visão da multissérie enquanto “junção de várias séries ao mesmo tempo e num mesmo espaço” (HAGE, 2005, p.52), tendo que elaborar vários planos de ensino e estratégias de avaliação da aprendizagem diferenciadas de acordo com as séries as quais trabalham. Com isso, os professores se sentem angustiados e ansiosos ao pretender realizar o seu trabalho da melhor maneira possível, ao mesmo tempo necessitam de recursos didáticos e pedagógicos para organizar o tempo, espaço e conhecimento escolar.

Conforme Nunes:

Deve-se compreender que o trabalho com as escolas multisseriadas não pode ser via seriação (dividido pelos anos escolares) como fazem os professores na hora do planejamento, não cabe planejamento para cada ano de ensino, é um único planejamento para a turma, o que diferenciara são as intervenções que a professora fará para cada ano

e nível de desenvolvimento do aluno, para que possa ocorrer a aprendizagem. (NUNES, 2018, p. 207).

Para isso, a autora complementa dizendo que “faz-se necessária uma organização da sala de aula, que requer trabalho com o grupo de alunos heterogêneos, por ser justamente o que é mais rico nesse tipo de organização, valorizando-se a troca de saberes entre os pares” (*Ibid*, p.207). Cabe, então, destacar a importância de o professor compreender e dominar os conteúdos de forma pedagógica e didática, além de conhecer o nível de desenvolvimento dos alunos, com objetivo de desenvolver atividades que possibilitem o aprendizado. Assim, requer o desenvolvimento de atividades que contribuam na formação de sujeitos comprometidos com a transformação social.

Perguntamos às professoras como administram o tempo de 4h 20 minutos, na sala de aula, para as diversas turmas/séries, por exemplo, se dividem as horas aula para dar conta das atividades e se o mesmo é um fator que atrapalha o desenvolvimento das atividades, as respostas foram às seguintes:

Não dá, por exemplo, a gente planeja, eu vou dando certinho no que eu conseguir [...] eu coloco três disciplinas por dia, mas, por exemplo, hoje, eu só vou dar conta de duas, matemática, eles demoram mais [...] a gente vai dando uma ajeitada assim pra ver se consegue, mas é muito difícil sempre fica alguma coisa (P2).

Antes do recreio eu trabalho português, que é leitura, depois do recreio eu divido matemática e ciências, matemática e geografia, por exemplo, segunda-feira ciências, terça- feira geografia, quinta-feira história e aí sexta-feira só português, mas daí já entra artes, ensino religioso e educação física, então eu foco antes do recreio português e depois do recreio eu divido as outras disciplinas. Por minutos não, porque eles nunca dão conta no tempo, eu até tentei meia hora para tal coisa, vinte minutos para tal coisa, mas eles não conseguem desenvolver naquele tempo que eu estimulava, então, pra mim não deixar atividade para trás, eu fiz até o recreio português porque o

que eles conseguirem até o recreio beleza e depois do recreio eu já entro com matemática (P3).

É importante ressaltar que nenhuma das quatro professoras entrevistadas quantifica o tempo para cada disciplina e/ou atividade, pois, como afirma a P2, não conseguem cumprir com o planejado. De início atende uma série, enquanto estes desenvolvem as atividades atende os demais e assim vai acontecendo de forma contínua. Automaticamente o tempo de ensino dos alunos é reduzido à medida que passa a dividir o período de aula com todos os alunos da sala, como se estivesse em várias salas diferentes. Segundo as professoras o tempo de 4h20 é curto e acaba sendo prejudicial à aprendizagem do aluno.

Neste sentido, destacam que o fato de a sala de aula ser multisseriada atrapalha a prática pedagógica:

você tem quatro horas e vinte minutos para dedicar uma turma e você está dedicando para duas, então, metade dessas horas vamos dizer que essa turma está ficando com a metade e por mais que você tenta fazer com que eles não perca tempo é inevitável é duas turmas você nunca está 100% com uma turma e é um prejuízo, é um prejuízo mesmo (P3). De acordo com a P4, “por ser multisseriada já atrapalha um pouco. O professor precisa ter um jogo de cintura muito bom para poder trabalhar com multisseriada, então não é qualquer professor que trabalha não, ainda mais com alfabetização e segundo ano” (P4).

Diante dos depoimentos das professoras, estas acreditam que a organização multisseriada e o fator tempo, são fatores que dificultam o trabalho docente, além de prejudicar o desenvolvimento dos alunos. Rodrigues (2009), dialoga com as professoras no sentido de que o professor precisa ter um certo “domínio” para administrar o tempo na sala de aula,

Um professor que leciona no sistema seriado possui as quatro horas para trabalhar com uma mesma série e o da sala multisseriada tem

que dividir esse mesmo tempo com, no mínimo, duas séries. Então ele se desdobra dividindo o quadro em partes (marca registrada da multisseriação), onde passa matéria para uma série, enquanto essa cópia distribui exercício mimeografado pra outra, ao mesmo tempo orienta para que a outra série siga a matéria no livro didático, enfim, explica, corrige, atende a cada aluno, oferecendo assistência individualizada sempre que possível. (RODRIGUES, 2009, p. 86).

De acordo com a autora, essa didática requer mais envolvimento com a interdisciplinaridade, tendo que associar as várias matérias e as várias séries, diferenciando as atividades de acordo com o nível de cada aluno. Rodrigues (2009), também destaca que o tempo “ocioso” é outro impasse para o docente, pois sempre tem aquele aluno que termina primeiro, ficando então sem fazer nada. A autora considera que o tempo ocioso possa ser motivo para a indisciplina, conversas paralelas, atrapalhando os outros alunos.

Com relação às disciplinas ofertadas nas escolas analisadas, as professoras relatam ser responsáveis por ministrar todas as disciplinas “*Português, matemática, ciências, artes, história, geografia, educação física e ensino religioso, são todas*” (P4). Dessa maneira, as professoras afirmam desenvolver todas as disciplinas, dando destaque às disciplinas de português e matemática. No relato da P3, ela exemplifica a maneira de trabalhar com base naquilo que ela aprendeu na sua formação,

Eu aprendi que a prioridade é português, porque o problema maior é com português, por exemplo se depois do recreio eu vou da matemática e tem ciências, mas eu vejo que matemática está precisando de mais tempo eu deixo ciências, porque a minha prioridade é português e matemática aí ciências, geografia e história ou eu dou como tarefa que às vezes não deu tempo, tipo assim hoje é ciências mas não deu tempo eu mando para casa eles fazem como tarefa mas eu não deixo de dar (P3).

É visto que, diante das dificuldades encontradas, esta professora embasa o seu trabalho docente naquilo em que

aprendeu seja na formação inicial, nas suas experiências como aluna, na prática de seus melhores professores, na experiência de colegas e até mesmo com a própria intuição. Compreendemos os inúmeros desafios enfrentados pelas professoras nas classes multisseriadas, no entanto, não podemos deixar de frisar que, assim com Hage (2005) acreditamos que o currículo adotado nas escolas rurais deva primar pelas disciplinas já existentes, isto é, conteúdos específicos e a formação humana. Português e matemática não são as únicas disciplinas e conteúdos que o professor deve priorizar. São necessárias que todas as disciplinas sejam elas português, história, artes, ciências sejam trabalhadas direcionadas e com intencionalidade, de modo que os conhecimentos tenham relação com a totalidade. Para tanto, cabe analisar os conteúdos e fundamentá-los num método que possibilite reflexão da prática.

Diante dos desafios até aqui apresentados pelas professoras ao trabalhar com classes multisseriadas, relembramos as dificuldades de infraestrutura e pedagógica que as escolas multisseriadas se encontram. Verificamos que as escolas são vistas como reivindicação social enquanto direito público. Essas escolas possuem um papel de pertencimento dos sujeitos que ali vivem, haja vista que há o interesse que os alunos estudem em escolas nas próprias comunidades. No entanto, apesar de existir a oferta da educação básica nas próprias comunidades, estas escolas não têm oferecido condições básicas para um melhor desenvolvimento do ensino escolar. Entendemos por condições básicas o abastecimento de água e esgoto sanitário; energia elétrica, bem como a existência de sanitários; salas, diretoria; secretaria; funcionários; biblioteca; materiais pedagógicos; quadra de esporte; refeitório; ônibus apropriados para o transporte de alunos; sobretudo, professores com formações que dialogue com a realidade, multisseriada, além de bem pagos entre outros.

Em relação à organização do espaço, observou-se que adotavam como estratégia de organização do espaço e tempo escolar a mesma lógica das escolas urbanas, predominando a

divisão em fileiras, aproximando os alunos por série, fazendo um atendimento em forma de rodízio entre as turmas. Nas salas possuíam quadros e todos os alunos independentes da série eram voltados para aquele quadro (sendo as salas de aula da P1, P2 e P3 um espaço pequeno, as professoras procuravam organizar as crianças de modo que todas conseguissem visualizar o quadro). É comum os alunos chamarem as professoras de tia, como é de costume nas escolas de séries iniciais do ensino fundamental.

Vejamos com maior clareza o que as professoras disseram ao falar da sua prática pedagógica

Eu dou atividade para o pré, primeiro e terceiro, eles vão me chamando eu vou atendendo e escrevendo, atendendo e escrevendo, o tempo todo assim (risos), aí dou a questão pra eles, enquanto eles estão fazendo a resposta eu volto para o quadro, é assim, tem que ser assim (P2).

Eu apresento a atividade para o primeiro ano, já peço para a auxiliar³ ficar de olho, ela vai ajudando com o primeiro ano enquanto eu vou com o segundo, principalmente se é alguma coisa nova com o segundo, ou que seja com o primeiro quando eu vou apresentar alguma coisa nova a atenção deles precisa de mim [...] às vezes eu dou uma atividade que eles não vão precisar tanto de mim, aí a auxiliar fica de olho neles, ou então a gente vai trocando, quando eu to com o primeiro ela tá com o segundo, quando eu tô com o segundo ela tá com o primeiro [...] a gente socorre os dois e eu fico circulando olhando o primeiro e o segundo ao mesmo tempo [...] (P3).

Bom, eu divido assim, eu coloco a turma do primeiro ano na frente, e o segundo ano atrás, porque eu tenho que dividir, porque senão eu não dou conta de atender os dois. Enquanto estou dando atividade para o 2º de livro, aí eu dou para o primeiro na lousa, enquanto eu to dando na lousa para o 2º eu dou de livro para o 1º. (P4).

³ A auxiliar da sala de aula da professora entrevistada exerce um cargo de indicação e não possui ensino superior. É válido ressaltar que apenas nesta escola havia auxiliar na sala multisseriada, sendo esta, uma das demandas das professoras nas demais salas multisseriadas pesquisadas.

É válido destacar que na sala de aula da P2, possuem alunos do pré-escolar, primeiro, terceiro, quarto e quinto ano. A professora, P2, relata aplicar atividade para as três primeiras séries iniciais, enquanto estes desenvolvem as atividades ela atende aos alunos do quarto e quinto ano. Aqueles alunos que vão terminando as atividades precisam esperar os demais terminarem, já aqueles que possuem dúvidas, a professora vai alternando o atendimento. E assim vai se dando o deslocamento dos docentes até as cadeiras dos alunos para o acompanhamento das atividades pedagógicas. A P2 relata que movimenta por toda a sala de aula de carteira em carteira, sem sentar nenhum momento, seja tirando dúvidas ou explicando atividade e até mesmo para olhar se o aluno está desenvolvendo a atividade.

A partir dos relatos das professoras, estas consideram ser uma tarefa difícil e trabalhosa lidar com a sala multiseriada, destacam a necessidade de fazer planejamento para cada série, procuram desenvolver atividades de modo que o aluno não fique prejudicado,

No passo a passo trabalhando primeiramente as letras principalmente quando se trata das séries iniciais, trabalhar as letras [...] quando a criança começa a entender o som das letras, trabalhar bem o fono pra que ela consiga ouvir e identificar bem o som das letras, aí ela começa a se deslanchar, eu vejo como um ponto essencial nos anos iniciais. (P1)

Já a P2, relata ter sido necessário retomar com os alunos algumas atividades como os grupos silábicos e separação de sílabas. Destaca ainda, fazer o uso de jogos para formação de palavras, outro projeto de destaque é a confecção de um diário:

Então, eu tenho um projeto também de diário, eu confeccionei o diário pra eles levarem para casa para escreverem, está tendo um avanço. Eu fiz pra todos, o pré, por exemplo, desenha, o primeiro ano e o terceiro têm que escrever do jeito deles e depois eu corrijo

com eles, olha essa palavrinha faltou a letrinha e tal, mas corrijo com eles, não grifo. (P2)

No caso, eu fui orientada a repetição, os meninos que estão aprendendo agora a ler e escrever, eu pego um texto e trabalho a semana toda, eu trabalho as palavras do texto, título do texto, espaçamento do texto, a semana todinha então é repetição [...]eles me ajudam formar às palavrinhas eu escrevo no quadro, eles leem individual, juntos, depois eu trago a banca de palavras, o caderno de leitura, toda horinha que tenho é para colocar eles para ler o banco de palavras até eles conhecerem as sílabas e ai eu vou formando palavras com as sílabas que eles já viram, mas mesmo assim eu coloco aquelas que eles não viram ainda para já ir familiarizando [...]. (P3)

Em relação aos procedimentos metodológicos, a partir do relato das professoras e observações nas possíveis salas de aula, observamos que são praticamente os mesmos todos os dias e que ocorrem por meio de leitura, escrita e desenvolvimento de exercícios. Cabe ressaltar que fazer uma oração na sala de aula, antes do início das atividades, é também uma rotina nestas escolas.

Sendo assim, de acordo com os depoimentos das professoras, na tentativa de enriquecer o ambiente da sala de aula, utilizam de leitura individual, atividades na lousa, caderno e cópias; aulas expositivas; livros didáticos e desenvolvimento de exercícios. Assim procuram se organizar da melhor forma possível para atender a todos os alunos, utilizando de variadas técnicas e metodologias dando ênfase nas atividades de escrita no quadro, nos livros didáticos e atividades impressas/cópias. Observamos que o uso de atividades impressas são frequentes nas salas multisseriadas como relata a P3.

Nós temos xerox todo dia, só agora que a máquina quebrou, deu pau. Mas a gente tem esse apoio do xerox, três folhas por dia, três para primeiro ano e três para o segundo ano, às vezes eu uso as três às vezes eu não uso, eu uso bastante livros, tem dias que foco mais no quadro, mais eu gosto de usar como recurso as folhas porque enquanto eu dou para o primeiro, eu vou com o segundo para o

quadro, ou às vezes um tá com o livro e o outro tá no quadro então para me ajudar neste intervalo eu uso bastante, mas eu uso mais com o primeiro justamente neste sentido. (P3)

Nesse contexto, a professora afirma, ainda, que as cópias também têm a função de ocupar o tempo daqueles alunos que vão terminando as atividades, de modo que não atrapalhe os alunos que demandam maior tempo para desenvolver as atividades. Diante das lacunas existentes nas escolas multisseriadas como já relatado em outros momentos desta pesquisa, ressaltamos a importância da disponibilidade de materiais pedagógicos como impressora e folhas disponíveis aos professores para o desenvolvimento das atividades pedagógicas.

Perguntamos às professoras sobre os aspectos que dificultam a prática pedagógica na sala multisseriada. De acordo com a P1, P2 e P3 o fato de ser multisseriada já consideram ser um fator que dificulta a ação pedagógica, outros aspectos relatados pelas professoras estão relacionados às condições de trabalho, assim como as conversas que surgem ao longo da aula, principalmente, enquanto a professora atende uma turma a outra está conversando ou mesmo quando alguns alunos terminam as atividades primeiro que os outros. A P3, também questiona o pequeno espaço/tamanho que tem a sala de aula para dividir entre 14 alunos do 1º e 2º ano, monitora e professora. A partir disso, inferimos o motivo do estresse, do barulho/ converseiro relatado, principalmente pela P3.

Neste contexto, Hage (2005), destaca que estudar em condições adversas não incita o professor e os alunos a permanecerem na escola ou sentirem prazer de estudar em sua própria comunidade, fortalecendo ainda mais a marca de escolarização empobrecida que tem sido oferecida no espaço rural, e impulsionando as populações do campo a buscarem o meio urbano para continuarem os estudos e até mesmo desistir dos estudos.

Dentre as dificuldades enfrentadas pelas professoras destaca-se a fala de uma das professoras quando relata as cobranças que o professorado sofre:

nós professores sofremos ao ser cobrados, não ter tempo de cumprir planejamento, a gente acaba como se tivesse despejando muita coisa pra criança, não entendem que o tempo do aluno x não é o tempo do aluno y, então isso vai acontecendo também que alguns vai ficando defasado né. (P1)

As professoras disseram sentir-se pressionadas pelo fato de ter que cumprir encaminhamentos padronizados no que se refere ao planejamento. Em face do acúmulo de tarefas, como também pela dificuldade de alfabetizar, os professores têm pouca oportunidade de realizar o atendimento aos estudantes que apresentam maiores dificuldades, bem como se (in)formar para lidar com as dificuldades da sala de aula. De acordo com Moraes et al. (2015), essa situação se torna problemática, porque os professores se sentem “pressionados pelas Secretarias de Educação a aprová-los no final do ano letivo, como forma de relativizar as alarmantes taxas de repetência e não correr o risco de reduzir os recursos financeiros para a educação” (MORAES *et al.*, 2015, p. 29). Estes são dilemas enfrentados na e pela escola que envolve a aprendizagem do aluno e que requerem um repensar no processo pedagógico, a fim de soluções cabíveis diante de cada especificidade.

Considerações finais

Este trabalho objetivou analisar a prática pedagógica de professoras dos anos iniciais do ensino fundamental que atuam em salas multisseriadas na área rural do município de Indaiabira/MG. As salas multisseriadas agrupam em uma única sala de aula, crianças de idade, níveis de conhecimento e ritmos de aprendizagem diferente, o que requer, por parte dos professores compreenderem que o conteúdo a ser aplicado deve ser o mesmo,

porém a forma de repassar este conteúdo, a didática, deve ser diferenciada no encaminhar das atividades, de acordo com o nível de aprendizagem, visando uma prática social transformadora.

Notamos a partir da fala das professoras entrevistadas que as condições que as escolas se encontram interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente e no processo de ensino e aprendizagem dos alunos, o que compromete o desenvolvimento do processo educativo como um todo. Desse modo, não há de se perpetuar o discurso, de que o agrupamento escolar multisseriado por si constitui impedimento de que a aprendizagem ocorra, pois, como vimos, existem outros fatores que são negados e influenciam no processo de ensino e aprendizagem. Para tal, são necessários investimentos financeiros para reformar, construir e equipar as escolas, além de ações fortalecidas de formação continuada adequada e permanente aos professores.

No que se refere à prática das professoras, ainda que as professoras têm se esforçado para dar o melhor de si para o desenvolvimento cognitivo e humano dos alunos, as propostas educacionais que se materializam na sala de aula têm um currículo desconectado com a prática social, se encontra falha, com esvaziamento teórico-prático de modo a atender as necessidades básicas e imediatas de leitura e de escrita, resultando em um saber fragmentado. Práticas que dificilmente levem os alunos a pensar e desenvolver suas capacidades, apreender a realidade e interferir nela. Para tanto, as professoras necessitam de um conjunto de fundamentos que alicersem o trabalho educativo, uma visão crítica sobre fatos, no intuito de desmistificar a realidade e orientar o agir docente.

Diante disso, a formação contínua, teórico-prática das professoras entrevistadas, é sem dúvida um grande desafio a ser vencido. Pode-se dizer que o trabalho docente na escola multisseriada é dotado de possibilidades e limites para a prática pedagógica, assim como é intensificado e, ainda, precarizado. Contudo, essas escolas ainda são o recurso existente nas regiões mais afastadas do campo brasileiro, como é o caso de Indaiabira.

Nesta perspectiva, encerramos essas considerações com o desejo de ter contribuído com os estudos acerca da multissérie e que este trabalho, também possa despertar novos olhares sobre a prática docente nessas escolas multisseriadas.

Referências

BRASIL. Presidência da República. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LEI Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm. Acesso em: 03 dez. 2019.

BRASIL. **Censo Demográfico 2017**. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Panorama cidades. Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/mg/indaiabira/panorama>. Acesso em: 21 ago. 2019.

FÉRRI, Cássia. **Classes multisseriadas: que espaço escolar é esse?** 1994. Mestrado em Educação- Centro de Ciências da Educação, Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 1994.

HAGE, Salomão Mufarrej (org.). **Educação do campo na Amazônia: retratos de realidade das escolas multisseriadas no Pará**. Belém: Gráfica e Editora Gutenberg Ltda, 2005.

MORAIS, Artur Gomes de; LEITE, Tânia Maria S. B. Rios. A escrita alfabética: por que ela é um sistema notacional e não um código? Como as crianças dela se apropriam? In: BRASIL. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: A aprendizagem do sistema de escrita alfabética**. Brasília, 2012. p. 06-18.

NUNES, Klívia de Cássia Silva. **Escolas multisseriadas e os ideários pedagógicos: um estudo sobre as escolas do e no campo na região do Bico do Papagaio**. Tese (Doutorado em Educação) - Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos- SP, 2018.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de. **O direito à educação e sua efetivação no campo: um estudo das crianças de zero a cinco anos**

da comunidade de Muselo, Indaiabira - MG. Trabalho de Conclusão de Curso. Universidade Federal de São Carlos- SP, 2018.

OLIVEIRA, Elane Rodrigues de. **Educação no meio rural: a prática das professoras alfabetizadoras nas classes multisseriadas no município de Indaiabira-MG.** Dissertação (Mestrado em Educação). Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos- São Paulo, 2021.

PARENTE, Claudia da Mota Darós. **Escolas Multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro.** Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, v. 22, n. 82, jan/mar, 2014, p. 57-88. Fundação Cesgranrio. Rio de Janeiro, Brasil. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=399534053004>>. Acesso em: 24 jan. 2020.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural: um estudo sobre salas multisseriadas.** Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais-MG. 2009.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil.**- 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencar. **A prática pedagógica do professor de Didática.** Campinas, SP: Papirus, 1989.

Educação Superior no Brasil e o Programa Escola da Terra na UFSCar

Patric Oberdan dos Santos¹

Flavio Reis dos Santos²

Luiz Bezerra Neto³

Introdução

No Brasil, a educação escolar adota para si um caráter dual, ou seja, um modelo educacional que visa formar líderes, destinado a elite, e um modelo de educação destinado à classe trabalhadora, visando formar mão de obra meramente qualificada para determinadas funções.

É válido ressaltar que, desde a invasão portuguesa, o acesso à educação escolar pela classe trabalhadora é marcado por lutas e resistências. Analisando a cronologia da história do país, apenas na década de 80 do século XX que se tem garantido por lei o acesso à educação escolar, e mesmo com essa garantia ainda hoje, terceira década do século XXI, vemos pessoas analfabetas, e tendo esse direito violado.

¹ Doutorando em Educação pelo PPGE-UFSCar (CAPES PROEX); Pedagogo e Mestre em Educação pela UFSCar; Bacharel em Tecnologia da Informação pela UNIVESP; Técnico de apoio e Suporte no Instituto Evolução. E-mail: patric.oberdan@estudante.ufscar.br

² Prof. Ensino Superior Doutor da Universidade Estadual de Goiás (Campus Sul); Professor do Programa de Pós-Graduação em História (PPGHIS/UEG); Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Pós-Doutor em Geografia Humana pela Universidade Federal de Goiás (UFG). E-mail: reisdossantos.flavio@gmail.com

³ Professor Titular do Dep. de Educação UFSCar; Professor do PPGE-UFSCar Pós-Doutor pela UFBA; Pesquisador PQ 2; Coordenador do grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo - GEPEC/HISTEDBR/UFSCar. E-mail: lbezerra@ufscar.br

Mesmo o Brasil sendo um país com predominância agrária, é no campo onde está concentrada, proporcionalmente, a maior parte da população sem acesso à escola. Além da falta de acesso, acontece também o fechamento de unidades escolares sem uma consulta prévia da população que reside neste ambiente, o que causa um grande desconforto para a população do campo, bem como, a desvalorização do saber destes povos.

Além do fechamento das escolas no campo, há alguns fatores que interferem negativamente na formação escolar desses sujeitos, tais como, falta de estrutura física - nas escolas que ainda resistem -, precariedade no transporte escolar, falta de funcionários para manter uma unidade escolar, e também a falta de formação adequada para professores que atuam nessas escolas, ou que atuem em escolas que recebem esses alunos. Levando em consideração que a formação dos professores possa ser aprimorada,

há alguns programas em parceria com órgãos do governo e universidades públicas que ofertam cursos de aperfeiçoamento e especialização. A partir de 2017, a Universidade Federal de São Carlos ofertou em São Paulo duas turmas de Aperfeiçoamento em Educação no Campo, assim como apresentaremos neste texto.

O presente texto apoia-se na Dissertação, defendida em julho de 2022, por Patric Oberdan dos Santos. Após a defesa e aprovação decidiu-se utilizar algumas partes para a publicação em conjunto com o orientado. Sendo assim, o texto está dividido em duas partes, na primeira é apresentado alguns aspectos de como se deu a educação superior no Brasil desde a invasão portuguesa, e na segunda parte são apresentadas as duas turmas do curso de Aperfeiçoamento em Educação no Campo ofertados pela UFSCar, com a contribuição de outros professores.

Educação superior no Brasil: Primeiras aproximações

Para iniciar a discussão que retrata a História da Educação no Brasil, importa ressaltar que em mais de 520 anos o acesso à educação tem sido marcado por um processo de lutas e resistências,

dado que o saber historicamente construído vem sendo negado às populações pobres de nosso país. O acesso à escola como direito individual, universal e inalienável só foi garantido após o ano de 1988, com a promulgação da Constituição Federal conhecida como Constituição Cidadã (Artigo 205).

Conforme a legislação, o Estado tem a obrigação de subvencionar a Educação Básica gratuita para toda a população. Do referido artigo, destacamos que embora garantido como direito para todos e considerado um avanço para os direitos sociais, tem como cunho a qualificação para o trabalho conforme consta:

a educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, p. 123).

Foi com a promulgação da denominada “Constituição Cidadã” no ano de 1988, que a educação escolar provida pelo Estado foi ofertada a todos os cidadãos como direito, ainda que alguns setores da sociedade a defendesse com um certo viés mercadológico, visando à preparação do sujeito para o mercado de trabalho. Efetuamos essa contextualização do acesso da classe trabalhadora à escola, pois, é com o acesso ao Ensino Fundamental que se pode chegar no Ensino Superior. No que tange a este nível de ensino, a Constituição assegura que as Universidades públicas brasileiras serão pautadas em três ações ou pilares principais sendo eles: ensino, pesquisa e extensão:

1) Ensino Superior, onde há as faculdades com os cursos de graduação e aperfeiçoamento, que têm a finalidade de formar novos profissionais em suas áreas de atuação, o exemplo mais prático desse pilar é a aula;

2) Pesquisa Universitária, esse pilar tem como principal meta o desenvolvimento de novos conhecimentos, é também uma atividade que os grupos de estudos e pesquisas contribuem, um

exemplo desse pilar é a formação de novos pesquisadores, mestres e doutores.

3) Extensão Universitária, esse pilar tem como principal objetivo socializar o conhecimento produzido dentro da universidade, divulgando resultados de pesquisas e estudos. Essa divulgação é normalmente feita em seminários e exposições, que são organizados por grupos de estudos e pesquisas.

Apesar de serem apresentados separadamente, a tríade universitária existe e funciona em conjunto. Um elemento que aparece nos três pilares da universidade são os grupos de estudos e pesquisas, que serão discutidos posteriormente. Vale destacar que neste momento histórico o país havia recém-saído de um período ditatorial que durou mais de 20 anos. Além disso, caminhava para um desenvolvimento social e tecnológico que demandava, para a época, uma qualificação mínima que capacitasse a população à leitura e escrita básica devido a intensificação da maquinaria e da tecnologia.

Observamos que neste período (década de 1980), a taxa de alfabetização de pessoas com quinze (15) anos ou mais, era de apenas 75% da população. O que pode parecer muito se comparado com as décadas anteriores, que era de 60% nos anos 1960, muito longe de alcançar a totalidade das crianças em idade escolar. Neste período, o índice de desemprego era cerca de 5,3% (COSTA; CUNHA, 2010). Consoante com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010) a população residia principalmente em centros urbanos na década de 1980, nas cidades havia 82.013.375 pessoas, enquanto nas áreas rurais 39.137.198. Destaca-se no período em que vigorou a ditadura civil-militar (1964-1985), a questão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que teve diversas iniciativas.

Entre estas, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), cujo objetivo era alfabetizar as pessoas sem escolaridade. O Programa assumiu esse papel após o regime militar proibir os movimentos sociais de realizarem esse trabalho (HADDAD; DI PIERRO, 2000). O MOBRAL foi uma maneira de

fazer com que as pessoas adultas tivessem acesso à educação elementar. Empregamos o termo “educação elementar” para destacar os diferentes níveis de ensino como obrigação do Estado, sendo: o fundamental, primeiro grau à época; médio ou segundo grau; e Educação de Jovens e Adultos. O Ensino Superior, apesar de existir na forma gratuita e privada, não é assegurado a todos como um dever do Estado.

A exclusão da classe trabalhadora dos níveis mais elevados de ensino, faz com que o ensino universitário seja visto como um privilégio destinado a poucos, quando deveria ser um direito garantido como as demais etapas. Essa negação do direito à educação se torna ainda mais grave quando se refere ao meio rural. Questões como locomoção, infraestrutura, corpo docente com menor qualificação, são fatores que contribuem para a não garantia desse direito que, como consequência da ausência ou negligência do poder público, torna a situação ainda mais agravante. Lima (2005, p. 24) ao se referir às políticas públicas voltadas para a educação aponta que: “no Brasil, as políticas públicas sempre conduziram a uma exclusão escolar de níveis tão altos, que o que temos, na verdade, ao longo dos séculos, é mais uma história da falta da educação”.

Acerca do meio rural, Santos e Bezerra Neto (2019) informam que o acesso à educação escolar está se tornando cada vez mais difícil, dado que as escolas do campo sofrem com a política de fechamento para atender ao agronegócio. Com isso entra em cena a nucleação das escolas, que consiste em realizar o transporte dos estudantes até as escolas nas cidades ou no próprio campo, entretanto, as condições desse transporte nem sempre são satisfatórias ou seguras para os passageiros. Outro fator que pode ajudar a evidenciar o quanto a educação tem sido um direito negado à classe trabalhadora está na oferta do Ensino Superior. Segundo o IBGE (2019), 17,4% da população brasileira com 25 anos ou mais possuía o ensino superior completo.

Tabela 1 – Nível de Ensino e Porcentagem de Concluintes em 2019.

Nível de ensino	Porcentagem de Pessoas com 25 anos ou mais
Ensino Fundamental	46,6%
Ensino Médio	27,4%
Ensino Superior	17,4%

Fonte: Elaborado pelo Autor (2022).

Para entender os motivos das dificuldades de acesso ao Ensino Superior por parte da classe trabalhadora, temos que atentar à história do ensino superior nacional. Desde a invasão portuguesa, em 1500, foi proibida tanto aos povos desta terra, quanto aos portugueses que para cá vieram. O território foi transformado em uma colônia de exploração, não era previsto investimento em infraestrutura nas novas terras. Entendendo isso, é possível dialogar para entender o porquê a educação pública está tão defasada desde a famigerada “descoberta”. (SAVIANI, 2000)

A história do ensino superior nacional é relativamente recente, seu marco inicial se dá apenas depois da independência do país em 1822, pois a coroa portuguesa não tinha pretensões de criar universidades no “além-mar”, mesmo com propostas para a criação de universidades nacionais na época. Estes planos só foram consolidados após o golpe de Estado materializado em 1930 com a implementação da Reforma Francisco de Campos (1931) que instituiu um regime universitário no país, pensado principalmente no ensino superior. (SAVIANI, 2000)

De acordo com Sampaio (1991), o Brasil foi um dos últimos países do continente a incorporar um sistema universitário, em contraste com os países da América Espanhola. Nas palavras da autora:

O Ensino Superior no Brasil só veio a adquirir cunho universitário nos anos 30, em contraste com alguns países da América espanhola que tiveram suas primeiras universidades ainda no período colonial, como o México e Peru¹, ou no pós-independência, como o Chile. Por mais de um século, de 1808 – quando foram criadas as primeiras escolas superiores – até 1934, o modelo de ensino superior foi o da

formação para profissões liberais tradicionais, como direito e medicina, ou para as engenharias. (SAMPAIO, 1991, p. 1).

A falta de investimentos em educação escolar, por parte do Estado, causou atraso na educação superior em relação aos países do continente americano. Apenas no século XX o Brasil teve sua primeira universidade devidamente implementada. Gomes (2002), nos apresenta a ordem cronológica da criação das primeiras universidades fora da Europa, começando pelo continente americano, vejamos a Tabela 2.

Tabela 2 – Ano de Criação das Universidades.

País	Ano
República Dominicana	1538
Peru	1551
México	1553
Colômbia (Bogotá)	1662
Peru (Cuzco)	1692
Cuba (Havana)	1728
EUA (Harvard)	1636
EUA (Yale)	1701
EUA (Filadélfia)	1755

Fonte: Gomes (2002).

De acordo com Gomes (2002, p. 7), a Universidade de São Domingos, criada em 1538, foi a primeira universidade das Américas. “Depois vieram as de San Marcos, no Peru (1551), México (1553), Bogotá (1662), Cuzco (1692), Havana (1728) e Santiago (1738). As primeiras universidades norte-americanas, Harvard, Yale e Filadélfia, surgiram respectivamente em 1636, 1701 e 1755”.

Quanto ao Brasil, observamos que “embora já contasse com escolas superiores isoladas desde 1808, somente no século XX passou a ter universidades congruentes, integradoras e capazes de traduzir a unidade na universalidade” (GOMES, 2002, p. 7). Mesmo existindo os institutos de nível superior, eles eram isolados, ou seja, o país não tinha uma universidade com pluralidade em cursos, pois, de acordo com Gomes (2002, p. 7), “a ideia de ter uma

universidade no meio do mato era inaceitável”. Além disso, era acessível apenas para uma pequena parcela da sociedade, ou seja, as camadas médias e trabalhadoras estavam fora da universidade.

Como o governo central não se preocupava em criar e manter universidades, e para as províncias não era interessante arcar com as despesas decorrentes de sua manutenção, a saída foi a criação de alguns cursos. Lima (2005) aponta que:

Cursos Jurídicos (1827) em São Paulo e Olinda (transformados em Faculdades de Direito, em 1854), Curso Jurídico no Rio de Janeiro (1835) e em Pelotas - RS (1883). Em 1874, a Escola Central (criada em 1854) da Academia Militar passa a se chamar Politécnica e torna-se civil. Em 1875, cria-se a Faculdade de Agricultura em Cruz das Almas/BA. (LIMA, 2005, p. 24).

Os cursos eram destinados exclusivamente para as elites política e econômica nacionais. Para cursá-los era necessário ter o domínio básico das diferentes áreas do conhecimento, acessíveis apenas a uma pequena parcela da sociedade. A Educação Básica, que prepara o aluno para o ingresso ao Ensino Superior não estava disponível à classe trabalhadora, o que limitava, ou até impedia o acesso inclusive à escolarização mais elementar, fazendo com que o ensino não fosse uma realidade para todas as classes sociais.

As formações ao nível superior eram idealizadas pela população, todavia, grande parte da classe trabalhadora não era ao menos alfabetizada. Devido a alfabetização da população não ser uma realidade, existia uma grande lacuna entre a ideia do acesso a cursos de níveis superiores e a realidade do trabalho para sobrevivência, o que contribuía para ampliar as diferenças sociais, tornando a continuação dos estudos ainda mais distante.

Quando a população em geral começou a ter acesso à Educação Básica, após séculos de luta por educação escolar, o desejo de acesso ao Ensino Superior se tornou mais evidente, mas as dificuldades eram enormes e as camadas dominantes da época se tornaram responsáveis por boa parte desse atraso educacional

(LIMA, 2005). Ainda é possível notar reflexos desse atraso do ensino superior no país, pois os cursos mais concorridos e considerados de “prestígio” são ocupados, em sua maioria, por membros de uma elite econômica e política. A elite política, quando não faz parte da elite econômica, funciona como preposto desta. Com isso, as universidades estatais, em grande medida, ao selecionar seus alunos, a realizam com critérios que nem sempre atendem à classe trabalhadora.

Podemos observar que durante cinco séculos de história o acesso à educação destinada aos trabalhadores ficou em segundo plano, sobretudo, a educação de nível superior, que formam professores, e grande parte desses professores vão atuar em escolas que atendem a classe trabalhadora. No Brasil, há alguns programas de formação continuada destinados a esses professores, um destes programas será apresentado a seguir.

O programa Escola da Terra e suas duas ofertas na UFSCar

O Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), foi instituído através da portaria do MEC nº 86, de 1 de fevereiro de 2013. Esse Programa criou uma ação de formação continuada para professores que trabalhavam em escolas localizadas na área rural, conhecido como Programa Escola da Terra, visando melhor formação para os alunos dessas escolas (MEC, 2013). O campo brasileiro abriga boa parte das matrículas escolares, mesmo com a forte política de fechamento das escolas do campo, Melo (2018) aponta que em 2018 eram:

[...] 6,3 milhões de matrículas no campo em 76.229 escolas, ou seja, 12,4% do total de estudantes matriculados no Brasil estão no campo. Um total de 71,37% das escolas do campo tem turmas multisseriadas e representa 22% das matrículas totais campo. (MELO, 2018, p. 54).

Os dados acima apresentados são de considerável importância para descrevermos o curso. Em primeiro lugar, a quantidade de

escolas existentes nas áreas rurais e, em segundo, a quantidade de escolas com classes multisseriadas, ou seja, 71,37% das escolas rurais possuíam turmas em diferentes etapas de aprendizado no mesmo espaço. Menezes, Moreira e Zientarski (2016) destacam que:

As escolas multisseriadas e unidocentes são um desafio às políticas públicas do campo, uma vez que apresentam, historicamente, um quadro da ausência do Estado e de gestão deficitária, bem como de esvaziamento do conteúdo teórico desenvolvido em seu interior. (MENEZES; MOREIRA; ZIENTARSKI, 2016, p. 15).

Vemos que as escolas com classes multisseriadas podem ser um desafio para os professores, pois convivem com a falta de infraestrutura, ausência de recursos pedagógicos e formação deficiente, problemas constantes nessas escolas. Nesse contexto, se insere o curso de aperfeiçoamento Escola da Terra, destinado prioritariamente para professores de multissérie. O programa Escola da Terra é voltado para os professores que atuam nessas salas, visando uma melhor forma de ensinar os seus alunos. Os objetivos do Programa são de promover a formação continuada desses professores e oferecer recursos didáticos que atendam as especificidades das escolas. (MEC, s/d)

O GEPEC promoveu um primeiro curso na UFSCar no ano de 2017. A metodologia utilizada foi, a metodologia da alternância, uma metodologia onde as aulas são divididas em tempo escola e tempo comunidade, assim como a metodologia utilizada no curso especial de Pedagogia da Terra. Após esta turma houve nova oferta que se encerrou no final de 2021. Atualmente (2022) não há nenhuma turma de aperfeiçoamento em andamento. Para complementação aos cursos de aperfeiçoamento, o curso “Escola da Terra” originou um curso de especialização.

Para a primeira turma de aperfeiçoamento foram ofertadas cento e vinte vagas (120) para professores do Estado de São Paulo, que atuavam em escolas do campo com classes multisseriadas. Todavia, devido aos trâmites burocráticos e a demora na efetivação

do curso, houve algumas desistências, reduzindo para noventa e seis (96) cursistas matriculados, tendo formado noventa e um (91). Mesmo com as dificuldades burocráticas que ocasionou a desistência de alguns cursistas e a desistência de outros durante o desenvolvimento do curso, os resultados foram satisfatórios. A troca de experiências entre cursistas e professores foi enriquecedora para ambos. Nessa primeira oferta, foram montados polos em cidades que reuniam um maior número de cursistas.

No ano de 2021, o GEPEC contribuiu com a organização da segunda oferta. Desta vez, a Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), contou com a parceria da Coordenação Geral da Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais (CGICQTC/DMESP), da Secretaria de Modalidades Especializadas de Educação (SEMESP) e do Ministério da Educação (MEC). A proposta inicial era de que houvesse encontros presenciais, assim como ocorreu nos outros cursos, mas devido à crise sanitária que o país enfrentou - e ainda enfrenta, de forma mais branda -, as aulas aconteceram de maneira remota, mediante a utilização da plataforma *Google Meeting*. Assim como a oferta anterior, foram disponibilizadas cento e vinte (120) vagas para o estado de São Paulo, desses, vinte e um (21) desistiram do curso, sendo assim, foram formados noventa e nove (99) professores.

Considerando que no Brasil as políticas públicas educacionais relacionadas ao campo, são tratadas em segundo plano, a oferta, a manutenção e a conclusão dessas duas turmas podem ser consideradas eventos de resistência contra o modelo de educação imposto à classe trabalhadora. O formato e metodologia dos cursos foram pensados exclusivamente para a realidade do professor que atua no campo. Com essas duas ofertas, foram formados cento e noventa (190) cursistas que atuam e atuaram em escolas do campo, ou em escolas da zona urbana que recebem alunos do campo, com o diferencial de entender que a educação deve ser única e de qualidade, indiferente de onde acontece.

Considerações finais

O acesso da classe trabalhadora aos direitos fundamentais do ser humano e bens de consumo permanece sendo negado. No sistema capitalista em que vivemos é inculcada a ideia de que as possibilidades para ingressar no mercado de trabalho e, conseqüentemente, ter as condições básicas para a manutenção da vida e aquisição de bens duráveis e não duráveis dependem do mérito, e a realidade não difere quando nos remetemos ao campo educacional/educativo.

As questões sociais, em especial a educação, foram histórica e sistematicamente negligenciadas em nosso país. Maiores atenção e preocupação com a atual Educação Básica (Educação Infantil, Ensino Fundamental e Ensino Médio) foram materializadas com a promulgação da Constituição Federal de 1988 e com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996.

O campo é o espaço que mais sofre com a negligência e descaso relacionados à educação escolar. A existência de cursos como o que foi apresentado neste texto é por si só um ato de resistência frente aos constantes ataques à educação pública.

A formação de 190 pessoas que lidam diretamente com alunos e pessoas do campo é motivo de grande alegria, ambas as turmas se formaram pós golpe (de 2016), a segunda, em especial se formou durante uma crise sanitária acompanhada de uma enorme onda de negacionismo e ataque a ciência e educação (governo Bolsonaro).

Referências

COSTA, Jaqueline Severino; CUNHA, Marina Silva. Determinantes do desemprego no Brasil no período de 1981 a 2005: uma análise enfatizando a qualificação do indivíduo em um contexto de maior abertura comercial. **Análise Econômica**, v. 28, n. 53, 2010.

DOS SANTOS, Patric Oberdan; NETO, Luiz Bezerra. **Educação no Campo e Condições de Acesso à Escola**: diagnóstico dos meios de

transportes para o acesso à escola no Assentamento Guarani. Luiz Bezerra Neto, José Leite dos Santos Neto, p. 111.

GOMES, Eustáquio. País tem história universitária tardia. **Jornal da Unicamp**, v. 191, n. 7, 2002.

HADDAD, Sérgio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista brasileira de educação**, p. 108-130, 2000.

LIMA, Eunice Ladeia Guimarães. **Instituto Isolado de Ensino Superior - Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Presidente Prudente - 1959-1976: uma instituição além das fronteiras**. 2005. 2 v. Tese (doutorado em Filosofia e Ciências) - Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, 2005. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/104832>>.

MENEZES, H.C.M. MOREIRA, I.E.de L. ZIENTARSKI, C. Escola da terra e pedagogia histórico-crítica: formação docente. **Extensão em Ação**, Fortaleza, v.3, n.12, Out./Dez. 2016. 12.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **Documento de trabalho**, p. 8 a 91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, NUPES, 2019. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

SAMPAIO, Helena. Evolução do ensino superior brasileiro, 1808-1990. **Documento de trabalho**, p. 8 a 91. Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior da Universidade de São Paulo, NUPES, 2019. Disponível em: <https://nupps.usp.br/downloads/docs/dt9108.pdf>.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações**. 7 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

Educação escolar no campo: enfrentamentos teóricos e metodológicos

Celi Nelza Zulke Taffarel¹

Introdução

A reflexão pedagógica para superar o senso comum e avançar na consciência filosófica (SAVIANI, 2009), exige visão de totalidade, rigorosidade e radicalidade. Segundo o Coletivo de Autores (1992), o trabalho pedagógico requer como ponto de partida: (a) um diagnóstico da realidade; (b) um posicionamento na luta de classes, uma vez que vivemos em uma sociedade dividida em classes sociais que caracterizam o modo de produção capitalista, classes sociais em luta decorrente do antagonismo existente entre a classe trabalhadora que tem somente sua força de trabalho e a classe burguesa que detém meios de produção e explora, pela mais-valia e o mais-trabalho, a classe trabalhadora; (c) a posição teleológica, ou seja, o projeto histórico como referência para a educação – manutenção conservadora do capitalismo ou transformação social para além do capital, rumo ao socialismo. Este é um dos desafios, mas não o único, que se coloca no ensino-pesquisa-extensão na educação em geral e em especial na Educação do Campo.

Superar obstáculos que não nos permitem ir além da aparência dos fenômenos no processo de produção do conhecimento científico (CHEPTULIN, 1989), é um enorme desafio, porque exige o pleno desenvolvimento de funções psíquicas superiores

¹ Professora titular da Universidade Federal da Bahia; Doutora em Educação pela UNICAMP; Pós-Doutorado na Universidade de Oldenburg, Alemanha. E-mail: celitaffarel@gmail.com

(MARTINS, 2013), como a formação humana omnilateral e emancipatória, função fundamental da escola pública.

Alertamos que os fatos aqui apresentados foram atualizados, visto que a conferência de encerramento do evento foi realizada no dia 21 de outubro de 2022. Tivemos eleições em 30 de outubro de 2022, no segundo turno, sagrando-se vencedora nas urnas a Federação Brasil da Esperança constituída pelo Partido dos Trabalhadores (PT), Partido Comunista do Brasil (PCdoB), Partido Verde (PV), que foi ampliada para uma frente ampla com o Partido Socialista Brasileiro (PSB), Partido Socialismo e Liberdade (Psol), Rede Sustentabilidade (Rede), Solidariedade, Movimento Democrático Brasileiro (PMDB), Partido Democrático Trabalhista (PDT), Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU), Partido Comunista Brasileiro (PCB) entre outros partidos. Da eleição à posse de Luís Inácio Lula da Silva em 1ª de janeiro de 2023 como Presidente do Brasil, até os atos terroristas de 08 de janeiro de 2023, confirmaram-se hipóteses levantadas na Conferência de Encerramento do II Seminário Internacional e V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa em Educação no Campo.

Os fatos demonstram que enquanto humanidade, estamos em um período de regressão civilizatória em decorrência da destruição de forças produtivas. A natureza, o meio ambiente e a classe trabalhadora estão sob ferrenho ataque dos capitalistas. Isto se expressa, de maneira organizada, nas ações concretas da extrema-direita capitalista, atacando a soberania dos povos, a democracia, os direitos, assaltando de forma parasitária o patrimônio público, o Produto Interno Bruto (PIB), destruindo e/ou privatizando serviços públicos, destruindo o meio ambiente, a natureza, incluindo aí nós seres humanos, da cidade, do campo, das águas e das florestas, que somos a natureza que se pensa.

O capitalismo, a nível mundial, vem demonstrando que não convive com soberania, democracia, direitos e preservação do meio ambiente. Com seu *modus operandi* “crise-ajustes-crise” (MONTORO, 2014), o destrutivo modo de produção capitalista, culmina em destruição de forças produtivas, destruição da classe

trabalhadora, inclusive com guerras, para manter taxas de lucro e acumular capital. (LUXENBURG, 2021; 2022).

Karl Marx (2017), na obra “O Capital”, volume III, demonstra que os capitalistas, para evitar a queda tendencial da taxa de lucro, aplicam “causas contra-arrestantes” (*ibid.*, 2017, p. 271) como aumento do grau de exploração do trabalho; compressão do salário abaixo de seu valor; barateamento dos elementos do capital constante; a superpopulação relativa; o comércio exterior; o aumento do capital acionário. Esta lei geral do capital pode ser verificada pelos fatos, com o que vem acontecendo no processo global da produção capitalista.

Com base na obra de Marx, Lenine, em sua obra *Imperialismo, estágio superior do capitalismo* (2021) e, Rosa de Luxemburgo em sua obra *A acumulação do Capital* (1985), teorizam sobre a partilha da terra e as guerras intercapitalistas para manter taxas de lucros, o que implica na destruição das forças produtivas, para fins lucrativos. A militarização e a indústria bélica, são evidências da precisão de Marx, Lenin e Rosa de Luxemburgo sobre as tendências e o *modus operandi* do capital que consiste em “crise-ajuste-crise”. Acrescenta-se a isso a guerra na Ucrânia e a política da extrema direita no Brasil, em especial aquela implementada no período de 2019-2022, com um regime nazifascista, bolsonarista, armamentista, expondo demonstrações desta barbárie.

Para sob a humanidade três catástrofes eminentes, segundo a “Primeira carta semanal de 2021”, do Instituto Tricontinental de Pesquisa Social, publicada em 07 de janeiro, escrita por Vijay Prashad e Noam Chomsky (2021):

- **A aniquilação nuclear**, considerando que as grandes potências possuem cerca de 13.500 armas nucleares (90% destas de propriedade da Rússia e EUA), enquanto os tratados sobre o controle e armas estão sendo destruídos;

- **As catástrofes climáticas** geradas pela hiperexploração de combustíveis fósseis, enquanto se esvaziam os fundos de investimentos para países em desenvolvimento para o enfrentamento desta questão, e ao mesmo tempo o aumento da

dívida externa, expressando uma falta de seriedade por parte da “comunidade internacional”;

• **A destruição dos contratos sociais**, com a destruição da função pública dos Estados, sendo a sociedade civil mercantilizada por fundações privadas (o que assistimos ocorrer a passos largos no Brasil hoje). Os países investem boa parte de seus orçamentos anuais em armas e não em serviços públicos, como é o caso dos EUA. (PRASHAD; CHOMSKY, 2021).

No Brasil, as determinações existentes no contexto mundial não são diferentes. Para manter taxas de lucro (MARX, 2017) aplica-se o ajuste estrutural na política econômica brasileira, com medidas que restringem investimentos, principalmente em educação e saúde, com o famigerado “teto de gastos” da Emenda Constitucional 95 (BRASIL, 2016), com as privatizações, destruição de serviços públicos e com adoção de medidas que culminaram na destruição de territórios de preservação ambiental, territórios de povos indígenas, em especial, povos Yanomami da Amazônia.

Constatamos, portanto, uma conjuntura histórica de barbárie, de “terra arrasada” como bem demonstrou o Relatório da Equipe de Transição, apresentado à imprensa pelo Vice-Presidente do Governo Lula, Geraldo Alkmin, em dezembro de 2022. Avançou durante o Governo Genocida de extrema-direita do presidente Jair Messias Bolsonaro, o obscurantismo, com a negação dos crivos da razão e do pensamento científico, bem como um desmantelamento das políticas públicas que garantiam um mínimo Estado-de-bem-estar-social, com o avanço da retirada de direitos e garantias mínimas de sobrevivência da classe trabalhadora.

Desenvolvimento

É inegável que os retrocessos no Brasil, em especial nas políticas educacionais, se acentuaram com o golpe jurídico-parlamentar, empresarial, midiático, militar, contra a presidenta Dilma Rousseff em 2016 e com o governo golpista de Michel Temer

(2016-2018), sucedido pelo governo militarizado e de extrema direita de Jair Bolsonaro no período de 2019 a 2022.

O Governo Bolsonaro implementou a política econômica ultra neoliberal sob comando de Paulo Guedes; promoveu um clima de incitação à violência, se valendo do Gabinete do Ódio e de *Think Tanks* propagadoras de *fake news*, notícias falsas, divulgadas com a intenção de incitar as pessoas a terem determinados comportamentos; atacou a ciência, as universidades, os Institutos Federais e os Institutos Tecnológicos, com brutais cortes orçamentários, gerência nas administrações com posse de interventores nas reitorias, propagando o obscurantismo; desqualificou o magistério, a docência, os professores e profissionais da educação, tendo como respaldo teorias educacionais e pedagógicas questionáveis, teorias conspiratórias.

Sobre esse desgoverno, é possível dizer ainda que destruiu a seguridade social – assistência, saúde e previdência; enalteceu assassinos como o coronel Carlos Brilhante Ustra, ex-torturador da ditadura militar que durou 25 anos no Brasil; valorizou saudações e ideologias nazistas e fascistas; condenou povos originários a morte, pela fome, pela ação de garimpos ilegais com terríveis impactos socioambientais em terras indígenas, pela negação aos pedidos de socorro humanitário a esses povos.

Acrescenta-se a essas informações que a calamidade sanitária e humanitária veio a público em 21/01/2023, quando da visita do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, com seu corpo ministerial, ao Território Yanomami, em Roraima ficou constatado que morreram 570 crianças do povo Yanomami, contaminadas pelo mercúrio usado por garimpeiros, em garimpos ilegais, junto a desnutrição, a fome e a falta de acesso às políticas públicas de saúde, tendo sido decretado estado de calamidade pública, sanitária, humanitária; a devastação através da ação de latifundiários e exploradores de madeira e riquezas minerais em territórios de preservação levou o Brasil, com a necropolítica genocida, à segunda maior mortalidade proporcional de vítimas da Covid-19 no mundo, com cerca de 700 mil mortes. Temos a respeito o Relatório da CPI do Senado que

indica crimes de responsabilidade, crimes comuns e crimes contra a humanidade do governo Bolsonaro e seus generais. (SENADO FEDERAL, 2021)

Foram incentivados, inclusive assumindo altos postos governamentais, durante quatro anos de governo da extrema-direita, conselheiros políticos “terraplanistas”, como Olavo de Carvalho, negacionistas, propagandistas de ódio, bem como, “conselheiros” contrários aos princípios republicanos e com forte inferência religiosa fundamentalista, ideologia militarista, antidemocrática.

A laicidade do Estado foi negada e constatamos um retrocesso de séculos considerando o contido na Constituição de 1891 (BRASIL, 1891) e no Decreto 119-A (BRASIL, 1890) que separava religião e o Estado. As religiões passaram a orientar a política, instalando-se pastores em governos, em ministérios, no judiciário – juízes, procuradores. O lema “Deus, Pátria, Família” sustentou a política genocida que colocou “a bíblia” acima da Constituição, acima das leis, a “Pátria” foi negociada, vendida, vilipendiada, acima da soberania nacional e a “Família” com seus valores conservadores, acima de direitos e conquistas constitucionais, acima de valores humanizantes, humanos, humanitários e civilizatórios (CUNHA, D’ÁVILA-LEVY 2018; 2022). Lutar pelo Estado Laico, pela Educação Laica é outro desafio enorme que temos pela frente no próximo período (SALAMA, 2020) e que teremos que enfrentar.

Outro desafio que temos pela frente é revogar reformas educacionais implementadas pela força do setor empresarial que atua fortemente na Educação. Para sustentar reformas educacionais, são utilizadas teorias para justificar reformas como a Reforma do Ensino Médio e a aprovação da Base Nacional Curricular Comum (BNCC), voltada para adequar a formação às demandas do mundo do trabalho. Segundo o que ainda consta no sítio do MEC:

A Lei nº 13.415/2017 alterou a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e estabeleceu uma mudança na estrutura do ensino médio, ampliando o tempo mínimo do estudante na escola de 800 horas para 1.000 horas anuais (até 2022) e definindo uma nova organização curricular, mais flexível, que contemple uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a oferta de diferentes possibilidades de escolhas aos estudantes, os itinerários formativos, com foco nas áreas de conhecimento e na formação técnica e profissional. A mudança tem como objetivos garantir a oferta de educação de qualidade a todos os jovens brasileiros e de aproximar as escolas à realidade dos estudantes de hoje, considerando as novas demandas e complexidades do mundo do trabalho e da vida em sociedade. (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2018, on-line).

Outro desafio é deter a saga militarista que pretende implementar e aprofundar um Estado de Exceção (VALIM, 2017) que beneficia a política ultra neoliberal na economia, a extrema direita nazifascista, denominada de bolsonaristas, militaristas, golpistas, terrorista e criminosa. Fato constatado com os acontecimentos do dia 08/01/2023, data que esse grupo invadiu e depredou o Congresso Nacional, o Supremo Tribunal Federal (STF) e o Palácio do Planalto, sede da Presidência da República, em Brasília. A invasão facilitada pela ação criminosa de militares, permitiu que centenas de golpistas, muitos abduzidos por mentiras e fundamentalismos religiosos, invadissem as sedes dos “três poderes”, em um ato de caráter golpista de viés fascizante. A extrema-direita golpista visava (e visa) reverter a vontade popular expressa no segundo turno das eleições presidenciais. Neste sentido, o ataque tinha como alvo político o novo governo federal, ou seja, o mandato dado pelo povo a Luiz Inácio Lula da Silva.

Nem toda a operação golpista está clara ainda, mas, por ora fracassou, para o que teve importância a reação popular, seja de repúdio generalizado, seja nos atos em todo o Brasil no dia seguinte aos ataques. É, pois, o momento de exigir do governo e das instituições uma ação mais contundente contra o fascismo e o golpismo. É preciso punir os atos de vandalismo obscurantista

contra a vontade do povo e contra o patrimônio histórico e artístico nacional. Prisões, julgamentos e punições severas, **sem anistia**, são necessárias para que se mantenham os poderes da república democrática.

Estes atos de barbárie comprovam o que expusemos na Conferência de Encerramento, evidenciando que não é sem propósito que o slogan da extrema direita no Brasil é “Deus, Pátria, Família”. Não é sem propósito que a burguesia age ideologicamente, silenciando, ocultando, invertendo causas e efeitos, alienando, assaltando a subjetividade humana, através do conhecimento ou não da realidade concreta (CHAUI, 2005). O propósito é manter a dominação, a opressão e a exploração da classe trabalhadora, mantendo o povo na ignorância.

É neste contexto que estamos tratando de desafios teóricos e metodológicos da Educação do Campo. É no fio da navalha da história que andamos para explicar cientificamente os desafios teóricos e metodológicos, uma vez que teorias têm nexos e relações com a manutenção ou revolução da infra e a superestrutura da sociedade. O estudo e a crítica às teorias, seus nexos e relações com a realidade concreta, nexos e relações com determinados projetos históricos, nexos e relações com a economia política, são fundamentais para os/as professores/as orientarem o trabalho pedagógico.

A Educação do Campo é desenvolvida e construída socialmente, a “contrafogo” (BOURDIEU, 1998), no processo de consolidação do modo de produção capitalista que tem as seguintes características históricas (MARX; 2017): (a) a produção das mercadorias está assentado na propriedade privada dos meios de produção; (b) o trabalho humano é subsumido ao capital que explora a mais-valia, sob violenta opressão e concentra riquezas para os capitalistas; (c) a sociedade se caracteriza como sociedade de classes antagônicas e, o motor da história é a luta de classes; (d) o Estado é o ninho onde se abrigam os burgueses e predominam seus interesses, via ações de consenso ou coerção, no executivo, legislativo e judiciário; (e) os valores hegemônicos, veiculados,

assegurados, são os valores da classe dominante sustentados pelos aparelhos ideológicos da burguesia – meios de comunicação, aparelhos culturais, igreja, escola, associações, família.

Destacamos também, outro enorme desafio teórico metodológico para a Educação do Campo. Os estudos e pesquisas sobre a Educação do Campo estão ocorrendo, em meio a guerras, a nível mundial, sejam elas: Guerra Convencional, por Clausewitz (1832); Guerra de Movimento ou Manobra e Guerra de Posição, por Gramsci (1926-1937); Guerra Fria, por Hobsbawn em *Era Dos Extremos* (1995); Guerra Irregular, por Visacro (2009); Guerra Econômica, por Bandeira (2004); e a Guerra Híbrida, por Korybko (2018).

Uma das táticas de guerra híbrida no Brasil pode ser reconhecida no *lawfare* que significa o uso do aparato legal e das leis para atingir objetivos econômicos, políticos ou militares eliminando, desqualificando ou incapacitando o inimigo. O advogado de defesa de Luiz Inácio Lula da Silva, Senhor Cristiano Zanin Martins, demonstrou esta tática da burguesia Lavajatista quando da prisão do atual presidente Lula, em 2018. O emprego destas táticas pode ser identificado em 2003 com o inquérito que gerou a Ação Penal 470 (SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL, 2012), passando pelo golpe contra a presidenta Dilma Rousseff, a prisão do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva e, a eleição da extrema-direita no Brasil.

No Brasil, vamos verificar pelos fatos, que a luta de classes, nunca cessou. Após mais de 300 anos de colonialismo, monárquico, escravista, a instalação da República, sob o comando de oligarquias militarizadas acirra a luta de classes. A ordem econômica vai se firmando, corresponde ao modo de produção capitalista sob sangue suor e lágrimas da classe trabalhadora.

O gráfico abaixo sinaliza este percurso histórico de lutas onde regimes econômicos e políticos capitalista foram hegemônicos.

Figura 1 – O Brasil tem mais de 521 anos.

O BRASIL TEM MAIS DE 521 ANOS



Fonte: Taffarel; Queiroz (2022).

O professor Saviani (2007), ao estudar a história das ideias pedagógicas no Brasil, nos apresenta uma periodização que nos permite reconhecer os rumos da educação neste processo de desenvolvimento da economia política capitalista:

- De 1500 até 1822 (Brasil Colônia) são 322 anos de colonialismo escravista, em que a pedagogia basílica, pedagogia jesuítica, predominam na Educação e na Catequese.

- De 1822 (Brasil Monárquico) até 1889 (Brasil República) são 67 anos de monarquia, em que há coexistência de vertentes religiosas e leigas na Educação.

- De 1889 (Brasil República Velha) até 1930, com o fim da Velha República e início Nova República são 41 anos de República oligárquica.

- De 1930 (Nova República) até 1964 (Golpe militar) são 31 anos de República. Com as ideias pedagógicas escolanovistas em construção, a vertente da Escola Nova cresce.

- De 1964 até 1985 são 21 anos de regime militar. Com as ideias pedagógicas da Escola Nova e ideias pedagógicas tecnicistas, produtivistas, predominam ideias pedagógicas não críticas. Construção de tendências contra hegemônicas, de ideias pedagógicas críticas, reprodutivistas e histórico-crítica.

- De 1985 até 2016 são 31 anos de Brasil República (neoliberalismo). Ecletismo pedagógico religioso, escolanovista, tecnicista, produtivista presentes. Construção de tendências contra hegemônicas, ideias pedagógicas críticas, reprodutivistas e histórico-crítica.

- Em 2016, novo golpe imperialista, parlamentar, judicializado, midiático, empresarial. Aprofundam-se os ajustes fiscais, superávit primário, ajustes estruturais - ultra neoliberalismo. A extrema direita assume a política pública no Brasil, implementa reformas e alinha desde as Emendas Constitucionais (EC) até a escola é aprisionada (FREITAS, 2018).

- Em 2018, prisão, através de *Lawfare* com a prisão de Luis Inácio Lula da Silva, para retirá-lo da disputa eleitoral.

- Em 2019, Eleição da Extrema Direita militarizada para presidência Jair Messias Bolsonaro (presidente) e Antônio Hamilton Martins Mourão (vice-presidente). Escola cívico militares são prioridade. Desmantelo do sistema de ciência e tecnologia. Desmantelo da Educação Pública da Educação, da Creche, à Educação Infantil, à Educação de Jovens e Adultos na cidade, campo, águas e florestas.

Estamos, portanto, estudando e pesquisando a Educação do Campo frente a hegemonia de oligarquias escravistas, em meio a golpes militares, em meio a luta pela redemocratização do Brasil, em meio à luta contra a barbárie. E aqui cabe uma interrogação: Qual é a matriz epistemológica que permite estabelecer nexos e relações entre singular, particular e geral?

Na segunda década do Século XXI, estamos estudando, pesquisando os desafios teórico, metodológicos da Educação do Campo com a “Escola aprisionada” (FREITAS, 2018) pelos interesses da classe dominante, capitalista, de extrema direita e

seus vassallos. Estamos estudando, pesquisando em meio a guerras (ELLIEZ; LAZZARATTO, 2021). As mencionamos nos perguntando sobre os Programas, Projetos, Ações nas escolas públicas da cidade e do campo, das águas e, das florestas, em meio a guerras.

É nesta escola aprisionada por leis, decretos, diretrizes, portarias, acordos, gestão da parceria público-privado, comandada pelos empresários da Educação, que os/as professores/as estão e irão desenvolver o trabalho pedagógico. É nesta escola aprisionada pelo empresariamento da educação que as teorias fundamentam o trabalho pedagógico dos/as professores/as.

Segundo Martins (2021), em seus estudos sobre a organização não governamental “Todos pela Educação” que tem no empresário Jorge Paulo Lemann (Fundação Lemann) um de seus principais formuladores e financiadores, vem denunciando as estratégias e a incidência empresarial na atual política educacional brasileira. A influência constante de organizações empresariais que se entrelaçam com os quadros políticos agindo como uma ampla coalizão, organizando-se em uma densa rede que **atua como um Think Tank da educação**. Com os avanços dos conservadores, capitalistas de extrema-direita no governo, temos um novo estágio de reestruturação do espaço público e de suas instituições, onde o empresariado busca o fortalecimento da capacidade de execução do aparelho estatal e institucional, tomando as rédeas desse processo, em nome da necessidade do controle social.

Estas estratégias são sustentadas por teorias que necessitam ser questionadas e banidas da formação de professores e dos currículos escolares. Quais são, portanto, as teorias predominantes nos Programas, nos projetos políticos pedagógicos das escolas públicas da cidade e do campo? Quais são as teorias que predominam e que fundamentam a formação de professores/as nos cursos de licenciatura em Educação do Campo? Quais as teorias que fundamentam o trabalho pedagógico dos/as professores/as da Educação do Campo, nas escolas públicas?

Abaixo segue o quadro apresentado por Freitas (2018) sobre a “Escola Aprisionada”.

Figura 2 – Escolas Aprisionadas.



Fonte: Freitas (2018).

O aprisionamento da escola tem um propósito, que consiste em submeter a formação da classe trabalhadora à lógica que interessa ao capital. Com isto, desvaloriza-se o trabalho dos/as professores/as, intensifica-se o trabalho docente com uso de tecnologias, ou transfere-se para a esfera caótica das informações dispersas em redes de internet a responsabilidade de formar a classe trabalhadora, desenvolver sua capacidade de conhecer, de aprender e de transformar a realidade concreta. Isto constitui um elemento a mais, em um contexto de guerras na era da informação (VISCARO, 2018) que rebaixa a capacidade teórica da classe trabalhadora e destrói forças produtivas, destruindo o trabalho humanizado e humanizador.

Hoje, 2022-2023, estamos estudando e pesquisando os desafios teóricos e metodológicos, em meio a implementação de táticas do capital imperialista que se caracteriza pelas seguintes medidas:

- *Ajustes estruturais*: Tratados, Acordos, Ajustes Fiscais, Planos de Austeridade. EC nº 95/2016 (BRASIL, 2016).

- *Reestruturação produtiva*: Trabalho, flexibilizado, terceirizado, explorado. (Reforma Trabalhista)

- *Reformas do Estado e suas funções*: ataque da garantia de direitos; garantia da infraestrutura produtiva; garantia do equilíbrio dos poderes executivo, legislativo e judiciário. Ataque a garantia da soberania nacional. Reformas já implementadas: a Trabalhista e a da Previdência. Reformas em curso: a Administrativa e as privatizações. Seguridade social – saúde, assistência, previdência – desmantelada.

- *Relação Sociedade Política e Civil*: Organização do poder e as funções do Estado. Organização da sociedade. Criminalização dos movimentos sociais. Ameaças constante de Golpes.

- *Cultura*: Modo de vida. Relação Trabalho-Educação. Mídia, esporte, lazer etc. Atuação nos aparelhos de hegemonia. As ideias dominantes são as ideias da classe dominante. Ideias nazifascistas entram no senso comum via aparelhos culturais hegemônicos da burguesia.

- *Guerras*: São mais de 70 conflitos armados no mundo. Guerra na Ucrânia. São mais de 30 bases militares Norte Americanas na América Latina, uma inclusive no Brasil, no Maranhão, em Alcântara, aberta durante o governo da extrema-direita (2019-2022). Política de armar a população. Expansão de clubes de tiro e intensificação da barbárie, do vandalismo, do terrorismo.

A política econômica está baseada em um modelo econômico capitalista que há séculos vem expropriando a classe trabalhadora e devastando o meio ambiente. No Brasil, essas medidas avançaram com os governos do golpista Michel Temer e o Governo genocida da extrema direita de Jair Bolsonaro. Entre as medidas destacamos:

(a) as *privatizações, desestatização, desvinculação, desobrigação*, defendidas com o mantra de maior eficiência das empresas privadas do que os serviços públicos;

(b) a *desregulação, desindexação* dos mercados, incluindo várias outras medidas (liberalização de investimentos estrangeiros, redução de impostos, quebra das barreiras de importação, apropriação da biodiversidade, dos bens naturais, etc.). Manutenção de elevadas taxas de juros mantidas pelo Banco Central para favorecer setor especulativo da economia parasitária;

(c) concentração de renda e garantia dos direitos de *propriedade privada*, inclusive em territórios de proteção ambiental.

Nesse processo de destruição das forças produtivas, (a) as *guerras* e sua cadeia produtiva, (b) as *privatizações* e (c) o *desmantelamento dos direitos sociais* ocupam centralidade (MONTORO, 2014). No caso das guerras, cada vez mais frequentes nos últimos cem anos, observa-se como resultado grandes destruições econômicas (para posterior reconstrução) e a ampliação do mercado armamentista que, por sua vez, não pode ser identificado como indicador de forças produtivas, mas, justamente o contrário, são forças destrutivas.

David Harvey (2016), geógrafo britânico mais citado no mundo, com outros termos, também defende que no estágio imperialista o capital opera como uma *força de destruição* criativa, observada na desindustrialização, nos desinvestimentos, nas especulações, na destruição da natureza, na desvalorização em massa de mercadorias, equipamentos e instalações produtivas, bem como de dinheiro e trabalho.

A Educação do Campo tem seus desafios teóricos e metodológicos que não podem ser discutidos, analisadas, sem que as devidas contextualizações históricas sejam consideradas.

Com isso, segue um esquema que nos permite visualizar o modelo de desenvolvimento econômico no Brasil. A manutenção deste modelo depende do que vamos ensinar e transmitir para a classe trabalhadora aprender e manter, ou transformar, este modelo de desenvolvimento capitalista:

Figura 3 – Modelos de Desenvolvimento Brasileiro.

MODELOS DE DESENVOLVIMENTO BRASILEIRO (QUEIROZ E TAFFAREL, 2021)



Fonte: Queiroz e Taffarel (2021).

Por mais complexa que seja a história econômica do Brasil, por mais dramática e terrível que sejam as condições em que a economia brasileira se desenvolveu, o colonialismo, o escravismo, a acumulação primitiva, baseada no roubo, na fraude, na violência é evidente. E nesta condição histórica continuaremos estudando e pesquisando os desafios da Educação no Campo.

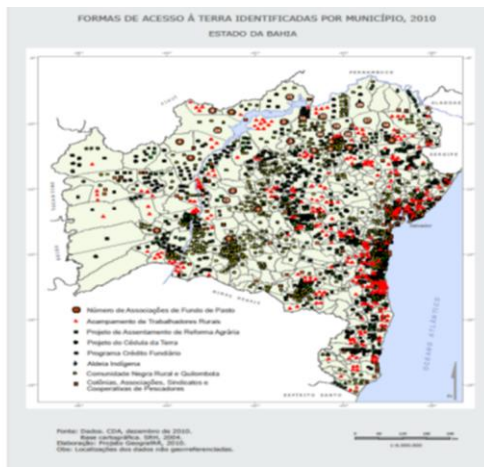
Para exemplificar a complexidade da Educação do Campo que trata das questões agrárias e agrícolas, apresentamos a situação do Estado da Bahia, onde os conflitos sociais em decorrência da ocupação do território são violentos. O quadro abaixo, resultante das investigações do GeografAR, da Universidade Federal da Bahia (UFBA)², demonstra estes conflitos.

² Portal do Projeto Integrado de Pesquisa "A Geografia dos Assentamentos na Área Rural" – Projeto GeografAR. Disponível em: <https://geografar.ufba.br/>.

Figura 4 – Formas de acesso à terra identificadas por municípios – Bahia

- 330 Acampamentos
- 480 P. Reforma Agrária
- 111 Cédula da Terra
- 158 Crédito Fundiário
- 454 Fundo e Fecho de Pasto
- 769 CNR/Quilombolas (438 Cert.)
- 237 Col/Assoc. Pescadores
- 28 Povos Indígenas

Fonte: Tese Doutorado
Professora Janeide Bispo
UFBA/UNEB.



Fonte: Santos (2015).

Podemos constatar esta violência em todo o território Brasileiro. O extermínio dos povos originários pode ser constatado em séculos de genocídio sendo o mais recente o do povo indígena Yanomami, planejado e executado pelo governo de Jair Bolsonaro, seus ministros, seus vassallos, visando a exploração e devastação de áreas de preservação na Amazônia.

A situação dos povos originários é gravíssima. Com a Ação no Supremo Tribunal Federal (STF) que defende que povos indígenas só podem reivindicar terras onde já estavam no dia 5 de outubro de 1988, dia que entrou em vigor a Constituição Brasileira favorece a bancada ruralista, latifundiários, instituições ligadas à agropecuária e a mineração. Este marco temporal a partir somente de 1988 ataca frontalmente o direito dos povos indígenas a áreas em processo de demarcação. A demarcação reivindicada é a que reconhece que os povos originários têm direitos sobre o uso da terra, pois aqui estavam antes da demarcação da propriedade privada. A Lei de Terras, Lei n. 601 de 18 de setembro de 1850 (BRASIL, 1850), demarcou a instalação de propriedade privada no Brasil. Este processo violento excluiu povos originários e povos

escravizados no Brasil, como povos africanos, o povo negro que foi escravizado no Brasil. Até os dias atuais continua a acumulação primitiva (MARX, 2013), agora “acumulação por despossessão”.

David Harvey (2004) cunhou o termo “acumulação por despossessão” (ou espoliação) para definir as práticas fundantes da busca por lucro no neoliberalismo, incluindo a financeirização, a manipulação de crises e a privatização, o roubo, a fraude, a violência.

A princípio, a despossessão era a incorporação de áreas ainda não atingidas pelas relações capitalistas, especialmente no mundo colonial, como o saque/desterritorialização das terras indígenas para a pecuária e agricultura no Brasil.

Na era da globalização, caracterizada pela mercantilização imposta pelo neoliberalismo, há, por um lado, regiões novas foram incorporadas ao mercado mundial, a exemplo daquelas funcionais do agronegócio brasileiro e da mineração. Nesse processo de acumulação, para Harvey, identifica-se o uso de mecanismos extraeconômicos para realização da acumulação: **o roubo, a fraude e a violência**. Por isso, como afirma Harvey (2018, p. 171), no capitalismo neoliberal a “loucura da razão econômica” tornou a vida cotidiana “refém da loucura do dinheiro”. O dinheiro tornou-se, assim, o centro do mundo. Neste contexto, estamos nos perguntando sobre estudos e pesquisas e os desafios teórico-metodológicos da escola pública no campo.

As bases da teoria do conhecimento – desafios teóricos

Não estamos tratando de desafios teóricos metodológicos a partir do senso comum, mas sim a partir do conhecimento científico, o que requer um método que exige conceitos, categorias e que se rege por leis.

Neste sentido, delimitamos a teoria do conhecimento materialista histórico dialética (MHD) para tratar das explicações científicas sobre a Educação do/no Campo, seus desafios teórico-metodológicos.

Podemos reconhecer nos estudos epistemológicos (TRIVIÑOS, 1987) sobre a ciência, três grandes paradigmas do desenvolvimento do conhecimento científico: o positivismo, cuja principal expressão é Auguste Comte (1798-1857), que se caracteriza pela consideração da realidade em partes isoladas e as formulações teóricas estariam delimitadas ao experimento, sem nexos e relações entre sujeito-objeto (neutralidade científica) e prática social; a fenomenologia, cujo principal expoente é Edmund Husserl (1859-1958) tendo como principal característica a relação sujeito-objeto baseado no fenômeno da existência onde importa o homem como “existência”, “vivência” e sua descrição; o marxismo enquanto paradigma que tem em Karl Marx (1818-1883) e Frederick Engels (1820-1895) suas principais referências e que se caracteriza por três aspectos, sendo eles o materialismo dialético, o materialismo histórico e a economia política, que ressalta a importância da prática social como critério de verdade.

As explicações sobre o fenômeno humano-social da aprendizagem, do desenvolvimento humano, da educação, estão baseadas em um ou outro paradigma científico que se vale de conceitos, categorias e leis do conhecimento.

Nos cabe perguntar: qual a base, em termos de teoria do conhecimento que fundamenta a produção do conhecimento acerca da Educação do/no Campo? Qual o paradigma que predomina na produção do conhecimento de dissertações e teses nos programas de pós-graduação em Educação no Brasil? Qual a base epistemológica, os fundamentos teórico-metodológicos e didáticos que orientam os currículos da formação inicial e continuada de professores/as nas licenciaturas em Educação do/no Campo? Qual é a concepção de ser humano, educação, aprendizagem e projeto histórico que fundamenta a produção do conhecimento e o currículo da escola pública do Campo?

O trabalho de tese de doutoramento de Joelma Albuquerque (2011), que tratou da crítica à produção do conhecimento sobre a formação dos trabalhadores no início do século XXI e de Cláudio Felix Santos (2011) sobre o relativismo epistemológico e o

escolanovismo pedagógico na formação em licenciatura para a educação do campo, são indicativos importantes para o enfrentamento dos desafios teóricos apontados em 2011 e que continuam atuais enquanto crítica e necessidade de superação.

A respeito de teorias pedagógicas, a partir da sistematização apresentada por Saviani (2008), que nos apresenta as teorias pedagógicas Não Críticas – Religiosas, Leigas, Escolanovistas, Tecnicistas, Produtivistas e Críticas Reprodutivistas com a Teoria Pedagógica Histórico-Crítica. Sendo assim, nos cabe questionar quais delas tem aderência à realidade na perspectiva da transformação social? As teorias pedagógicas apresentam fundamentos que necessitam ser radicalmente analisados pois estão articuladas com um dado projeto histórico.

Na Educação do/no campo reconhecemos as proposições pedagógicas críticas, fundamentadas ou com aproximações em referências críticas, ou com mais precisão na referência marxistas. Saviani (2008a) as apresenta ao analisar “ideias pedagógicas” contidas no Glossário do livro *A Pedagogia no Brasil* em que destacamos: Pedagogia Socialista; Educação Popular; Pedagogia do Oprimido, Freirianiana; Pedagogia do Movimento; Pedagogia da Alternância; e Pedagogia Histórico-crítica.

Dentre estas, a que se apresenta com grande nível de sistematização propositiva crítica é a Pedagogia Histórico-crítica que há 40 anos vem se desenvolvendo no Brasil, inclusive nas escolas do/no campo. Quando nos referimos à Educação do/no Campo e seus desafios específicos, em relação a Teoria Pedagógica, estamos nos referindo ao contexto de luta pela terra, pela agroecologia, pelas políticas públicas, pela vida digna, solidária e fraterna no campo.

As Teorias Pedagógicas, em meio às contradições, demonstram sua capacidade de adesão ao real concreto. Este é um desafio para estudos e pesquisas: conhecer com radicalidade as Teorias Pedagógicas que estão vinculadas à tradição pedagógica crítica, aos objetivos da emancipação humana e a luta pela transformação social que determinam a elaboração de matrizes

teóricas que orientam a educação escolar e formação de professores.

A análise minuciosa da base teórica destas pedagogias nos permite reconhecer os seus fundamentos e as articulações das mesmas com dado projeto histórico de emancipação ou manutenção do sistema capitalista. Todas estas teorias são formuladas com base em conceitos, categorias, leis do pensamento e este sistema categorial deverá superar a aparência, a essência e apreender o movimento histórico do fenômeno, da gênese aos diferentes graus de desenvolvimento até o estágio atual.

Silvio Gamboa (2014), em sua tese de doutorado e em textos posteriores, nos apresenta a gênese e desenvolvimento de sua Matriz Epistemológica como instrumental de análise teórico-filosófica da produção científica das ciências da ação. Este esquema que parte da pergunta científica à resposta, apresenta elementos constitutivos que nos permitem verificar, conceitos, categorias, teorias, cosmovisão, na produção do conhecimento sobre Educação em geral, e especial a Educação do/no Campo.

MATRIZ PARADIGMÁTICA A LÓGICA RECONSTITUÍDA (GAMBOA, 1995)

Relação dialética entre Pergunta (P) e Resposta (R)

A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

**Mundo da Necessidade ► Problema ► Indagações múltiplas ►
Quadro de questões ► Pergunta**

A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível técnico


Nível metodológico

Nível teórico

Pressupostos epistemológicos

Pressupostos gnosiológicos

Pressupostos ontológicos (ser: realidade)

A LÓGICA RECONSTITUÍDA
Relação dialética entre Pergunta [P] e Resposta [R]
P R 

1. A CONSTRUÇÃO DA PERGUNTA

**Mundo da Necessidade ► Problema ► Quadro de questões ►
Pergunta**

2. A CONSTRUÇÃO DA RESPOSTA

Nível Técnico: Fontes e Técnicas de coleta, organização sistematização e tratamento de dados e informações.



Nível Metodológico: Abordagem e processos da pesquisa: Formas de aproximação ao objeto [delimitação do todo, sua relação com as partes, [des]consideração dos contextos.



Nível Teórico: Fenômenos Privilegiados, Núcleo Conceptual Básico, Autores e Clássicos Cultivados, Pretensões Críticas, Tipo de Mudança Proposta



Nível Epistemológico: Concepção de Causalidade, de Validação da Prova Científica e de Ciência [Critérios de cientificidade].



Pressupostos Gnosiológicos: Maneiras de Abstrair, Generalizar, Conceituar, Classificar e Formalizar, ou Maneiras de relacionar o sujeito e o objeto. Critérios de Construção do Objeto Científico.



Pressupostos Ontológicos: Concepção de História, de Homem, de Educação e Sociedade



CONCEPÇÕES DE REALIDADE
[COSMOVISÃO]

Com esta matriz analítica e com os dados históricos e contextuais é possível reconstruir a lógica da produção do conhecimento sobre Educação do/no campo. O que nos é possível afirmar diz respeito a matriz teórica marxista e a sua negligência

nos programas de pós-graduação em especial em educação. Segundo Nosella (2010, p. 1):

O desafio teórico hoje é articular o particular escolar (dado empírico) com o movimento geral da história (totalidade). Há também outros desafios, como aprimorar o texto ou a 'narração' dos relatórios, modificar a avaliação dos programas de pós-graduação em educação feita pela CAPES e institucionalizar a pesquisa nas novas universidades do país.

Outro desafio que nos é apresentado está na tese de doutorado de Malanchen (2014), orientada por Newton Duarte, que apresenta as Políticas Curriculares Nacionais regidas sob a égide dos pós-modernismos e do relativismo Cultural. Este é mais um desafio da/na Educação do Campo que implica em criticar as bases pós-modernas e o relativismo cultural na Educação do Campo.

Superar os pseudoconceitos na Educação do/no Campo, para formular explicações científicas, onde paira a cotidianeidade como referência de prática, é um desafio que exige o desenvolvimento de conceitos científicos, de categorias complexas. Conceitos são explicações que permitem caracterizar um fenômeno para além da aparência e da essência. Categorias são explicações mais complexas que além da aparência e essência dos fenômenos, apreende as relações e nexos e o movimento histórico, seu desenvolvimento e seu estágio atual, sujeitos a determinações históricas. Por exemplo, no campo da química, o conceito de água como H₂O não apreende elementos complexos quando nos valem da categoria água potável, que implica explicações muito mais complexas para estudar o fenômeno na atualidade. Implica na gênese, no desenvolvimento e, no estágio atual, das fontes, córregos, rios, lagos, mares, com todas as suas determinações. Na Geografia o conceito de espaço, tempo, ação humana, a categoria espaço urbano, espaço indígena, espaço agrário e assim por diante, delimitam categorias, sem as quais não conseguimos teorizar, explicar cientificamente o real concreto. Observando a obra de

Milton Santos (1936-2002) podemos constatar, por exemplo, o emprego de categorias teóricas.

Com o estudo e pesquisa sobre desafios teórico-metodológicos da Educação do/no Campo não é diferente. Não nos bastam conceitos, mas sim categorias para compreendermos como o ser humano conhece e aprende, ou seja, conhecimento das leis a partir das relações sociais que no campo implica na consideração das questões agrícolas e agrárias que determinam a vida humana, esta que exige ensinar-aprender, transmitir-assimilar a cultura, o conhecimento clássico, as teorias que nos humanizam.

No campo, as questões agrárias dizem respeito a reforma agrária e as questões agrícolas ao processo do que se produz e para quem se produz. Entra aí a relevância da agroecologia em contraponto a monocultura devastadora. Tudo isto são desafios que perpassam a educação do/no campo e não é qualquer teoria que permitirá estabelecer nexos e relações entre projeto histórico, reforma agrária, agroecologia e a educação.

Os desafios envolvem enfrentar o obscurantismo, a negação da ciência, o recuo da teoria – emergência de *ethos* neodarwinista – universidades com intensificação do trabalho acadêmico; com degradação da vida acadêmica, ceticismo epistemológico – trivializar a questão do conhecimento e da verdade e sutil exercício linguístico – vocabulário destinado a assegurar a obediência e a resignação públicas, segundo a professora Maria Celia Marcondes De Moraes (2001); destruição da estrutura pública de incentivo ao desenvolvimento científico e tecnológico: cortes orçamentários – desfinanciamento da pesquisa e da formação de pesquisadores; rebaixamento teórico via reformas curriculares; adoção de teorias curriculares pós-modernas e, ao relativismo cultural; submissão da BNCC e a desvalorização da docência (ANFOPE).

Na sequência, apresentamos o que foi possível construir em termos de Educação do Campo com destaque ao PRONACAMPO, PRONERA e Ação Escola da Terra, políticas públicas a serem recuperadas e ampliadas.

Até 2019, a Educação no/do Campo era implementada por dois Ministérios a saber: (1) Ministério de Desenvolvimento Agrário, no âmbito do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA); (2) Ministério da Educação, no âmbito da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI). Foi somente em 2010, com a instituição do Decreto nº 7.352 (BRASIL, 2010), assinado pelo ex-presidente Luis Inácio Lula da Silva, que ficou instituída a política educacional da Educação do Campo para as populações do campo sendo eles os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) foi criada com vistas a “contribuir para o desenvolvimento dos sistemas de ensino, voltado à valorização das diferenças e da diversidade sociocultural, à promoção da educação inclusiva, dos direitos humanos e da sustentabilidade socioambiental” (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2014, on-line). No Governo de Bolsonaro (2019-2022) foi completamente desestruturada e com isso, é importante dizer que extinguir a SECADI, não significa somente menos política pública social para as populações do campo brasileiro e sim destruir destruição de forças produtivas e não assegurar condições de (re)produção do capital. (TAFFAREL; CARVALHO, 2019)

A SECADI desenvolvia ações no campo de “Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial na perspectiva inclusiva, Educação Ambiental e em Direitos Humanos, Educação do Campo, Indígena e Quilombola e Educação para as Relações Étnico-Raciais”. As atribuições que competiam à SECADI estavam no Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012. (BRASIL, 2012)

Com o Decreto nº 20.252 (BRASIL, 2020) publicado no Diário Oficial de 20 de fevereiro de 2020 foi reorganizada a estrutura do INCRA atingindo o PRONERA. Os prejuízos para a Educação

do/no Campo foram enormes durante estes quatro anos, com o fim do PRONERA, tendo Bolsonaro como o ataque a educação dos povos do campo. O Programa foi responsável pela formação de 192 mil camponeses e camponesas desde a alfabetização ao ensino superior até o ano de 2015.

O PRONACAMPO instituído pelo Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 (BRASIL, 2010), durante governo de Luiz Inácio Lula da Silva, e pela Portaria nº 86, de 01 fevereiro de 2013 (BRASIL, 2013) no governo de Dilma Rousseff, que foi alterada pela Portaria nº 238 de 23 de abril de 2021 (BRASIL, 2021), do então Ministro pastor Milton Ribeiro sofrendo profundos prejuízos.

Os objetivos do PRONACAMPO consistiam em apoio técnico e financeiro os Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, visando à ampliação do acesso e a qualificação da oferta da educação básica e superior; melhoria da infraestrutura das redes públicas de ensino; Formação inicial e continuada de professores; produção e disponibilização de material específico aos estudantes do campo e quilombola, em todas as etapas e modalidades de ensino. As ações visavam: acesso e a permanência na escola, à aprendizagem e à valorização do universo cultural das populações do campo. Estava estruturado em quatro eixos: I Eixo: Gestão e Práticas Pedagógicas; II Eixo: Formação Inicial e Continuada de Professores; III Eixo: Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; IV Eixo: Infraestrutura Física e Tecnológica.

Segundo Molina (2015, p. 147), “é dentro do Eixo 2 que se localiza especificamente a ação do Estado responsável por apoiar e fazer acontecer a implantação dos 42 novos cursos de Licenciatura em Educação do Campo – LEDOC”. O PROCAMPO, ainda segundo Molina (2015, p. 150), “é uma política de formação de educadores, conquistada a partir da pressão e das demandas apresentadas ao Estado pelo Movimento da Educação do Campo” desde a década de 1990.

Com os governos Temer e Bolsonaro verificamos o desmonte de uma política exitosa e que estava em expansão para substituí-la

por uma política educacional ligada ao empresariamento da educação. Entram em vigor os seguintes dispositivos legais do Conselho Nacional de Educação (CNE):

- Parecer CNE/CP nº 22, aprovado em 07 de novembro de 2019. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019a).

- Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019, define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2019b).

- Parecer CNE/CP nº 14, aprovado em 10 de julho de 2020. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020a).

- Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020, dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2020b).

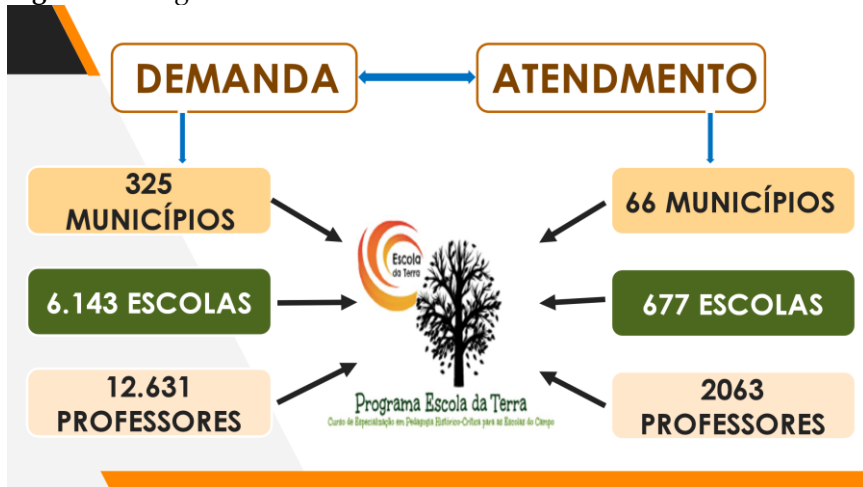
As principais críticas das Diretrizes aprovadas e homologadas dizem respeito aos fundamentos da formação de professores, que estão atrelados a BNCC que, por sua vez, responde a “competências e habilidades” para adaptação ao mundo do trabalho que como vimos acima, é o mundo do trabalho alienador e conformador ao novo *ethos* geopolítico e geocultural imperialista; há, ainda, o esvaziamento teórico de conhecimentos clássicos da área das teorias pedagógicas críticas; a divisão entre formação inicial e continuada; a desconsideração do que determina a

valorização do magistério – além da sólida formação teórica, as condições de trabalho a formação continuada, salários, carreira, gestão democrática, financiamento da educação, organização dos trabalhadores da educação, entre outros.

Outra ação que sofreu impacto de descontinuidade foi a Escola da Terra. No início foram dez (10) estados que implementaram efetivamente, em 2014, a ação Escola da Terra, foram eles: Bahia, Maranhão, Pernambuco e Ceará (Região Nordeste); Amazonas e Pará (Região Norte); Rio Grande do Sul e Santa Catarina (Região Sul), Minas Gerais e Espírito Santo (Sudeste). Em 2015/2016 entraram Alagoas e Paraná atingindo 12 Estados. Em 2017, o Escola da Terra incluiu outros estados: Amapá, Tocantins, Goiás, Distrito Federal, Sergipe, Rio Grande do Norte, Piauí, Paraíba, Mato Grosso, Rio de Janeiro e São Paulo. O programa foi/está implementado em 22 estados mais o Distrito Federal, totalizando 23 unidades federativas. Em 2020/2021, última edição do aperfeiçoamento, 16 estados dos que já tinham o curso implementado foram contemplados, a saber: RS, PR, SP, RJ, ES, MG, SE, CE, PI, MA, PA, AM, TO, MT, DF e GO. Em 2021, ocorreu a articulação com as 16 universidades que estavam desenvolvendo a edição de 2020, e foi implementado a especialização Escola da Terra em todos os respectivos estados onde estão localizadas as Instituição de Ensino Superior (IES) contempladas. As IES que estão com especialização são: UFRS, UFFS, UFSCAR, UFRRJ, UFMG, UFES, UFSE, UFCE, UFPI, UFMA, UFAM, UFPA, UFT, UFM, UnB e UFCAT.

A partir de 2022 não foram lançadas novas turmas e a Ação sofre descontinuidade. A UFBA tinha uma demanda de 12.631 professores de 325 municípios, com 6.143 escolas. Foram atendidos 66 municípios, com 677 escolas, atendendo com especialização 2.063 professores.

Figura 5 – Programa Escola da Terra.



Fonte: Freitas (2018).

No quadro abaixo estão os municípios atendidos, os territórios de identidade e o número de professores formados.

Figura 6 – Municípios da Bahia que participaram do Programa Escola da Terra (2014-2018).



Fonte: UFBA (2020).

A proposta de formação da UFBA estava baseada na teoria pedagógica histórico crítica e se valeu de referências bibliográficas adquiridas e distribuídas pelos os/as professores/as, sendo elas: *O desenvolvimento do psiquismo e a Educação Escolar: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica*, de Lígia Martins (2013); *As perspectivas construtivista e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita*, de Lígia Martins e Ana Carolina Marsiglia (2015); *Periodização histórico-cultural do desenvolvimento: do nascimento à velhice*, de Lígia Martins, Ângelo Antônio Abrantes e Marilda Facci (2011); *Infância e pedagogia histórico-crítica e Pedagogia Histórico-crítica: 30 anos*, de Ana Carolina Marsiglia (2013, 2011); e

as obras *Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações e Escola e Democracia*, de Demerval Saviani. (2013, 2008b).

O trabalho na UFBA sobre Educação do/no Campo desenvolvido pelo Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do/no Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia (GEPEC/FACED/UFBA) nos permite hoje apresentar uma significativa produção acadêmica conforme podemos verificar abaixo.

O GEPEC/FACED/UFBA vem desenvolvendo um trabalho coletivo, socialmente útil, que compreende a implementação das seguintes ações: (1) Ação Curricular em Comunidade e em Sociedade (ACCS) em Áreas de Reforma Agrária – Estágios de Vivência em Áreas de Reforma Agrária; (2) Aperfeiçoamento/Especialização em Pedagogia Histórico-Crítica – Ação Escola da Terra, do Programa PRONACAMPO, do Ministério da Educação; (3) Graduação em Educação do Campo, em tramitação; (4) Mestrado profissional em Educação do Campo, em tramitação; (5) Orientações de Dissertações e Teses sobre Educação do Campo; (6) Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo (GEPEC/FACED/UFBA) inserido no Diretório Nacional dos Grupos de Pesquisa do Brasil (CNPq); (7) Editoração de Boletim sobre Educação no/do Campo; (8) PRONERA – Projeto de Elevação da Escolarização de trabalhadores da área de Reforma Agrária dos Estados Nordestinos em parceria com Universidades Federais do Nordeste do Brasil, Secretarias de Educação Municipais e Estaduais e Movimentos de Luta Social no campo.

No âmbito da Pesquisa na Pós-Graduação somamos 12 Teses de Doutorado e 13 Dissertações de Mestrado, totalizando 24 trabalhos de pesquisa, já concluídas e em andamento, conforme exposto no Quadro 1, com influência direta, ou em colaboração com outros grupos e pesquisadores:

Quadro 1 – Teses GEPC/FACED/UFBA.

	AUTOR(A)	TITULOS DAS TESES	ORIENTAÇÃO	PPG	ANO
1	Maria Nalva Rodrigues de Araújo	As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST	Sérgio Coelho Borges Farias	PPGE/UFBA	2007
2	Adriana D'Agostini	A Educação do MST no contexto educacional brasileiro	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2009
3	Cláudio Eduardo Félix dos Santos	Relativismo e Escolanovismo na formação do educador: uma análise Histórico-Crítica da Licenciatura em Educação do Campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2011
4	Marize Souza Carvalho	Realidade da Educação do Campo e os desafios para a formação de professores da Educação Básica na perspectiva dos movimentos sociais	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2011
5	Joelma de Oliveira Albuquerque	Crítica à produção do conhecimento sobre a educação do campo no Brasil: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI	Silvio Ancizár Sánchez Gamboa	PPGE/ UNICAMP	2011
6	Teresinha de Fátima Perin	Formação de professores, metodologicamente planejada à luz do materialismo histórico dialético: realidade, contradição e possibilidade do curso de licenciatura em Educação do Campo/UFBA.	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2013
7	Janeide Bispo Santos	Questão agrária, Educação do Campo e Formação de Professores: territórios em disputa.	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2015
8	Sicleide Gonçalves Queiroz	Educação escolar da juventude do campo: contribuições da pedagogia histórico-crítica para ao	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2019

		trato com o conhecimento no currículo dos trabalhadores do campo			
9	Raphael dos Santos	Formação de Professores em Educação do Campo na base teórica histórico-crítica: análise do Programa Escola da Terra no Estado da Bahia	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	Em andamento
10	Márcia Luzia Cardoso Neves	O ensino da Teoria da Evolução e o desenvolvimento do pensamento teórico na formação de professores do campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2022
11	Selidalva Gonçalves de Queiroz	Fechamento de escolas do campo na Bahia e modelo de desenvolvimento capitalista: contribuições da pedagogia histórico-crítica para a Educação do Campo	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	Em andamento
12	Raul Lomanto Neto	Escolas no/do campo, organização do espaço agrário e desenvolvimento territorial:	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	Em andamento

Quadro 2 – Dissertações defendidas pelos formadores participantes de projetos do GEPEC/FACED/UFBA.

	AUTOR(A)	TÍTULOS DAS DISSERTAÇÕES	ORIENTAÇÃO	PPG	ANO
1	Marize Souza Carvalho	Formação de professores e demandas dos movimentos sociais: a universidade necessária	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2003
2	Mauro Titton	Organização do trabalho pedagógico na formação de professores do MST: realidade e possibilidades	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2006

3	Paulo José Riela Tranzilo	Contribuições teóricas para a formação de professores do campo	Pedro Abib	PPGE/UFBA	2008
4	Mynna Lizzie Oliveira Silveira	Parâmetros teórico–metodológicos da formação de professores: as lições derivadas da experiência da Licenciatura em Educação do Campo na UFBA	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/UFBA	2012
5	Jânio Ribeiro dos Santos	Classe multisseriada: uma análise a partir de escolas do campo do município de Coronel João Sá/BA	Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus	PPGE/UFS	2012
6	Linnesh Rossy da Silva Ramos	A pesquisa didática na experiência da licenciatura em educação do campo da UFBA: contribuição à formação científica de professores	Claúdio de Lira Santos Junior	PPGE/UFBA	2013
7	Ailton Cotrim Prates	Política e financiamento da educação do campo no governo Dilma Rouseff: balanço do Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO	Elza Margarida de Mendonça Peixoto	PPGE/UFBA	2013
8	Claudiano da Hora de Cristo	Divergências inconciliáveis e pactuações convenientes: elaboração e implementação da política de Educação do Campo em municípios baianos	Luiz Antonio Ferraro Júnior	PPGE/UEFS	2015
9	Magnólia pereira dos santos	A pedagogia histórico-crítica e a formação continuada de professores para as classes multisseriadas em escolas do campo	Claudio Félix dos Santos	CFP/UFRB	2016

10	Marcos Paiva Pereira	Organização do Trabalho Pedagógico na Escola do Campo: uma proposta de formação de professores	Fábio Josué Santos	CFP/ UFRB	2016
11	Pedro Cerqueira Melo	Pedagogia histórico-crítica e Escola da Terra (PRONACAMPO): análise dos fundamentos na formação continuada de professores para a escola do campo no Estado da Bahia	Maria Nalva Rodrigues de Araujo Bogo	CFP/ UFRB	2018
12	Raphael dos Santos	Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: análise crítica da concepção de alfabetização nos cadernos de Educação do Campo	Fábio Josué Santos	CFP/ UFRB	2017
13	Elisete dos Santos	Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica: a organização do trabalho pedagógico e formação de professores	Celi Nelza Zülke Taffarel	PPGE/ UFBA	2022

A guisa de conclusão

Todo este esforço teórico acumulado em anos de trabalho, encontra no campo, no ano de 2022-2023, uma pauta de reivindicação. Desta pauta consta do projeto de reconstrução do país, mas também, e principalmente, pela sua transformação, com medidas de emergência e outras estruturais. O conteúdo que acumulamos nos permite hoje reconhecer que, se enfrentamos desafios, agora mais do que nunca, o enfrentamento está acirrado, pelo crescimento da extrema direita, dos nazifascistas, frente à destruição de forças produtivas.

Constam da pauta dos/as trabalhadores do campo e da cidade o aumento geral dos salários; tabelamento dos preços da cesta básica; despejo Zero; recomposição das verbas e revitalização dos órgãos da Educação, Saúde, Cultura e Meio Ambiente; revogação do teto de gastos; revogação da reforma da previdência; revogação da reforma trabalhista; revogação da reforma do ensino médio; aumento geral dos salários; reestatização da Eletrobrás; volta do monopólio da Petrobrás; reforma urbana, moradias populares, transporte público e saneamento público estatais; demarcação das terras indígenas sem restrição; titulação dos quilombos urbanos e rurais; reforma agrária com financiamento, assistência e distribuição; desmilitarização das Polícias Militares; fim da tutela militar, art. 142 da Constituição Federal (BRASIL, 1988); direito à Autodeterminação dos Povos; não à guerra.

Apontamos a necessidade urgente de revogação de todos os entulhos golpistas e bolsonaristas na educação, tais como: Emenda Constitucional do Teto de Gastos; a Base Nacional Comum Curricular (BNCC); a Reforma do Ensino Médio; a Base Nacional Comum da Formação de Professores e a Matriz Nacional das Competências dos Diretores das Escolas.

Todas estas medidas inviabilizam o imprescindível investimento do Governo Federal para o enfrentamento das desigualdades educacionais que se naturalizaram no Brasil nos últimos anos. Inviabilizam, igualmente, a afirmação dos princípios

democráticos da educação pública, assegurados na Constituição Federal e as especificidades da Educação do Campo, reconhecidas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996); nas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, 2001) e no Decreto nº 7.352, que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA. (BRASIL, 2010).

Continua o desafio de enfrentar as teorias construtivistas que são pilares do projeto de escolarização do Banco Mundial, sendo elas: Aprender a aprender; Aprender a ser; Aprender a conviver; Aprender a Fazer.

A estes pilares estamos contrapondo o que nos vem da luta pela educação do/no campo com base na referência teórica marxista: consistente base teórica; consciência de classe; formação política; inserção nos Movimentos revolucionários de luta social.

Em relação a *consistente base teórica*, a escola tem a função social de garantir o acesso ao patrimônio cultural produzido pela humanidade e a função social do currículo, enquanto programa de vida, é elevar a capacidade teórica dos estudantes garantindo-lhes as ferramentas de pensamento para compreender, explicar e agir revolucionariamente no mundo.

Em relação à *consciência de classe*, esta se edifica na luta cotidiana na política para transformar a classe em si, em classe para si.

Em relação à *formação política*, esta se expressa na política cotidiana, na pequena e na grande política, dando rumos aos interesses da classe trabalhadora.

Quanto à *organização revolucionária*, esta se inicia na escola com a autodeterminação dos estudantes, com o coletivo, com o fomento de outros valores que não os valores individualistas, egoístas, meritocráticos e competitivistas, racistas do capitalismo, mas, sim, o planejamento segundo valores socialistas, dos coletivos organizados para o trabalho socialmente útil.

Concluimos, portanto, ressaltando que o *tempo histórico da humanidade* demonstra que o modo de produção capitalista nos leva a eminência do retrocesso civilizatório. O *tempo histórico no modo de*

produção capitalista demonstra a destruição de forças produtivas – Soberania, Democracia, Direitos e preservação do meio ambiente. Demonstra a necessidade histórica de outro modo de produção da vida, para além do capital, o Modo Socialista, transição rumo ao Comunismo. O *tempo histórico dos indivíduos* nesta conjuntura sinaliza para o enfrentamento organizado da classe trabalhadora em defesa da democracia, por mais e melhores políticas públicas para atender as reivindicações da classe trabalhadora da cidade e do campo.

E isto significa retomar a política de Educação do/no Campo sem as amarras que aprisionam a escola, sem transferência de fundos públicos para o setor privatista, sem transferir da gestão da escola para Organizações Não-Governamentais ou, pior ainda, aos militares, sem rebaixar teoricamente os currículos, sem mordça para as/os professoras/es, sem salários e carreiras rebaixadas, sem destruição da seguridade social – assistência, saúde, previdência.

Por isto, elegemos um governo democrático e popular no dia 30 de outubro de 2022. Para ver atendidas as reivindicações da classe trabalhadora da cidade e do campo. Os criminosos nazifascistas que atentaram contra o Estado Democrático de Direito, no dia 08 de janeiro de 2022 e que estão disseminando o fascismo (ECO, 2018; PACHUKANIS, 2020; TROTSKY, 2018; ZETKIN, 2019) devem ser responsabilizados pelos seus atos. SEM ANISTIA.

Referências

- ALBUQUERQUE, J. de O. **Crítica à produção do conhecimento sobre a Educação do Campo no Brasil**: teses e antíteses sobre a educação dos trabalhadores no início do século XXI. 2011. 247 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP. 2011.
- BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil, de 24 de fevereiro de 1891**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao91.htm. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 10.252, de 20 de fevereiro de 2020 [revogado]**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções de Confiança do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - Incra, e remaneja cargos em comissão e funções de confiança. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2019-2022/2020/Decreto/d10252.htm. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1851-1899/d119-a.htm. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 119-A, de 7 de janeiro de 1890**. Prohibe a intervenção da autoridade federal e dos Estados federados em matéria religiosa, consagra a plena liberdade de cultos, extingue o padroado e estabelece outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Decreto/1851-1899/d119-a.htm. Acesso em: 1 out. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/Decreto/2010/Decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Decreto nº 7.690, de 2 de março de 2012 [revogado]**. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=DEC&numero=7690&ano=2012&ato=47aoXUU10M VpWT61b>. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº 95, de 15 de dezembro de 2016**. Altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, para instituir o Novo Regime Fiscal, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc95.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 601, de 18 de setembro de 1850.** Dispõe sobre as terras devolutas do Império. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l0601-1850.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Parecer nº 14, aprovado em 10 de julho de 2020a.** Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN142020.pdf?query=BNCC%20EI/EF. Acesso em: 5 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 238, de 23 de abril de 2021.** Altera a Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013, que dispõe sobre o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Disponível em: <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-238-de-23-de-abril-de-2021-315769061>. Acesso em 5 out. 2022.

BRASIL. **Portaria nº 86, de 01 fevereiro de 2013.** Disciplina o monitoramento do Plano Plurianual - PPA 2012-2015, define as unidades responsáveis pela produção das informações sobre os Objetivos e respectivos atributos [...]. Disponível em: <https://antigo.mdr.gov.br/component/content/article/77-legislacao/12103-portarias-cidades-2013>. Acesso em: 30 set. 2022.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 27 de outubro de 2020b.** Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Continuada de Professores da Educação Básica (BNC-Formação Continuada). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN12020.pdf?query=Educacao%20Ambiental. Acesso em: 30 set. 2022.

CHAUÍ, M. **Convite a filosofia.** São Paulo: Ática, 2005.

CLAUSEWITZ, Carl Von (1832). **Da Guerra**. 3 ed. Trad. Maria Tereza Ramos. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2010.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer CNE/CEB nº 36/2001, aprovado em 4 de dezembro de 2001**. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECEBN362001.pdf?query=escolas%20do%20campo.

Acesso em: 5 out. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Parecer nº 22, aprovado em 07 de novembro de 2019a**. Assunto: Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_PAR_CNECPN222019.pdf?query=LICENCIATURA. Acesso em: 5 out. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Resolução nº 2, de 20 de dezembro de 2019b**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica e institui a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN222019.pdf. Acesso em: 5 out. 2022.

CUNHA, L. A; D'ÁVILA-LEVY, C. **Embate em torno do Estado Laico**. São Paulo: SBPC, 2018.

ECO, Humberto. **O Fascismo eterno**. São Paulo; Rio de Janeiro: Record. 2018.

FREITAS, L. C. de. Escolas aprisionadas em uma democracia aprisionada: anotações para uma resistência propositiva. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, v. 18, n. 4, p. 906-926, 2018.

GAMBOA, S. S. **Epistemologia da pesquisa em Educação**. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Campinas, Campinas, 1998. Disponível em: <https://www.geocities.ws/grupoepisteduc/arquivos/tesegamboa.pdf>

GRAMSCI. **Dicionário Gramsciano (1926-1937)**. 1 ed. São Paulo: Boitempo, 2017.

HOBSBAWN, E. **Era dos Extremos**. O breve século XX: 1914-1991. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

KORYBKO, A. **Guerras Híbridas**: das Revoluções Coloridas aos Golpes. Expressão Popular, 2018.

LÊNIN, V. I. **Imperialismo, estágio superior do capitalismo**. 1 ed. São Paulo: Editora Boitempo, 2021. (Coleção Arsenal Lênin)

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do capital**: contribuição ao estudo econômico do imperialismo. São Paulo: Mova Cultura, 1985.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo**: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais. 2014. 234 f. Tese (Doutorado em Letras) - Faculdade de Ciências e Letras (Campus de Araraquara, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2014.

MARSIGLIA, A. C. G. **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARSIGLIA, A. C. G. **Pedagogia Histórico-crítica**: 30 anos. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento: do nascimento à velhice**. Campinas: Autores Associados, 2011.

MARTINS, L. M; MARSIGLIA, A. A. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, L M. **O Desenvolvimento do Psiquismo e a Educação Escolar**: contribuições à luz da psicologia cultural e da pedagogia histórico-crítica. Campinas: Autores Associados, 2013.

MARX, K. **O Capital**. Volume III. São Paulo, Boitempo, 2017.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Novo Ensino Médio - perguntas e respostas. **Portal do Ministério da Educação**, 2018. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>. Acesso em: 1 out. 2022.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Políticas para inclusão da diversidade na educação superior**. 2014. Disponível em: <https://docplayer.com.br/30007599-Politicass-para-inclusao-da-diversidade-na-educacao-superior.html>. Acesso em: 5 out. 2022.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

MOLINA, M. C. Expansão das Licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e Potencialidades. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015.

MONTORO, X. A. **Capitalismo y Economía Mundial**: bases teóricas y análisis empírico para la comprensión de los problemas económicos del siglo XXI. Madrid: Instituto Marxista de Economía, 2014.

NOSELLA, P. A pesquisa em educação: Um balanço da produção dos programas de pós-graduação. **Revista Brasileira de Educação**, vol. 15, n. 43, abr. 2010. <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/6bpF7DLD49KGjW436KMfjqM/>

PACHUKANIS, E. **Fascismo**. São Paulo: Boitempo, 2020.

PRASHAD, V; CHOMSKY, N. Vivemos uma emergência que requer ação urgente (uma carta escrita com Noam Chomsky): Carta semanal 1. **Tricontinental**, 7 jan. 2021. Disponível em: <https://www.thetricontinental.org/pt-pt/newsletterissue/1-noam-chomsky>. Acesso em: 1 out. 2022.

SALAMA, P. **Evangélicos e pandemia** [recurso eletrônico]. Tradução de: Ricardo Festi. 1. ed. São Paulo: Boitempo, 2020.

SANTOS, C. E. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. 2011. 268 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2011.

SANTOS, J. B. dos. **Questão agrária, educação do campo e formação de professores**: territórios em disputa. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal da Bahia. Salvador, 2015.

SAVIANI, D. Educação: **Do senso comum à consciência filosófica**. 11 ed. Campinas, SP: Autores Associados, 1993

SAVIANI, D. A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo. In: BASSO, J. D.; NETO SANTOS, J. L. dos; BEZERRA, M. C. dos S. (org.) **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**:

história, desafios e perspectivas atuais. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016. 305p.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, D. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008a.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico crítica: Primeiras aproximações**. 11. ed. Campinas: Autores Associados, 2013.

SAVIANI, D. **Escola e Democracia**. Edição Comemorativa. Campinas: Autores Associados, 2008b.

SENADO FEDERAL. CPI da Pandemia. **Senado Federal**, 26 out. 2021. Atividade Legislativa. Comissões. Disponível em: <https://legis.senado.leg.br/comissoes/mnas?codcol=2441&tp=4>. Acesso em: 1 out. 2022.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. Corte Suprema do Brasil inicia o julgamento do mensalão. **Portal STF**, 2012. Disponível em: <https://www2.stf.jus.br/portalStfInternacional/cms/destaquesNewsletter.php?sigla=newsletterPortalInternacionalNoticias&idConteudo=214544>. Acesso em: 05 out. 2022.

TAFFAREL, C.; CARVALHO, M. A extinção da SECADI: um golpe fatal nas conquistas no campo da educação **Cadernos GPOSSHE On-line**, Fortaleza, v. 2, n. 1, 2019.

TROTSKY, L. **Como esmagar o Fascismo**. São Paulo. Autonomia Literária, 2018.

VALIM, R. **Estado de exceção: a forma jurídica do neoliberalismo**. São Paulo: Editora Contracorrente, 2017.

VISACRO, Alessandro. **Guerra irregular: terrorismo, guerrilha e movimentos de resistência ao longo da história**. São Paulo: Editora Contexto, 2009.

ZETKIN, C. **Como nasce e morre o fascismo**. São Paulo. Autonomia Literatura, 2019.

Educação escolar no campo: aspectos históricos e teóricos

Dermeval Saviani¹

Considerando que este texto resultou de minha participação, juntamente com a Professora Celi Taffarel, na Mesa de Encerramento “Educação escolar no campo: enfrentamentos teóricos e metodológicos” do **II Seminário Internacional e V Seminário Nacional de Estudos e Pesquisa sobre Educação no Campo**, tendo em vista a parceria com Celi, decidi abordar o tema de forma geral concentrando-me em aspectos históricos e teóricos ficando a cargo da professora Celi a abordagem dos enfrentamentos teóricos e metodológicos no âmbito do processo prático evidenciado em sua ampla experiência na formação de lideranças de educadores do campo na perspectiva histórico-crítica.

Na verdade, fui instado a participar de várias lives tratando da questão da educação no campo e da educação ambiental. Dessa forma, ao elaborar este texto, incorporei aspectos dos quais já tratei em outras oportunidades. E começo tratando da passagem do campo à cidade na configuração da sociedade moderna.

Do campo à cidade: a configuração da sociedade moderna

Como sabemos, a atual sociedade moderna burguesa foi se configurando a partir dos excedentes de produção que incrementaram as trocas no âmbito da sociedade feudal ao final da Idade Média determinando a passagem de uma economia de subsistência para uma economia mercantil iniciando-se o longo processo de subordinação da agricultura à indústria e do campo às

¹ Professor Aposentado da Universidade Estadual de Campinas; Livre Docente pela UNICAMP; Coordenador Geral do HISTEDBR. E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

idades no seio de uma forma de produção econômica em que o artesanato foi sendo substituído pela manufatura, está pela indústria que, nos dois últimos séculos, atingiu o estágio da grande indústria constituindo o mercado mundial.

No referido processo toda a superestrutura constituída pelo direito natural consuetudinário dirigido pela nobreza e pelo clero foi sendo substituída pelo direito positivo baseado na expressão escrita dirigido pela nova classe em ascensão, a burguesia. Nesse contexto, a vida, de modo especial nas cidades, passou a exigir o domínio da escrita, o que colocou a exigência de disseminação das escolas. Assim, enquanto os governos foram sendo obrigados a instituir escolas nas cidades, em parte pressionados pelas próprias autoridades religiosas, de modo especial as protestantes que, advogando a leitura direta da Bíblia pelos próprios crentes, requeriam o acesso às escolas para a alfabetização dos fiéis, no campo a instalação de escolas, mais raras, ficou a cargo da iniciativa filantrópica de membros do clero, as chamadas escolas de caridade. Mas a burguesia não deixou de considerar sem sentido a existência de escolas no campo chegando mesmo, em alguns casos, a advogar a total eliminação das escolas do campo.

Para aclarar essa problemática retomo a abordagem que fiz, também na UFSCar, em 2013, no II Seminário Nacional de Estudos e Pesquisas sobre Educação do Campo promovido igualmente pelo GEPEC (SAVIANI, 2019, p. 125-145). Naquele momento eu lembrava que efetivamente a escola, desde suas origens, foi posta do lado do trabalho intelectual, cabendo-lhe preparar os futuros dirigentes que se exercitavam não apenas nas funções da guerra (liderança militar), mas também nas funções de mando (liderança política), pelo domínio da arte da palavra e conhecimento dos fenômenos naturais e das regras de convivência social. Isso pode ser detectado no Egito desde as primeiras dinastias até o surgimento do escriba, o mesmo ocorrendo na Grécia, em Roma e na Idade Média, cujas escolas, restritas, cumpriam a função de preparar os também restritos quadros dirigentes (intelectuais) então requeridos. Nesses contextos, as funções manuais, entre as quais inclui-se o cultivo da

terra, não requeriam preparo escolar. A formação dos trabalhadores se dava com o concomitante exercício das respectivas funções. Mesmo no caso em que se atingiu alto grau de especialização, como no artesanato medieval, o sistema de aprendizado de longa duração exigido ficava a cargo das próprias corporações de ofícios: o aprendiz adquiria o domínio do ofício exercendo-o juntamente com os oficiais, sob a orientação do mestre. A formação dos artesãos era regida pelo princípio do “aprender fazendo”.

Na nova condição que caracteriza a época moderna, a estrutura da sociedade deixa de se fundar em laços naturais para se pautar por laços propriamente sociais. Esse processo assume contornos mais nítidos com o advento da grande indústria. À dominância da indústria no âmbito da produção corresponde a dominância da cidade na estrutura social. Se a máquina viabilizou a materialização das funções intelectuais no processo produtivo, a via para se objetivar a generalização das funções intelectuais na sociedade foi a escola

A partir dessas premissas históricas resulta compreensível o vínculo da escola com a cidade, com o meio urbano. Entende-se, então, a queixa do abade Granereau, fundador das Escolas da Família Agrícola, ao constatar que os jovens tendiam a abandonar o campo transferindo-se para a cidade à medida que avançavam no processo de escolarização (*ibid.*, 2019, p. 132-133), o que corresponde a uma certa visão burguesa negadora da escola do campo.

A negação burguesa da escola do campo

Nesse contexto constatamos a posição de determinados teóricos da economia política burguesa como o inglês de origem holandesa, Bernard Mandeville (1670-1733) e o português Antonio Nunes Ribeiro Sanches (1699-1783), inteiramente contrária à existência de escolas no campo. Afirmações de Mandeville (1982, p. 191) como o saber ler, escrever e contar consistem em “artes muito nocivas para o pobre obrigado a ganhar o pão de cada dia mediante sua faina diária”, o que significa que “cada hora que esses infelizes

dedicam aos livros é outro tanto de tempo perdido para a sociedade”; e de Ribeiro Sanches (1922, p. 112), como “nenhum reino necessita de maior rigor na supressão total do ensino de ler e escrever” do que o reino português, mostram a crueza das posições defendidas por esses dois pensadores, contrastando vivamente com as proclamações de que “todos por igual, pobres e plebeus, ricos e nobres e não apenas os filhos dos ricos ou dos cidadãos principais devem ter acesso à escola” (COMÊNIO, 1966, p.139), que estamos acostumados a ler nos compêndios pedagógicos. Provavelmente nenhum outro terá formulado com maior clareza, sinceridade e fidelidade a visão burguesa da educação popular do que Mandeville (1982, p.190), quando afirmou que “em uma nação livre na qual não se permite a escravidão, a riqueza mais segura consiste numa multidão de pobres laboriosos”. Assim, “para fazer feliz a sociedade e manter contentes as pessoas, ainda que nas circunstâncias mais humildes, é indispensável que o maior número delas seja pobre e, ao mesmo tempo, totalmente ignorante”.

Mandeville (1982, p. 190), ao defender a extinção das escolas para os pobres, as “escolas de caridade” inglesas, assim se manifestou: “Quanto mais saiba do mundo e das coisas alheias a seu trabalho ou emprego um pastor, um lavrador ou qualquer outro camponês, mais difícil lhe será suportar as fadigas e penalidades de seu ofício com alegria e satisfação”.

Sobre essa questão, Ribeiro Sanches (1922, p. 111) se pergunta: “[...] que filho de pastor quererá ter aquele ofício de seu pai, se à idade de doze anos soubesse ler e escrever?”. O autor afirma ainda: “O rapaz de doze ou quinze anos, que chegou a saber escrever uma carta, não quererá ganhar a sua vida a trazer uma ovelha cansada às costas, a roçar desde pela manhã até a noite, nem a cavar”. Em seguida, considera que os filhos de lavradores, se souberem ler e escrever, irão abandonar a casa dos pais na esperança de ganhar a vida sem depender do uso das próprias mãos: “sabem ler e escrever; tiveram nas aldeias onde nasceram escolas pias de graça ou por vil preço”. E arremata: “[...] e esta é a origem porque os filhos dos lavradores fogem da casa de seus pais: o remédio seria

abolir todas as escolas em semelhantes lugares”. Como se vê, o fechamento no Brasil de milhares de escolas do campo denunciado pelo MST na Campanha “**Fechar escola é crime**”, tem um forte antecedente histórico...

Coincidem, portanto, as posições de Mandeville e Ribeiro Sanches, ambos defendendo a supressão das escolas populares. Ambos consideravam que, para os pobres laboriosos, a única instrução necessária e suficiente era aquela ministrada pelos párocos nos sermões dominicais. Com certeza está aí a inspiração para o entendimento contido na Lei de 6 de novembro de 1772, no âmbito das Reformas Pombalinas da Instrução Pública, baseado na proposta enviada ao Rei pela “Real Mesa Censória”: para os “empregados nos serviços rústicos e nas Artes Fabris, que ministram sustento dos Povos e constituem os braços e mãos do Corpo Político”, bastariam “as Instruções dos Párocos” (*ibid*, 1992, p. 133-134).

Obviamente, tais posições expressam os interesses imediatos da burguesia escapando aos seus intelectuais orgânicos a compreensão do real movimento da história. Retomo, então, outro aspecto de minha análise de 2013 visando esclarecer que a dependência dos seres humanos em relação ao campo transcende a questão meramente agrícola, o que nos permite compreender como se deu historicamente a relação campo-cidade a partir da essencialidade da terra para a existência e desenvolvimento da humanidade.

A essencialidade da terra na vida humana: implicações para a escola do campo

Conseqüentemente, o trabalho pedagógico na educação do campo deve partir da compreensão da importância da terra para a vida humana, o que tem apoio inclusive na etimologia, já que a palavra latina “homo” da qual, pelo acusativo “hominem”, derivou o vocábulo português homem, originariamente significa “o nascido da Terra; o terrestre; o habitante da Terra” (TORRINHA, 1945, p. 382), acepção que é corroborada por Alfredo Bosi: “o ser humano

preso à terra e nela abrindo covas que o alimentam vivo e abrigam morto”. (BOSI, 1992, p. 14)

Também Marx, em sua obra *O Capital* afirma que a terra, “ao surgir o homem, o provê com meios de subsistência prontos para utilização imediata”, acrescentando, no parágrafo seguinte:

A terra, seu celeiro primitivo, é também seu arsenal primitivo de meios de trabalho. Fornece-lhe, por exemplo, a pedra que lança e lhe serve para moer, prensar, cortar etc. A própria terra é um meio de trabalho, mas, para servir como tal na agricultura, pressupõe toda uma série de outros meios de trabalho e um desenvolvimento relativamente elevado da força de trabalho. (MARX, 1968, p. 203-204).

Podemos considerar o desenvolvimento da humanidade a partir da relação cidade-campo: na Antiguidade os homens viviam na cidade, mas do campo; na Idade Média, os homens passaram a viver no campo e do campo; e na Época Moderna, passaram a viver na cidade e da cidade. Marx, em sua outra obra *Formações econômicas pré-capitalistas*, resumiu essa questão nos seguintes termos:

A história antiga clássica é a história das cidades, porém de cidades baseadas na propriedade da terra e na agricultura; a história asiática é uma espécie de unidade indiferenciada de cidade e campo (a grande cidade, propriamente dita, deve ser considerada como um acampamento dos príncipes, superposto à verdadeira estrutura econômica); a Idade Média (período germânico) começa com o campo como cenário da história, cujo ulterior desenvolvimento ocorre, então, através da oposição entre cidade e campo; a (história) moderna consiste na urbanização do campo e não, como entre os antigos, na ruralização da cidade. (MARX, 1975, p. 74-75).

Essa relação cidade-campo se articula diretamente com a relação indústria- agricultura. É ainda Marx, agora no livro *Contribuição para a Crítica da Economia Política*, quem esclarece essa questão:

Entre os povos onde a agricultura está solidamente implantada – implantação que constitui já uma etapa importante – onde predomina esta forma de cultura, como acontece nas sociedades antigas e feudais, a própria indústria, assim como a sua organização e as formas de propriedade que lhe correspondem, tem mais ou menos o caráter da propriedade fundiária. Ou a indústria depende completamente da agricultura, como entre os antigos romanos, ou, como na Idade Média, imita na cidade e nas suas relações a organização rural. Na Idade Média o próprio capital – na medida em que não se trata apenas de capital monetário – tem, sob a forma de aparelhagem de um ofício tradicional etc., esse caráter de propriedade fundiária. Na sociedade burguesa é o contrário. A agricultura torna-se cada vez mais um simples ramo da indústria e acha-se totalmente dominada pelo capital. (MARX, 1973, p. 236-237).

Podemos considerar esse fenômeno como o processo crescente de urbanização do campo e industrialização da agricultura que ocorre na sociedade contemporânea e é nesse âmbito que a escola se constituiu na forma principal e dominante de educação.

No contexto referido constatamos a crescente urbanização do campo que passa a requerer todas as benfeitorias que passaram a vigorar nas cidades como a luz elétrica, a água encanada, o tratamento de esgoto em articulação com a industrialização da agricultura com a incorporação da maquinaria e dos recursos tecnológicos que vêm se multiplicando e se incorporando à produção agrícola. Eis como igualmente as escolas não poderão estar ausentes do meio rural seja para permitir aos seus habitantes a apropriação dos conhecimentos sistematizados produzidos historicamente a partir das matrizes históricas da filosofia, das ciências e das artes, seja para assegurar-lhes o protagonismo nas lutas pela transformação radical da forma social capitalista que, no estágio atual marcado pela crise estrutural, de caráter terminal, suscita cada vez mais problemas cuja solução é impossível nos marcos do modo de produção capitalista exigindo a instauração de um novo modo de produção com a nova forma social correspondente.

O campo e a escola do campo na situação brasileira

Feita essa caracterização geral da problemática da educação do campo na etapa histórica atual correspondente à emergência e consolidação da sociedade capitalista, cumpre passarmos a considerar as condições específicas em que se encontra o campo e a escola do campo na situação brasileira. Nesse aspecto, importa levar em conta a histórica concentração da terra no Brasil resultando na contínua procrastinação da reforma agrária. Um marco importante nesse processo é a Lei de Terras de 1850. Por essa lei se ajustou o Estatuto Fundiário da Colônia ao espírito capitalista do liberalismo, cuja categoria central é a “propriedade”, à qual se subordinam a liberdade e a igualdade. Com efeito, a visão liberal se reporta, ao fim e ao cabo, a proprietários igualmente capazes de dispor livremente de seus bens. Essa visão do liberalismo sobre o estatuto da terra não era exclusiva do Brasil. Encontrava-se em todas as situações de grande lavoura, as chamadas “plantations”, como ocorria nas Antilhas inglesas e francesas, em Cuba e no Sul dos Estados Unidos. Como já observara Azeredo Coutinho, bispo e economista brasileiro plenamente integrado na expansão do império português, a abundância de terras nas colônias tornava impossível o trabalho livre sob o capital. O trabalhador, obviamente, tenderia a preferir ocupar um pedaço de terra e cultivá-la para si mesmo a sujeitar-se a trabalhar para outro, isto é, para o empresário capitalista. Daí, a necessidade do trabalho forçado, possibilitado pelo estatuto da escravidão. Wakefield, colonizador inglês que criou na Austrália, em 1834, e na Nova Zelândia, em 1837, associações para encorajar a imigração, idealizou um mecanismo para viabilizar o trabalho assalariado nas colônias. Sua proposta foi comentada por Marx na “teoria moderna da colonização”, último capítulo do Livro I d’*O Capital*. Segundo a proposta de Wakefield, “o governo fixaria para as terras virgens um preço artificial, independente da lei da oferta e da procura. O imigrante teria de trabalhar longo tempo como

assalariado até obter dinheiro suficiente para comprar terra e transformar-se num lavrador independente” (MARX, 1968, p. 892). Foi exatamente com esse espírito que se aprovou no Brasil a “Lei de Terras”, em 1850, mesmo ano em que também foi aprovada a lei que extinguiu o tráfico de escravos. Assim, tornando proibitiva a aquisição de terras para quem não fosse já proprietário, preparava-se o ambiente para que, quando chegassem os imigrantes, eles fossem forçados a substituir, como trabalhadores livres, a mão-de-obra escrava nas lavouras de café. Foi efetivamente isso que ocorreu e vem ocorrendo até nossos dias, não se viabilizando a reforma agrária mesmo na forma em que se efetivou nos próprios países capitalistas.

Aqui abro um parêntesis para registrar a atrocidade com que se deu a abolição da escravidão no Brasil na qual os ex-escravos, então libertos, foram deixados à própria sorte sendo, inclusive, criada uma legislação punitiva da vadiagem na medida em que eles ficaram sem a possibilidade de realizar qualquer trabalho. Vejam! Não eram eles, os escravos, que produziam a riqueza do país representada predominantemente pelo café? Não eram os escravos que trabalhavam nas fazendas de café? Então, por que ao avizinhar-se a inevitabilidade da abolição, procurou-se encontrar outros trabalhadores para os substituir no trabalho das fazendas encontrando a solução com as levas de imigrantes que vieram para o Brasil provenientes dos países em crise na Europa, especialmente da Itália? Por que não foram mantidos os próprios ex-escravos que continuariam realizando o trabalho nas fazendas sob o regime assalariado? Aliás, as condições às quais foram submetidos os imigrantes nas fazendas de café constituíam, de fato, uma espécie de escravidão disfarçada. Com efeito, os trabalhadores, além de serem admitidos já com o passivo dos custos de sua viagem para o Brasil eram submetidos a um contrato de trabalho escorchante, uma vez que trabalhavam diariamente de sol a sol e recebiam o salário no final do ano tendo que se abastecer no armazém da própria fazenda. Diante disso não era raro acontecer que, ao serem feitas as contas, o feitor constatar que o valor correspondente ao

salário devido ao trabalhador era menor do que o montante do consumo que ele devia ao armazém da fazenda. Portanto, ele não tinha nada a receber ficando, ao contrário, ainda com um saldo devedor. Digo isso com conhecimento de causa já que meus pais eram descendentes de imigrantes italianos que aqui vieram para substituir a mão-de-obra nas fazendas de café do interior de São Paulo. Meu avô paterno chegou com seu pai, aos seis anos de idade em 1888, exatamente o ano da abolição da escravidão. Meu pai e minha mãe se casaram em 1929 e continuaram trabalhando nas fazendas de café passando de uma à outra em diferentes municípios como Itapira, Santo Antônio de Posse, Amparo. Meu pai era sanfoneiro e tocava em bailes de fim de semana para ganhar um dinheirinho que guardava para pagar o armazém no final do ano. Minha mãe procurava criar galinhas, mas não era para nós. Era para vender e, assim, ganhar alguns trocados também para pagar o armazém no final do ano. Mas mesmo assim, a situação ficou tão difícil que se tornou impossível permanecer no campo. Em consequência, em outubro de 1948 meu pai colocou a família no trem e se mudou para São Paulo onde passou a trabalhar como operário de fábrica assim como os filhos mais velhos.

Constata-se, pois, que nosso país, além de não efetivar uma reforma agrária, sequer aproveitou a abundante mão-de-obra liberta da escravidão que poderia continuar trabalhando no mesmo regime com o qual foram admitidos os imigrantes.

De fato, os países centrais do capitalismo lançaram mão da reforma agrária como meio de democratizar a propriedade da terra visando a ampliação do mercado interno e o desenvolvimento das forças produtivas em cada uma dessas nações. Foi isso o que ocorreu nos Estados Unidos após a guerra de secessão, assim como nos países da Europa Ocidental na primeira metade do século XX, criando uma estrutura de pequenas e médias propriedades dedicadas à agricultura familiar além, é claro, das reformas agrárias de tipo socialista nos países da Europa Oriental, na Rússia, China, Coréia do Norte, Vietnã e Cuba, nas quais houve não apenas

a distribuição de terras, mas uma tentativa de socializar os meios de produção agrícola.

No Brasil, prevaleceu a grande propriedade agravando o problema agrário caracterizado pela grande concentração da propriedade da terra, pelo uso predatório da terra e dos recursos naturais de modo geral, pela secundarização da produção de alimentos que reserva as melhores terras para a monocultura de exportação – o que vem resultando no agravamento da fome que assola dezenas de milhões de brasileiros –, pela migração forçada que obriga grande número de camponeses a se mudar para as cidades ou regiões distantes, pela produção de bens e insumos agroindustriais de iniciativa de empresas multinacionais, lançando mão de sementes transgênicas e fazendo largo uso de agrotóxicos que poluem o meio ambiente e envenenam os alimentos.

Essa situação se acentuou com as políticas neoliberais que vieram a ser adotadas a partir dos anos de 1990 até os dias atuais, beneficiando os sucessores das antigas oligarquias rurais que se fortalecem politicamente, compõem grande bancada no Congresso Nacional e impõem-se pela ideologia e pela força bruta, agravando os conflitos no campo marcados por assassinatos de líderes populares dos sindicatos de trabalhadores, dos povos originários e dos movimentos sociais. Explode, assim, a luta de classes no campo opondo os grandes proprietários organizados na Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil, que representa 27 federações estaduais e 2142 sindicatos rurais espalhados por todo o país, de um lado; e, de outro lado, a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) integrada por 27 Federações de Trabalhadores na Agricultura (FETAGs) e mais de 4.000 Sindicatos de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais (STTRs) filiados, além dos movimentos sociais rurais entre os quais se destaca o MST.

Esse quadro tornou-se ainda mais aviltante em consequência do golpe empresarial-jurídico-midiático-parlamentar de 2016 com a reforma trabalhista do governo Temer que retirou direitos dos trabalhadores e buscou enfraquecer os sindicatos. E tal situação

atingiu proporções alarmantes com a eleição de Bolsonaro que, como ele próprio declarou, não veio para construir nada; veio para destruir. Com esse objetivo todos os cargos de responsabilidade do governo federal foram preenchidos transformando em verdade prática a ironia do dito popular que se refere à ação de "colocar a raposa para tomar conta do galinheiro". É exatamente isso que o governo Bolsonaro fez com um INCRA que em lugar de promover, persegue os que lutam pela reforma agrária; com uma FUNAI que, em lugar de proteger os índios, estimula a invasão de suas terras; com um Ministério do Meio Ambiente que defende a exploração das áreas de preservação e das terras de demarcação indígena; que incentiva o avanço do desmatamento favorecendo grileiros, madeireiros e garimpos ilegais e desfazendo os órgãos de fiscalização; um governo que acabou com os estoques reguladores de alimentos da CONAB e praticamente desativou o **Programa de Aquisição de Alimentos (PAA)** que era uma das principais políticas de apoio e incentivo à agricultura familiar no Brasil; paralisou o *Programa Nacional de Alimentação Escolar-PNAE*, vetou a liberação de crédito para a agricultura familiar aprovada pelo Congresso provocando a crise alimentar.

Considerações finais

Diante dessa trágica situação cabe-nos a grande responsabilidade de assegurar às gerações presentes e futuras o pleno direito aos bens da natureza consolidando a manutenção e melhoria de suas condições de preservação e desenvolvimento. Para isso é necessário, além de uma grande mobilização de todos os setores da sociedade, a organização sistemática e permanente do processo de educação ambiental que permita a plena absorção histórico-crítica da consciência ecológica por parte de todos e de cada um dos habitantes do nosso país. Para tanto não se trata apenas de introduzir nos currículos escolares uma nova disciplina denominada "Educação Ambiental", ainda que seja em todas as séries de todos os níveis e modalidades de ensino. Trata-se de

desenvolver a consciência ecológica em todo o processo formativo impregnando todas as disciplinas com a noção constitucional do "meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações", conforme estipulado no Artigo 225 da Constituição Federal.

À vista do exposto, fica evidente que o aprofundamento da consciência ecológica nos conduzirá à plena compreensão de que a preservação do meio ambiente e, portanto, a própria sobrevivência da espécie humana é incompatível com a manutenção do capitalismo com sua tendência irrefreável à expansão da economia de mercado. Surge, então, com extrema atualidade a disjuntiva lançada por Rosa Luxemburgo em 1916, "socialismo ou barbárie". Estamos vendo como a barbárie se alastra neste novo século exigindo, como antídoto, o que Michael Löwy chamou de **ecossocialismo** que implica uma nova ética, de caráter social, diferentemente da ética do individualismo consumista; uma ética democrática em lugar da ética tecnoburocrática do mercado capitalista; ou seja, uma ética que vá além da democracia formal do liberalismo buscando realizar a democracia real própria do socialismo; uma ética radical, que vá às raízes dos problemas enfrentados em lugar da ética de fachada da economia capitalista. (LÖWY, 2005, p. 67-78)

Além dessa compreensão das características gerais que marcam o contexto em que se desenvolve a prática social dos homens do campo no Brasil, será preciso levar em conta as características específicas de cada situação, pois isso exigirá encaminhamentos diferenciados tendo em vista o objetivo geral de fazer avançar, pela educação, a luta do conjunto da classe dos trabalhadores. Com efeito, embora se tratando da mesma luta, ela se dá em condições diferenciadas numa comunidade de famílias acampadas, assentadas ou de pequenos agricultores.

Assim, por exemplo, se se trata de um trabalho educativo a ser desenvolvido em uma comunidade de pequenos agricultores faz

sentido lançar mão do método pedagógico da alternância que implica uma forma de organizar o processo de ensino-aprendizagem alternando dois espaços diferenciados e relativamente distantes um do outro: a propriedade familiar e a escola. Já se for o caso de realizar o trabalho pedagógico numa comunidade de famílias acampadas ou já assentadas parece não ser pertinente aquele procedimento porque o acampamento assim como o assentamento se configura, via de regra, como um mesmo espaço no qual se instala tanto a escola como o cultivo da terra no entorno da escola e das moradias das famílias. Nessa situação não faria sentido organizar o processo na forma de uma semana de trabalho pedagógico na escola seguida de duas semanas de trabalho agrícola na propriedade familiar.

Enfim, só me resta reiterar a importância da resistência dos trabalhadores rurais organizados em diversos movimentos sociais para lutar contra o agronegócio e seus efeitos negativos ligados à produção de commodities para exportação, assim como contra o uso intensivo de agrotóxicos e contra extensas áreas destinadas ao plantio de eucaliptos e pinos para a produção de celulose com o consequente esgotamento da terra e os diversos problemas ecológicos daí decorrentes. Como antídoto a esses efeitos negativos desenvolve-se a luta a favor da importância da agricultura familiar na produção de alimentos por meio do desenvolvimento da consciência ecológica no combate às ações que causam danos ao meio ambiente e pela implantação e expansão de escolas que desenvolvam a consciência crítica da vida no campo como um elo indispensável à necessária revolução social, sem a qual a humanidade toda e o próprio planeta se encontram sob grande ameaça.

Trata-se, em suma, de assegurar uma educação sintonizada teórica e praticamente com o novo papel que cabe ao campo desempenhar na luta pela construção de uma sociedade que supere a divisão em classes por meio da socialização de todos os meios de produção e das forças produtivas em benefício da humanidade em seu conjunto. Uma educação que torne acessíveis aos trabalhadores

do campo os conhecimentos produzidos pela humanidade, permitindo-lhes, assim, incorporar em sua atividade os avanços tecnológicos, sem o que não será viável o tão almejado desenvolvimento sustentável. Eis como a terra voltará a ser o celeiro e o laboratório da humanidade assegurando a todos e a cada pessoa humana uma vida em plenitude.

Referências

- BOSI, A. **Dialética da colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- COMÊNIO, J. A. **Didáctica Magna**. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1966.
- LÖWY, Michail. **Ecologia e socialismo**. São Paulo: Cortez, 2005.
- MANDEVILLE, B. **La fábula de las abejas o los vicios privados hacen la prosperidad pública**. México: Fondo de Cultura Económica, 1982.
- MARX, K. **O Capital**. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1968.
- MARX, K. **Contribuição para a crítica da economia política**, 2ª ed. Lisboa: Estampa, 1973.
- MARX, K. **Formações econômicas pré-capitalistas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- SANCHES, A. N. R. **Cartas sobre a educação da mocidade**. Coimbra: Imprensa da Universidade, 1922.
- SAVIANI, D. "A Pedagogia Histórico-Crítica na Educação do Campo". In: SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica, quadragésimo ano: novas aproximações**. Campinas: Autores Associados, 2019, p. 125-145.
- TORRINHA, F. **Dicionário latino-português**. 3. ed. Porto: Maranus, 1945.

Dermeval Saviani: Professor Emérito da UNICAMP, Pesquisador Emérito do CNPq, Coordenador Geral do HISTEDBR; Doutor Honoris Causa pelas Universidades Tiradentes de Sergipe, Federal

da Paraíba, Federal de Santa Maria e Federal de São Carlos. Atualmente é Professor Titular Colaborador Permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP. E-mail: dermeval.saviani.2013@gmail.com

La educación inclusiva en el espacio rural. Un patrimonio socio-político de la revolución cubana²

Juan Carlos Rodríguez Cruz³

La educación inclusiva en el espacio rural cubano, constituye un patrimonio socio-político de la Revolución Cubana iniciada en 1959, por las múltiples transformaciones que se dieron a partir de esa fecha. Esta no solo constituye el legado pedagógico recibido de nuestro pasado, sino el legado sobre el cual la Revolución triunfante fue capaz de construir, desarrollar y conservar hasta nuestros días una educación a nivel de los países del Primer Mundo.

Nuestro patrimonio educacional es síntesis de lo mejor del pensamiento educativo cubano del pasado y del presente, que no constituye la mera repetición de lo ya aprendido, sino constituye la dialéctica del pensar y del sentir en lo que se transmite. Y este pensar y sentir que se transmite, se comunica en los diferentes espacios de la educación y, en específico, es el espacio rural.

Téngase en cuenta en este marco teórico por *espacio rural* después de 1959, el contexto socio-cultural en el que cohabitan las familias campesinas propietarias de tierras; familias que viven en el campo y brindan su fuerza de trabajo en otras áreas de la producción y los servicios, incluyendo el trabajo en el campo; y profesionales de diferentes áreas de la ciencia (abogados, médicos, maestros, ingenieros, etc), que conforman una comunidad rural con diferentes intereses dentro de una unidad cultural; unido a ello

² EDUCAÇÃO INCLUSIVA NO ESPAÇO RURAL. UMA HERANÇA SOCIOPOLÍTICA DA REVOLUÇÃO CUBANA

³ Professor Titular da Universidade de Holguin; Doutor em Ciências Pedagógicas pela Universidad Holguin "Oscar Lucero Moya"; Pós-Doutor em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (PPGE/UFSCar). E-mail: jcrodriguez@fh.uho.edu.cu

una red de instituciones educacionales que acogen a todos los niños y adolescentes que viven en ese contexto de forma inclusiva.

Sobre lo expuesto se plantea como fin de este trabajo realizar una valoración de como se ha desarrollado en la Cuba revolucionaria, *grosso modo*, la educación en espacios rurales de forma inclusiva, a partir de sus antecedentes teóricos y por qué ésta educación constituye uno de sus mejores patrimonios.

Cuando se habla de la educación rural cubana o educación en el campo y, específicamente, la educación rural después del triunfo revolucionario, hay que partir de sus antecedentes político-sociales y educativos para comprender con mayor profundidad el desenvolvimiento que ha tenido a lo largo de doscientos años este tipo de educación. Según Correosa (1931):

[...] la escuela rural en Cuba data desde el siglo XVIII época donde se encuentran las primeras huellas de la escuela rural en el país y dentro de ella, las aulas donde recibían la instrucción y la educación, alumnos de diferentes grados, conocidas como multigrado. Correosa. (1931, *apud* MIYARES, 2006, p.22).

Es en este periodo donde los historiadores de la educación ubican la génesis de la educación rural en Cuba. Pero no fue a todo lo largo del siglo XVIII, sino que sus primicias se encuentran en las postrimerías del siglo, muy unidas al surgimiento de la Sociedad Económicas de Amigos del País creada en 1793; y fue esta Sociedad de eminentes pensadores la que coadyuvó, con los primeros impulsos, a la educación rural, producto del atraso que existía en la Cuba colonial de esos años. Buenavilla (1995).

Se destaca en esta labor, Francisco de Arango y Parreño, uno de los más ilustrados y prominentes hijos de Cuba y miembro de la Sociedad Económica de amigos del País que “promovió los planteles para la enseñanza de la agricultura.” (Bachiller, 1860, p.53). Esta enseñanza estaba asociada al desarrollo económico de la Isla, pues Cuba había iniciado la carrera por alcanzar el primer lugar en la producción de azúcar, después de haber sido destruida

la plantación azucarera en Haití, en la última década del siglo decimonono, resultado de su Revolución.

Lo anterior fue un intento, un impulso para iniciar la educación rural, pero su verdadera arrancada se encuentra en los inicios del siglo XIX, se extiende por todo el siglo XX y llega hasta nuestros días. Avalo (2016) establece una periodización para el estudio de este proceso de desarrollo de la escuela rural en Cuba y...

[...] considera que este fenómeno educativo debe estudiarse en tres etapas que parte desde 1816 hasta 1999: primera etapa (1816 – 1898) génesis de la educación rural; segunda etapa (1902 – 1958) sistematización de la educación rural y tercera etapa 1959 –1999 consolidación de la educación rural inclusiva. (AVALO, 2016, p.98).

Se concuerda con el referido investigador en la periodización que hace a partir de 1816, en su primera etapa y luego en su segunda etapa, pero no se concuerda en la tercera etapa. Su artículo *Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX y XX*, es un artículo que data de 2016, por tanto no existe ninguna razón ni histórica ni científica para que ese periodo fuera analizado solo hasta 1999, puesto que la educación rural continuó en Cuba con la tercera revolución educacional que se inició a principios del siglo XXI, siendo hasta hoy una educación inclusiva.

Durante el siglo XIX se crearon varias escuelas fundamentalmente en La Habana, pero tenían un carácter citadino; pero respecto a la educación rural fue a partir, según Mena (1999), de la Guerra de los Diez años, que se le dio el verdadero empuje, cuando un grupo de oficiales mambises revelan una pedagogía salvaguarda, con una evidente proyección hacia el progreso de la escuela rural, sobre todo en las zonas donde maniobraba el Ejército Libertador.

Esta educación estaba dirigida esencialmente a muchos de los combatientes de este Ejército; estos combatientes no conocían las primeras letras, porque en su mayoría eran ex esclavos y campesinos sin ningún tipo de instrucción.

La segunda etapa de la periodización que realiza Avalo (2016) se encuentra entre los años 1902-1958. Esta etapa es el periodo del capitalismo en Cuba acentuado por una rápida penetración del capital norteamericano durante las dos primeras décadas. “Durante esta etapa, la educación en Cuba estaba influenciada por el modelo pedagógico que florecía en Estados Unidos, con cierta mirada a la educación en el sector rural y zonas marginales aledañas a las ciudades. Ese modelo prevalece en el país hasta 1958.” (AVALO, 2016, p.101).

Al respecto sobre esta etapa Feijóo señala que:

[...] Desgraciadamente, en Cuba no existe una verdadera Escuela Rural. Los maestros que actualmente educan en los campos no han recibido la preparación técnica que los capacite para impartir una enseñanza rural idónea. Y ese grave error trae como consecuencia que la educación rural cubana sea deficiente, sin que llene el cometido para el cual fue creada. (FEIJÓO, 2008, p.28).

En este periodo se acentuó el analfabetismo en Cuba, no solo por la preparación deficiente de los maestros, sino por las premuras socio-económicas que el pueblo de Cuba padecía, unido a una feroz ignorancia, cuyo trasfondo radicaba en la propia *Base Económica* del país; sustentada en las políticas llevadas a cabo por los “Gobiernos de Turno” (1902-1940) cuyo fin político-economicista se centraba en la producción, venta y consumo del renglón más eficiente del país: la producción de azúcar.

Y fue, en estas tres primeras décadas del siglo XX, tal el abandono de la enseñanza en el espacio rural en Cuba que las:

[...] organizaciones extranjeras se pronunciaron al respecto, así la Comisión de Asuntos Cubanos de la Foreign Policy Association (en 1934), expresa en un documento elaborado al efecto que las escuelas de Cuba están fracasando por completo en la satisfacción de las necesidades de la población rural. Es indispensable que el maestro de la escuela rural conozca los problemas agrícolas del distrito donde

trabaja. Y es imperativo que viva en la comunidad donde enseña. (MIYARES, 2006, p.23).

Los problemas de la educación rural continuaron siendo una deuda del estado para con el pueblo. De esta forma transcurrieron los años 30 del siglo XX sin solucionar los graves problemas de la enseñanza en el campo. Y fue,

[...] con la entrada en vigor de la Constitución de 1940, que Fulgencio Batista como presidente de la nación, emite el Decreto Ley No.3117, donde estipuló que los maestros cívico-rurales pasaran al Ministerio de Educación. De esta forma gran parte de ellos continuaron ejerciendo como maestros de escuelas primarias. Así, en 1941, se creó la Escuela Normal Rural, que se nombró 'José Martí'. (PÉREZ, 2001, p.18).

Pero esta situación solo constituyó un simple paliativo ante el déficit de maestros que cubriera las grandes necesidades educativas del país, que se habían acumulado desde la Cuba colonial, y ya instaurada la República en el poder era incapaz de solucionarlos. De ahí que diferentes organizaciones en el país protestaran contra la situación existente, en especial, los reclamos del Partido Socialista Popular que:

[...] insiste en la aprobación de la Ley Reforma de la Enseñanza con la multiplicación de las escuelas en la ciudad y el campo escuelas públicas preferentemente rurales, orientadas a la enseñanza en un sentido práctico y preparando a los alumnos de la enseñanza rural para el mejor desenvolvimiento de su actividad en el campo. (BUENAVILLA, 1995, p.21).

En este sentido, el Partido Socialista de entonces, no solo hace un llamado a que se practique una educación en el espacio rural, sino una educación para el campo o para el medio rural o del propio medio rural. Es a lo que pudiera llamarse en otros espacios educativos y en iguales periodos de tiempo, por ejemplo en Brasil, "ruralismo pedagógico" (BEZERRA, 2016, p.17); la educación del

hombre para vivir y afincarse más en su tierra como portador y reproductor de su propia cultura.

Este llamado no encontró oídos en las políticas de los “Gobiernos Democráticos Burgueses” (1940-1952) y menos a partir de 1952, con la implantación en Cuba de la dictadura de Fulgencio Batista, cuya situación caótica de la educación rural fue denunciada por el Dr. Fidel Castro en el juicio del Moncada, después del asalto a los Cuarteles Moncada y Carlos Manuel de Céspedes el 26 de julio de 1953. En su alegato de autodefensa señalaba: “a las escuelitas públicas del campo asisten descalzos, semidesnudos y desnutridos, menos de la mitad de los niños en edad escolar y muchas veces es el maestro quien tiene que adquirir con su propio sueldo el material necesario.” (CASTRO, 1965, p.8).

Los datos son reveladores. El Censo de 1953, brinda la siguiente información sobre el analfabetismo en Cuba:

PROVINCIA	POBLACIÓN	ANALFABETOS	%
PINAR DEL RÍO	322 249	99 377	30,83
LA HABANA	1 264 666	116 269	9,19
MATANZAS	300 981	57 770	19,19
LAS VILLAS	777 013	192 850	24,81
CAMAGUEY	465 741	127 007	27,26
ORIENTE	1 245 879	439 576	35,28
TOTAL	4 376 529	1 032 849	23,59

Fuente: Censo de población, vivienda y electoral. Imprenta P. Fernández y Cía, La Habana, 1955.

Como puede apreciarse en todas las provincias de Cuba, en 1953, la provincia más afectada por el analfabetismo es la provincia de Oriente. La más alejada de la capital, una de las más pobladas y, por tanto, la más desatendida, reportando el 23, 59 % de la población analfabeta del país. Pero lo que llama más la atención es que de cuatro (4) personas una (1) no sabía leer y escribir.

Avalo (2016) hace un resumen abreviado de la educación en el espacio rural cubano antes del triunfo de la Revolución cubana:

[...] actividad escolar no contextualizada, estancamiento de planes, programas; métodos invariables desde 1901- 1959; falta de voluntad política estatal para atender y modernizar la escuela rural; existencia de pocas escuelas, casi todas de aulas únicas o multigrados con matrículas excesivas; falta de recursos materiales de todo tipo y de mantenimientos constructivos; aislamiento del medio rural e inaccesibilidad a los avances científicos, tecnológicos y culturales; inadecuada ubicación geográfica de las escuelas de acuerdo con los principales asentamientos poblacionales. (AVALO, 2016, p.105).

Y fue en esas condiciones existentes en el país, antes presentadas, que se desarrolló una Revolución antimperialista, democrática y de liberación nacional.

La educación rural en Cuba a partir de 1959

Dentro de los grandes problemas planteados por Fidel Castro en su alegato de autodefensa conocido por la Historia me Absolverá, se encontraba el problema de la educación en Cuba, y hacia su solución se encaminó el pueblo con el liderazgo de Fidel Castro. Por tanto “el 26 de septiembre de 1960, en su comparecencia ante la Asamblea General de la ONU, el Comandante en Jefe Fidel Castro, declaró que el pueblo de Cuba se disponía a eliminar el analfabetismo del país en el término de un año.” (GÓMEZ, 2022, p.3). Hacia ese fin se encaminaron muchos esfuerzos. Según Gómez (2022):

[...] se emplearon 282.284 alfabetizadores catalogados como sigue: 34.722 maestros, 120.632 alfabetizadores populares, 21.266 brigadistas ‘Patria o Muerte’, aportados por la clase obrera y 105.664 brigadistas “Conrado Benítez”. El pueblo cubano todo se movilizó en torno de la campaña de alfabetización, trabajó en la localización de analfabetos, en la preparación de locales para alfabetizar, en la recogida de lápices y libretas para facilitar la tarea. El radio y la televisión se pusieron en función de la campaña, así como las páginas de los periódicos. Todo el mundo estaba atento a

la gran obra y se mostraba interesado en conocer como marchaba, cuantos se habían alfabetizado y cuantos faltaban por aprender a leer y escribir. (GÓMEZ, 2022, p.8).

Con el proceso de alfabetización se inicia la gran obra educativa, la primera revolución educacional a la que tenían acceso todos los cubanos de forma inclusiva; revolución educacional que se llevó a cabo con el pueblo y para el pueblo, y en la que no solo participaron profesionales en el arte de enseñar. Fue en ese mismo momento que la educación comenzó a ser un patrimonio de la Revolución que acababa de iniciar, patrimonio que continuó y sigue desarrollándose y conservándose hasta nuestros días.

Los años 70 del siglo XX en Cuba vieron la segunda revolución educacional. Se habían alcanzado los objetivos trazados de lograr que en Cuba la mayoría de las personas alcanzaran el 6 grado. Existía para entonces la necesidad de continuar los estudios de avanzada y:

[...] para 1972, resulta que hacían falta 20 000 profesores para las nuevas escuelas secundarias básicas e institutos preuniversitarios que se construían en todo el país, fundamentalmente en el campo. Así nació el Destacamento Pedagógico "*Manuel Ascunce Domenech*", respuesta revolucionaria que garantizó que ningún escolar quedara sin acceso a la educación secundaria. Esta fue nuestra segunda revolución educacional. (GONZÁLEZ Y REYES, 2010, p.10).

Con la inauguración de este destacamento ya la educación primaria en el campo no solo contaba con ese privilegio, sino que los estudiantes egresados de estas escuelas, y también egresados de escuelas de las ciudades podían continuar estudiando en las enseñanzas media y media superior, en escuelas enclavadas en contextos o espacios rurales, o en escuelas de la ciudad según sus propio intereses. En estas escuelas enclavadas en espacios rurales se vinculaba el estudio con el trabajo. De forma simultánea se estudiaba por la mañana y se trabajaba en el campo por la tarde o viceversa.

Esto no quiere decir que se estaba implementando una educación del campo, aunque había escuelas específicas para ello, sino que se estaba formando a un joven comunista en su plena integralidad. Los programas tenían un carácter general. No había programas para las escuelas de la ciudad y otros programas para las escuelas del campo. Eran los mismos programas para todos los estudiantes del país, de acuerdo a su edad o grado de escolaridad.

La única diferencia radicaba en que cada profesor contextualizaba el programa de acuerdo a las condiciones físico-ambientales y de desarrollo comunitario en la que se encontraba la escuela. Aun estas características se mantienen.

Ya para la década de 1980 en Cuba se había consolidado el proceso de educación tanto en la ciudad como en el campo. Pero lo más importante era continuar esa obra. No podía existir en el territorio nacional un niño sin escuela. En el *Discurso pronunciado en la Clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media* Fidel Castro había expresado:

[...] Nuestra educación tiene un carácter universal: se ha creado, se ha constituido y se ha desarrollado en beneficio de todos los niños del país; tenemos que atenderlos a todos, tenemos que a todos educarlos, tenemos que enseñarles a todos lo que se les pueda enseñar, a ¡todos y a cada uno de ellos! Ese es el principio. (CASTRO, 1987, p.3).

Con la tercera revolución educacional iniciada a inicios del siglo XXI se llevaron a cabo reformas muy profundas. Esta revolución impactó en el sector rural de manera progresiva. Según González y Reyes (2010),

[...] De 9.022 escuelas, 6.688 son rurales, e incluso 1.194 con menos de cinco alumnos y 202 para un sólo niño; existe un televisor y un video en cada aula, así como la posibilidad de acceder a una computadora y están garantizados todos los materiales básicos del alumno. (GONZÁLEZ Y REYES, 2010, p.28).

Es indiscutible el esfuerzo que hace hoy el país por conservar una educación de calidad para todos. Pero haciendo énfasis en la educación en el campo o en los diferentes espacios rurales de Cuba, porque fue esta educación la más precaria durante los años que le precedieron a la Revolución, puede considerarse como una educación que se imparte con la misma calidad como se imparte en las escuelas de la ciudad. Son incontables los profesionales, científicos e intelectuales en sentido general, que han salido en Cuba de las aulas de las escuelas rurales.

A modo de resumen puede plantearse que los logros alcanzados en Cuba, en materia de educación, son el resultado del sistema socio-político cubano, que no excluye a niños, adolescentes, jóvenes y adultos del privilegio de entrar en un aula en cualquiera de las enseñanzas que estén acorde a su nivel. Este sistema que incluye a todas las personas y a todos los espacios rurales del país, de forma indivisa, constituye un verdadero patrimonio cubano que hay que continuar desarrollando y conservando como un tesoro cultural de la humanidad.

Una educación significativa en el espacio rural

La educación, en los diferentes niveles de educación en Cuba, posee homogeneidad en sus programas. Los programas educativos que se imparten en La Habana, capital del país, son los mismos que se imparten en el resto del territorio; es a lo que pudiera llamárseles tener un carácter habano-centrista. Pues en este caso el Ministerio de Educación tiene un control exacto del contenido que se imparte en cada grado, solo varía, como se expuso anteriormente, la contextualización que hace el maestro de sus contenidos de acuerdo al tipo de comunidad donde está ubicada la escuela.

Esta forma de programación se extiende a las zonas rurales. Y aunque en muchos lugares del campo existen escuelas graduadas, las cuales están conformadas por grupos puros de primero a sexto grado, incluyendo el preescolar, existen muchas semi-graduadas en las cuales está presente el multigrado.

En este sentido, se ha tenido en consideración algunos trabajos relacionados con la escuela rural y el multigrado en este tipo de escuelas; entre los que resaltan, Montero, (2002); Gel, (2003); Rodríguez, (2003); Lissabet, (2003); Lissabet, (2005); los cuales ofrecen, esencialmente, compendios didácticos, que referencian los requerimientos de las escuelas de grupos clases que constituyen grados únicos. Asimismo reconocen la presencia de grupos clase conformados por multigrados, Guilarte, (2003), Miyares, (2006) y Gonzáles, (2006).

La complejidad de la enseñanza Multigrado, en los que intervienen dos o más grados al unísono en un aula, hace parecer que el proceso de enseñanza –aprendizaje no pudiera concretar un *grupo clase* por la estela de fisuras educativas insalvables, al no tener una literatura científica sistematizada teóricamente. Quizá por esta aparente debilidad el investigador González (2006) considera que “[...] no existe una definición para la escuela multigrado y no precisan cómo dirigir pedagógicamente el proceso a partir de los grupos clases de grados múltiples”. (GONZÁLEZ, 2006, p.7).

Otros autores parten del concepto y de la práctica en ejercicio, es decir, como proceso que se perfecciona en su accionar, divergen del criterio de González. Miranda (1982), por su parte define la escuela Multigrado como:

[...] la escuela en la que el grupo escolar está constituido por niños de diferentes edades y grados, con distintas disposiciones y competencias de saberes y comunicativas y los cuales reciben la influencia del proceso docente-educativo en un mismo acto de clases, con el mismo plan de estudios de la escuela primaria graduada, bajo las mismas condiciones, en una misma sala de clases y donde el proceso pedagógico es dirigido por el mismo docente. Miranda. (1982, *apud* MARRERO, 2007, p.25).

En tanto Rodríguez (2003) la especifica como “[...] un modelo de escuela cuya característica principal es la atención simultánea por un docente en una misma aula, de niños y niñas de distintos grados de primaria”. (RODRÍGUEZ, 2003, p.34).

Los investigadores Miranda y Rodríguez difieren de la concepción de González; ambos coinciden en la simultaneidad educativa de niñas y niños con diferentes edades y grados diferentes mediados por un docente. El docente es el principal responsable de guiar el proceso de aprendizaje; el artífice de una organización coherente, capaz de disciplinar, enseñar, educar y transformar la espiritualidad de sus discentes, a partir de las múltiples interacciones que se establecen en el grupo. De esta forma el grupo se convierte en la quintaesencia del proceso y no el grado como tal. El grado escolar se convierte en un subgrupo del grupo escolar, independientemente de los grados que converjan en el grupo o de las combinaciones de grados múltiples que se hayan establecido.

Para una mejor comprensión de este proceso es preciso realizar algunas consideraciones. En primer lugar la organización curricular de la escuela Multigrado puede configurarse de variada forma en su organización; por la cantidad de grados se pueden combinar de la siguiente manera: Primero y Segundo Grados; Tercer y Cuarto Grados y, por último, Quinto y Sexto Grados.

En segundo lugar pueden los grados reconfigurarse en una forma más compleja, es decir, el Primer Grado y el Cuarto Grado; el Segundo y el Tercero; el Segundo y el Cuarto; el Primero, el Segundo y el Tercero; el Primero, el Segundo, el Tercero y el Cuarto; el Segundo, el Tercero y el Cuarto; el Primero, el Tercero y el Cuarto; el Primero, el Tercero y el Quinto; el Segundo, el Cuarto y el Sexto; el Cuarto, el Quinto y el Sexto...y, así de esta forma pueden realizarse diversas combinaciones de acuerdo a las características de la escuela rural; tanto así que Gonzáles, G. (2006) plantea que existen 57 combinaciones de grados posibles en el multigrado, que deben ser tenidas en consideración, como forma de organizar la enseñanza Multigrado en la escuela rural.

La esencia está en la forma en que los directivos y maestros adapten estos programas a sus respectivos contextos sin alterar el contenido de **dichos programas**. Aquí juega un papel fundamental la clase.

Según un (COLECTIVO DE AUTORES, 2004, p.21):

[...] la concepción de la clase, como forma fundamental de organización de la enseñanza en aulas Multigrados, debe ser única para todos los alumnos con un objetivo que permita diferentes acciones para cada uno de los grados presentes en ella, con un carácter integrador y diferencial.

En este sentido se asume el criterio anterior de concepción para la clase. Desde la planificación hasta la impartición de los contenidos por parte del maestro, rige el principio de la integración y la diferenciación. Una verdad incuestionable es la tendencia en este tipo de escuela de agrupar multigrados que presentan características similares y los estudiantes tengan una edad aproximada con experiencia intelectual similar. Es decir agrupaciones más coherentes como la siguiente: (1-2; 3-4; 5-6).

De igual forma estas agrupaciones favorecen la interdisciplinariedad y la solidez de conocimientos por parte de los discentes, donde los estudiantes como grupo y no como grado establecen relaciones, no solo sociales, sino de cultura y aprendizaje y donde los de más edad ejercitan y reafirman contenidos ya recibidos y los de menos edad y experiencia intelectual se esfuerzan por estar al nivel de los demás.

Aquí se establece una dupla dialéctica que va alineando el grupo y lo hace ser desemejante a los diferentes grupos que constituye grados específicos. Esta disposición marca rasgos específicos de aprendizaje, lo que complejizan el proceso pero, a la vez, lo van caracterizando, dándole un sentido de expresión *sui generis* de acuerdo a las cualidades que encierra en sí y que, simultáneamente, van conformándose en su movimiento y transformación. De aquí que el grupo se instituya, para su estudio teórico, en concepto de transcendencia que permite un aprendizaje de unificación y composición y, a la vez, de sistematización.

Esta unificación, composición y sistematización de entramados y rasgos que caracterizan al grupo como meollo del proceso, permite interpretar el proceso de enseñanza –aprendizaje en el Multigrado de una forma consciente, holístico y dialéctico,

con toda su progresión de disyuntivas, experiencias particulares y universo de significados y sentidos.

El investigador Marrero (2007), discierne al respecto sobre la interpretación del proceso de enseñanza-aprendizaje en el Multigrado y considera que este proceso es *Consciente*, porque tiene al alumno como centro del grupo escolar y a éste como centro del proceso, y el método empleado para desarrollarlo concibe la fijación de los objetivos propuestos.

Es *Holístico* porque se entiende el proceso de enseñanza-aprendizaje en el multigrado, sobre la base del aprendizaje grupal, como una totalidad, al considerarlo como el resultado de la integración de las cualidades particulares que se van obteniendo en los diferentes procesos que lo garantizan; y *Dialéctico*, por el carácter contradictorio de las relaciones que emergen en las configuraciones que caracterizan este proceso.

En este sentido, para que estas tres categorías se interrelacionen y emerja de esa relación un **aprendizaje grupal**, es necesario que se realice un trabajo metodológico tendente a su desenvolvimiento. Se entiende por aprendizaje grupal lo planteado por Marrero (2007), el cual considera que es:

[...] el proceso de interacción de los sujetos y de estos con el objeto del conocimiento durante una actividad común de aprendizaje a todos los grados del grupo a partir de un contenido integrado y considerando las diferencias maduracionales psíquicas y físicas que los caracterizan, y con la participación activa del maestro como un miembro más en pos de la conversión del grupo escolar multigrado en sujeto grupal de la actividad de aprendizaje. (MARRERO, 2007, p.100).

Desde esta concepción, asumiendo a Marrero, (2007), el objetivo final es convertir al Multigrado en sujeto grupal de aprendizaje, independientemente de las diferencias de edades y características físicas o psíquicas de los discentes en formación. Para ello se hace hincapié en el trabajo metodológico como

elemento esencial en la conversión o transformación de los grados múltiples en grupo escolar.

Para que el trabajo metodológico sea efectivo es necesario dirigir ciertas pautas que se encaminen a su consecución. En primer lugar se sugiere diagnosticar a los estudiantes, respecto al conocimiento previo y las habilidades que poseen de éste, como punto de partida para la proyección del aprendizaje de los nuevos conocimientos. En segundo lugar realizar interrelaciones conceptuales, valorales y de contenido de los grados múltiples que operan como grupo escolar para lograr resúmenes integradores y; en tercer lugar, el tratamiento pedagógico al grupo escolar, bajo la guía del maestro, de la integración de los contenidos para la nueva materia.

Esta nueva materia es nexos de lo conocido por los escolares y de lo nuevo que está por conocer; Ahora bien, una vez iniciado el proceso, se convierten lo conocido y lo que está por conocer en conjunción y síntesis, en transición dualista-dialéctica del conocimiento.

El contenido dialéctico-pedagógico del conocimiento permite, en su transitar, lograr avances a partir de las contradicciones que se establecen; este avance no significa que también en su devenir no tenga sus retrocesos. El maestro como guía y mediador del proceso es el encargado de medirlo a través de una evaluación permanente

Como se expresó, si en el proceso, se convierten lo conocido y lo que está por conocer en conjunción y síntesis, en transición dualista-dialéctica del conocimiento, entonces se están creando las habilidades y capacidades en los estudiantes para que, de acuerdo al grado y la edad de los estudiantes ellos vayan preparando el camino para construir de forma consciente su conocimiento. No es que el alumno en estos primeros años construya nuevos conocimientos, sino que sea capaz de ir en pos de nuevos saberes, a partir de las relaciones que establezca en su pensamiento.

De ahí que el estudiante pueda *aprender a aprender a partir de lo aprendido*, de lo ya conocido, mediado por el maestro, con relativa autonomía. Con ello se evita el aprendizaje repetitivo y

memorístico propio de la vieja escolástica. Cuando el proceso se dinamiza de forma consciente es a lo que llamamos aprendizaje significativo. El aprendizaje significativo es:

[...] resolver ejercicios por sí mismos, plantear nuevos problemas, discutir en grupo algún tema, realizar investigaciones y cualquier actividad realizada fuera del horario de clase o sin el concurso del profesor. (MORENO Y MARTÍNEZ, 2007, p.52).

Esto permite al alumno superar las contradicciones de aprendizaje dentro o fuera del aula con el concurso del profesor u otro agente socializador; o sin niveles de ayuda por haber logrado una independencia cognoscitiva que le permite realizar tareas por sí mismo y lograr, con esta independencia un aprendizaje permanente, que lo conduce a aplicar esos saberes o conocimientos aprehendidos a la realidad social con el objetivo de transformarla.

Conclusiones

La educación rural en Cuba tiene sus primicias a finales del siglo XVIII. A partir del siglo XIX comienza su proceso de acuerdo a las condiciones de la colonia, y toma auge durante la Guerra de los Diez años, extendiéndose este periodo hasta finales del siglo XIX.

Entre 1902 y 1958 la educación rural en Cuba estuvo signada por la penetración norteamericana y su modelo pedagógico. Su precariedad originó un elevado índice de analfabetismo, lo que a su vez este originó mayor pobreza en las zonas rurales de la Isla.

El triunfo revolucionario, en 1959, dio inicio a la primera revolución educacional que, en un solo año, erradicó el analfabetismo en Cuba; con el principio esencial de la inclusividad. La segunda revolución educacional preparó a miles de maestros para continuar la labor educativa en las enseñanzas media y media superior en las escuelas en el campo.

La tercera revolución llevó a la educación y a la cultura a altos niveles de desarrollo y, en especial, en las zonas rurales, donde los

estudiantes tuvieron acceso a las principales tecnologías de la información. (TV, video, computadoras).

En las zonas rurales las escuelas continúan siendo graduadas y semigraduadas. Las semigraduadas son las que más abundan. En ellas se practica lo que conocemos por multigrado.

La educación multigrada permite a los directivos y maestros establecer variada forma de combinaciones de grados. Lo más importante en este sentido no es atender la individualidad del grado, sino que el maestro tenga y atienda a los grados como grupo.

En el grupo está la esencia de las verdaderas transformaciones educativas. Estas permiten, mediados por el maestro, un aprendizaje significativo, en el que los estudiantes puedan plantear problemas, darle soluciones a problemas con ayuda de otros compañeros, o de forma autónoma.

Referencias

ANTONIO BACHILLER. **Apuntes para la historia de las letras y de la instrucción pública en la Isla de Cuba**, Tomo 3, La Habana: Imprenta de P. Massana, 1860.

AVALO VIAMONTES, VILFREDO. **Evolución histórica de la escuela rural en Cuba en los siglos XIX y XX**. Rev. hist.edu.latinoam - Vol. 18 No. 26, enero - junio 2016 - ISSN: 0122-7238 - pp. 91 – 112. <https://dialnet.unirioria.es>.

BEZERRA NETO, LUIZ. **Educación Rural no Brasil: do ruralismo pedagógico ao movimento por uma educação do Campo**. Uberlândia/Minas Gerais. Navegando Publicações, 2016.

BUENAVILLA RECIO, ROLANDO, *et.al.* **Historia de la pedagogía en Cuba**, La Habana: Pueblo y Educación, 1995.

BUENAVILLA RECIO, ROLANDO. **La lucha del pueblo por una escuela cubana democrática y antiimperialista**, La Habana: Editorial Pueblo y Educación, 1995.

CASTRO RUZ, FIDEL. **Discurso pronunciado en la Clausura del XI Seminario Nacional de Educación Media, 5 de Febrero de 1987,**

en Edición Digital, recuperado en <http://www.cuba.cu/gobierno/discurso/>

CASTRO RUZ, FIDEL. **La historia me absolverá**, (La Habana: Editorial Política, 1965).

CENSO DE POBLACIÓN, VIVIENDA Y ELECTORAL. Imprenta P. Fernández y Cía, La Habana, 1955.

COLECTIVO DE AUTORES. **Como puede la familia colaborar en las Actividades Formativas que Proyecta la Escuela Rural**. Folleto 3. Publicitar, Filial de Producciones Gráficas. Cuba, 2004.

FEIJÓO, SAMUEL. "Acción de la escuela rural", Revista Bohemia, No. 34, 2008.

GEL, A. **La construcción de textos escritos. Su desarrollo en los escolares de tercero y cuarto grados de la escuela rural**. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctores en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica. Santiago de Cuba, 2003.

GÓMEZ GARCÍA, CARMEN. **La alfabetización en Cuba, inicio de un proceso de culturización de las masas populares**. Revista *África América Latina* N° 46. publicaciones.sodepaz.org/ Consultado 5 de octubre de 2022.

GONZÁLEZ GONZÁLEZ, J. P. y RAÚL REYES VELÁZQUEZ. Desarrollo de la Educación en Cuba después del año 1959. **Revista Complutense de Educación**. Vol. 21 Núm. 1, 2010, p. 13-35 ISSN: 1130-2496.

GONZÁLEZ, G. C. **Modelo Pedagógico para la dirección del proceso en la escuela multigrado**. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica José de la Luz y Caballero. Holguín, 2006.

GUILARTE, H. **Concepción Didáctica para la preparación de los estudiantes de la carrera de Educación Primaria desde la disciplina Estudios de la Naturaleza**. Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica. Santiago de Cuba, 2003.

LISSABET, J. L. **Hacia una reconceptualización de la escuela primaria multigrado cubana**. Disponible en: <http://www.illustrados.com/revistaciencia.com>. 2005.

- LISSABET, J. L. **La estructuración del Proceso de Enseñanza Aprendizaje en la escuela primaria multigrado.** En <http://www.ilustrados.com/revistaciencia.com>. 2003.
- MARRERO, H. **El aprendizaje grupal en escolares de aulas multigrado del sector rural.** (Tesis doctoral). Universidad de Ciencias Pedagógicas José de la Luz y Caballero. Holguín. Cuba. 2007.
- MENA CAMPOS, ALODIO. **Contribución de la Historia de la Educación local al desarrollo de la Historia de la Educación en Cuba.** (Tesis Doctoral) - Universidad José Martí, 1999.
- MIYARES GONZÁLEZ, MANUEL. **La construcción de estrategias de aprendizaje en la escuela multigrado. Una concepción renovadora,** en VI Simposio Internacional sobre Educación y Cultura en Iberoamérica. Matanzas: Universidad Pedagógica Juan Marinello, 2006.
- MIYARES, M. **La construcción de estrategias de aprendizaje de la naturaleza en la escuela multigrada.** Tesis Presentada en Opción al Grado Científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica. Santiago de Cuba, 2006.
- MONTERO, C. **Propuesta metodológica para el mejoramiento de la enseñanza y el aprendizaje en el aula rural multigrado.** Ministerio de Educación, documento de trabajo n. 18. Lima. 2002.
- MORENO, R.; MARTÍNEZ, R.J. **Aprendizaje autónomo. desarrollo de una definición,** en *acta comportamental*, 15, 1: 51-62. (2007). Disponible en: <https://www.redalyc.org>
- PÉREZ CRUZ, FELIPE J. **La alfabetización en Cuba, lectura histórica para pensar el presente,** La Habana: Editora de Ciencias Sociales, 2001.
- RODRÍGUEZ, Y. **Estrategias de enseñanza docente en escuelas multigrados del Valle de Mala.** Perú. Abril. 2003.

Educating 'surplus population': Uses and abuses of aspiration in the rural peripheries of a globalising world⁴

Nicola Ansell⁵

This paper is situated in relation to two trends that are shaping the lives of people in remote rural areas of the global south. Firstly, rural areas are increasingly home to 'surplus population': people superfluous to the requirements of the global economy (Li 2010). Many rural people are unable to sustain themselves in environments rendered hostile by climate change or alienated from land that is claimed for other purposes by governments or put to 'more productive' – but low labour intensity – use by global corporations. Capital has little alternative use for them, and many face lives of unemployment or underemployment. Policy responses to surplus populations differ. Depending on social forces, they may, in Li's terms, be 'let die' under governments that have little concern, or 'made live' through, for instance, investment in social safety nets and universal health care.

The second global trend is the dramatic expansion of basic education. Even in the remotest places, most children now spend a few years attending school. The provision of education to 'surplus populations' cannot be explained in the same way as the provision of health care or social protection. Schooling is not primarily about sustaining life in the present but preparing children for a future. The actors funding free primary education (notably the World Bank) speak of investing in human capital. Moreover, they use the

⁴ Educando a 'população excedente': usos e abusos da aspiração nas periferias rurais de um mundo globalizado.

⁵ Professora de Geografia Humana do departamento de Administração, Artes e Ciências Sociais da Universidade de Brunel, Londres. Mestre pela Universidade de Cambridge e Doutora pela Universidade de Keele.

promise of a 'better future' to inspire and mobilise children, families and national governments, despite little evidence that the futures they propose are attainable. (Jakimow 2016).

The paper focuses on the contradictions between the promises that increasingly globalised education ostensibly offers to rural youth and the constrained yet dynamic contexts in which they are growing up. Drawing on ethnographic research undertaken in rural schools and their neighbouring communities, we explore how education is delivered to and experienced by children in remote rural areas of three very different lower middle-income countries: India, Laos and Lesotho. In all three, children are encouraged at school to aspire to a future in formal employment. They express the 'correct' motivations, but few appear to believe the promise held out to them.

We begin by outlining how rural populations are being rendered 'surplus' through economic and political change, and ways in which policy communities are responding. We explore contemporary global processes through which education increasingly figures in future making for rural youth, and the role played in this by promoting aspiration. We introduce our three research settings and the research that was undertaken and then focus on three aspects: the ways in which education in these settings puts forward promises of particular futures; the limited conviction with which most children and their teachers subscribe to these promised futures; and the effects of the confounding complication that a small minority of rural children do secure the futures held out by education. The paper concludes by considering why it is that education systems push aspiration and why governments and donors support education in contexts where its overt aims are largely unattainable.

The global periphery and surplus population

Remote rural areas are important frontiers of the global economy and are transforming rapidly. Mobile connectivity is offering new exposure to modern lifestyles, while opportunities to pursue viable agrarian livelihoods are in many places diminishing. Environmental change is challenging the sustainability of traditional rural livelihoods. Where rural areas are incorporated into national, regional and global economies, rural dwellers are often alienated from land and resources. Land is put to 'more productive' use, but rural labour is surplus to requirement.

The idea of a growing worldwide 'surplus population' has been advanced by, among others, Li (2017, 1249) who refers to "about a billion people whose tiny incomes and low life expectancy¹ confirm their limited relevance to capital at any scale". The global capitalist economy functions without making use of the labour of those in marginalised places. In some cases, "places (or their resources) are useful, but the people are not" (Li 2010, 69). People are dispossessed from land which governments, seduced by the prospect of economic growth, transfer to corporations trading in world markets. Commoditisation of land through tenure reforms raises its value and makes it less accessible to the young, offering fewer possibilities of land-based livelihoods (Rigg *et al.* 2016). Yet the economic growth generated through such measures seldom leads to employment for the people displaced, as capital seeks 'efficiencies' through labour-saving technologies. Apart from direct dispossession by capital, much agricultural land is rendered unproductive by climate change or other ecological challenges. Rural people are increasingly surplus not only to the needs of the modern sector, but also the transforming rural economy. Deprived of rural resources, populations are pushed into migration, "swelling the cities where they try to squeeze yet one more tray of goods for sale onto a crowded pavement"(Li 2017, 1249). Such activities may bring people a small share of income but are not productive: no one really benefits from there being a choice of

vendors selling the same mobile phone credit within metres of one another. Contemporary global capitalism may have produced abundant work opportunities in the past but, with mechanisation and digitisation is increasingly incapable of absorbing expanding supplies of labour and in a post-productivist future, jobs will become scarcer globally. (Ferguson 2015).

The rural surplus population includes both those left behind by global capitalism and those actively impoverished by it (Rigg 2018). Rigg suggests that policy focuses on those he terms the residual poor – those who have missed out on development – who are assumed to need incorporating into a development strategy. However, he also draws attention to the 'produced poor', who have been impoverished through the processes that generated growth, including mainstream development interventions. Elsewhere Rigg and colleagues (2016) examine how integration into global markets exposes some livelihoods to shocks and stresses. The removal of barriers to international trade, for instance, undermines the livelihoods of local producers who cannot compete with cheap imports. Both market and policy can contribute to 'immiserising growth', inducing precarity for some (see also Standing 2011) while enriching others.

The dominant narrative of a linear agrarian transition in which agricultural peasants become industrial or service sector workers is flawed (Li 2010). Partly this is due to a failure to recognise the spatial logic of capitalism (Massey 1984; Smith 1984). It is assumed that economic growth will lead to job creation within the nation state. Yet capitalism is inherently spatially uneven and new spatial divisions of labour produce mismatches between population and labour demand. Hence while rural land is progressively accumulated by global capital, the jobs produced are likely to be elsewhere. Consequently, the technical fixes to rural dispossession and unemployment proposed by, for instance, the ILO and World Bank – job training, investments in human capital, attempts to connect people with jobs through provision of information, or the promotion of micro-credit and entrepreneurial attitudes – cannot

work because capital simply does not require these people's labour in these locations (Li 2017). Some may access jobs through transnational migration, but this option is not available to all, and some can only migrate on adverse terms, dependent on labour brokers and susceptible to cheating or indebtedness (Li 2010).

While surplus population can be a direct effect of capital (and not simply the effect of its lack of penetration), Li (2010) argues that the production of surplus population is not a deliberate strategy of global capital. Whereas in the nineteenth century, pauperisation (the use of workhouses for instance) served to keep European industrial wages low, and dispossession of land created African labour reserve economies dependent on migrant wage labour, Li (2010) argues that today's surplus populations simply have no relevance to capital at any scale. As a result, and in contrast to earlier eras of capitalist accumulation, there is no market incentive to keep people alive day to day or from generation to generation. In this situation, it is unsurprising that investment in social reproduction often diminishes (Katz 2011). Children commonly bear the brunt of this. Katz (2011) has described how boys in rural Sudan are displaced from meaningful, survivable futures in agriculture, and thereby cast as 'waste', the effort invested in their upbringing failing to bring rewards to them or their communities because the livelihood skills they have developed cannot be profitably employed. The global south today is characterised by "a large and burgeoning population that is chronically under-reproduced, and precariously employed". (Li 2017, 1249).

Not everywhere are surplus populations entirely abandoned – 'let die' by the state or wider society (Li 2010). Li cites India's 'right to food' programme as indicative of its government's willingness to try to keep people alive, and explores the role of activism in achieving this. Where significant populations lack either direct access to the means of production or a living wage, interventions become necessary to enable people to live (Li 2010). Recent investments by governments and other agencies in social cash transfers and universal health care arguably represent efforts to

sustain those superfluous to economic requirements. A desire to keep people alive cannot, however, explain the concomitant growth in investment in education which appears to focus on preparing a future workforce in an environment where labour absorption is no longer possible.

The global expansion of schooling and production of aspiration

Educational enrolment has expanded dramatically worldwide over the past two decades. Donor agencies (notably the World Bank) and national governments invested heavily in basic education in response to the Millennium Development Goals (MDGs). Free Primary Education programmes, in particular, helped reduce the number of out-of-school children of primary school age from 100 million in 2000 to 57 million in 2015 (UN 2015). In lower middle-income countries, 91% of children now complete primary school. (World Bank 2019).

The scale of investment by international agencies reflects a view that education promotes 'international development', understood in terms of human rights, gender equality and poverty reduction. Among governments, education is viewed as instrumental in instilling a sense of nationhood, promoting a national language and controlling potentially troublesome youth (Boyden 1990). International agencies are inspired partly by the work of scholars including Sen (2000) who claim that education is intrinsically valuable and also plays a role in enabling participation in democratic politics, empowering women and supporting decision making on health and fertility (see Dyson 2019). But dominating the reasoning of both national and international actors is an implicit association between education and economic growth. In the past, schooling contributed to the productivity of labour largely by instilling habits of discipline, punctuality and obedience (Bowles & Gintis 1976; Apple 1982). With mechanisation, digitisation and deindustrialisation, such traits are no longer in such demand. Today, prosperity within the global economy is said

to rely increasingly on knowledge-based activities and, with globalisation, human capital growth through education is considered crucial to gaining economic advantage, not only in the more affluent parts of the world, but globally. (Brown *et al.* 2012). World Bank investment is explicitly aimed at increasing the competitiveness of labour in the global economy (Tarabini 2010).

The human capital argument underlay investment in free education in the MDG era. Today, it is apparent that increasing enrolment alone is not delivering workers for a knowledge economy. UNESCO (2012) reported that although only 57 million children worldwide were out-of-school, 250 million could not read and write by the time they should reach grade 4. This is partly attributed to curricula and pedagogy which have changed little across Asia and Africa since colonial times. Schooling then was designed to select and prepare a minority to become teachers, nurses and administrators, students of weaker aptitude being eliminated through frequent testing. Didactic teaching and academic tests persist despite the massification of schooling.

Today's knowledge economy is said to demand not memorisation skills but flexibility, entrepreneurship and self-responsibility. This is inspiring some reforms to curricula and pedagogy. In a quest to produce neoliberal subjects, suited to knowledge work, constructivist approaches to learning are being introduced, which shape how young people view themselves and their future lives. (Vavrus 2009).

A neoliberal subjectivity is aspirational. The neoliberal turn in several countries' education systems has inspired a deliberate focus on producing aspirational actors who actively plan for their individualised futures (cf. Gooptu 2013). Radcliffe and Webb (2014) describe how Chile's neoliberal education shapes indigenous Mapuche teenagers' views of their future lives. They may not fully embrace the futures mapped out for them, but do respond to efforts to turn them into responsible entrepreneurs, producers and consumers.

To some extent schooling has always relied on and sought to instil aspiration. Those who attend any kind of school see themselves differently and have different expectations from those who do not (Nieuwenhuys 1996). Through schooling, the future becomes an important focus in life, suffused with alternative possibilities and worth expending effort on. Intentionally, or inadvertently, schooling prompts children to engage in aspiration, defined by Quaglia and Cobb (1996) as a process of identifying, setting and being inspired to work towards future goals.

Among education policymakers, aspiration is often viewed instrumentally. Children may enrol in school due to legislation, but regular attendance and effective learning require commitment and motivation. The widespread view that schooling is the primary means of accessing available opportunities and escaping poverty and the hard labour of agriculture (Ames 2013; Boyden 2013) is actively encouraged by governments and other organisations. Malaysia's Ministry of Education has recommended that rural indigenous parents "must be persuaded to realise the importance of education" (Suhakam 2009, 9). Young people in most rural communities already aspire to ever higher levels of education (White 2012), many believing it will transform their lives (Posti-Ahokas & Palojoki 2014). Oxford University's Young Lives project, for instance, found 75% of poor Ethiopian 14–15-year-olds would like a university degree, and 90% of these expected to achieve it. (Abrahams 2014).

Beyond driving educational engagement, aspiration is considered a force for good, with the power both to transform individual lives (Harper *et al.* 2003) and enable collective action and social change. Appadurai (2004, 59) argues that with a greater 'capacity to aspire' "the poor could ... contest and alter the conditions of their own poverty". From a more neoliberal perspective, instilling aspiration is often about promising people that they can pull themselves up by their bootstraps and create their own jobs (Li 2017). The 2015 World Development Report (World Bank 2014a) repeatedly emphasises how 'raising aspiration'

(desire for social advancement and material wealth in particular) could serve to reduce poverty. More widely, 'raising aspirations' has become a mantra among agencies and governments, including the UK, keen to secure a knowledge-based competitive edge in the global economy (St Clair *et al.* 2013; Kintrea *et al.* 2015). Education's economic role today is not simply to supply skilled or compliant workers, but aspirational individuals.

The notion that expanding school enrolment, or raising children's aspirations, will grow human capital and thereby contribute to economic growth is hard to square with the experience of school leavers in remote rural areas. Numbers of young people aspiring to higher education or professional employment far exceed the opportunities available even in urban environments (Jeffrey *et al.* 2008). Despite their expectations, only 3% of Ethiopian youth actually go to college. (Abrahams 2014). Education systems penetrate rural areas and incorporate children into a new relation with the future, but for most the promise is illusory. Aspirations, which derive both from education and increasing media penetration, often entail out-migration. If, as in the Nepali Terai, youth have few local opportunities for anything 'better' than farming, they can only cash in their education through migration, either to the city or overseas. (Rigg *et al.* 2016). This, however, is not possible for all, and girls face particular constraints.

Education cannot deliver for most rural youth the futures it encourages them to aspire to in a world of surplus population, but neither does it prepare them for conventional rural livelihoods. In natural resource dependent upland regions of Vietnam and China, increasing emphasis on education and out-migration is reducing young people's labour contributions (Punch & Sugden 2013). In Nepal's Terai, once agricultural families invest in their children's education, 'wasting' this on farming makes little sense (Rigg *et al.* 2016). However, diverting their learning away from natural resource-based livelihoods means ecological knowledge is lost (Punch & Sugden 2013). Thus, in rural areas, education may

actually deskill young people for traditional livelihoods. (Rival 1996; Camfield 2011).(2)

Since the 1990s, education has been written about as a 'contradictory resource' (Levinson & Holland 1996). Research in some contexts has found young people to be relatively satisfied with the lives their education has led to. Jones (2020), for instance, observes that young men in eastern Uganda felt some sense of an educated identity, despite school's very limited impact on their fortunes, and Dyson (2019) finds girls in north India appreciated the new opportunities they had to study, albeit having to negotiate new forms of patriarchy. In many cases, however, even if it sometimes produces some of the benefits suggested by Sen (2000), education leads to adverse consequences. These include the reproduction of social inequalities associated with class, caste and religion (e.g. Froerer 2015) and gender (Marrow 2013; Ansell 2016). Considerable attention has been given to the failure of schooling to deliver salaried work and the questions this raises for the value of education (Mains 2012; Newell 2012). Education's failure to bring the expected rewards breeds resentment and loss of hope. Here, Jeffrey's (2010) study of educated unemployed youth in India and Mains' (2012) research with young men in urban Ethiopia stand out.

Explanations of the failure of education to secure social mobility, and its role in perpetuating and even producing new forms of social separation commonly draw on Bourdieu's (1990) theorisation of social reproduction through education (e.g. Froerer 2011) or ideas of governmentality (e.g. Morarji 2014). These explanations focus on schooling itself and the ways in which it is delivered. In this paper, we look beyond the education system itself to explore its role within a wider economy that cannot absorb the labour of those who pass through it.

Schooling, of course, has always functioned as part of economic structures (see Mitchell 2017), differentiating between children, directing them into different positions in the economy according to their relative achievements (Bowles & Gintis 1976; Bourdieu & Passeron 1977). Desirable jobs are 'positional resources'

that were never available to all, and increasing access to education will not change this (Brown *et al.* 2012), but in the past school leavers could expect to be allocated to some productive role. Katz (2018, 733) observes, "this sorting mechanism worked beautifully when factory or farm work was widely available, but now when those conditions no longer obtain (or, more accurately, their geographies are stretched globally), the grounds of education are changed". Education in areas of surplus population cannot assign young people to a spectrum of active positions; many are left with no clear contribution to make. Yet political concerns generally focus on the perceived productive sectors of the economy, neglecting the needs of those who remain distant from these. (Gupta 2009).

Numerous accounts have observed that rural young people leave school disillusioned and with a sense of failure (Ansell 2004; Froerer 2011, 2012; Morrow 2013). If the economy cannot make meaningful use of rural people's labour, 'aspiration raising', even if it improves learning outcomes, could be considered cruel (cf. Berlant 2011). The remainder of this paper details research that sought to understand how aspiration raising through rural education intersects with changing rural contexts to produce experiences of schooling.

The research settings

The two-year project that generated the data for this paper involved ethnographic research in remote rural areas of three very different lower-middle-income countries: Lesotho, India and Laos. A comparative case study approach was adopted in order to attain insights into how global dimensions of education systems and of rural economic change intersect with more localised phenomena to shape aspiration and experiences of schooling.

In Lesotho, we worked in the Maluti Mountains and the Senqu Valley. Rural Lesotho from the late nineteenth century served as a labour reserve for the South African mining industry. Dispossessed of its agricultural land (the 'conquered territories' lost to the Boers),

the mountain environment could not sustain a population, and teenage boys and men found waged employment as migrant workers. Meanwhile women, children and elderly people were confined to Lesotho where they engaged in subsistence agriculture and livestock rearing. This not only subsidised the social reproduction of mine labour, it signalled the South African authorities' refusal of any obligation towards those not directly employed on its territory.

Missionary schools were introduced across Lesotho in the nineteenth century and female literacy rates have long been high, but until this century a significant proportion of boys herded livestock rather than attending school, only basic education being required for mine work. Since apartheid formally ended in the 1990s, however, employment in mining has become much more elusive. Rural employment opportunities are negligible, and other livelihood options are declining as climate change reduces the reliability of agriculture while wool and mohair prices are subject to unstable commodity prices and unfavourable trading arrangements. The absence of barriers to trade between Lesotho and South Africa has also undermined local livelihoods. Chinese traders with greater capital buy wholesale in South Africa to stock shops that sell more products more cheaply than local businesses while the low cost of imported maize deters farmers from investing in planting their own fields. Some rural people (women particularly) migrate to work in garment factories in the lowlands, and others cross the border, sometimes illegally, to find domestic or seasonal agricultural work.

Free primary education was introduced from 2000 and became compulsory for 6–13-year-olds in 2010, funded in part through the World Bank Education for All Fast Track Initiative. Despite spending an exceptionally high proportion of national income on education, quality is a concern. The 2007 SACMEQ survey found 25% of Grade 6 students in rural schools were functionally illiterate and 47% functionally innumerate (Spaull 2012), with attainment lower in rural areas. In response, and under World Bank influence

(Nhlapo & Maharajh 2017), Lesotho has gone further than India or Laos in reforming its curriculum to address the needs of a wider cross-section of children, focusing on skills, values, child-centred pedagogy and the integration of 'creativity and entrepreneurship' as a subject area. (MOET 2009; Dungey & Ansell 2020a).

Our research in Laos took place in a rural district in the mountainous north-west of the country. This area, populated largely by non-Lao ethnic groups (Hmong and Khmu), has only recently been encroached on by the state and as such belongs to what Scott (2009, after van Schendel 2002) has termed 'Zomia'. By Southeast Asian standards, Laos is a poor, sparsely populated agrarian society and 70% of workers are employed mainly in small-scale agriculture (World Bank 2014b). Yet, large scale concession of farmland to (foreign) investors over recent years has interrupted both the generational transfer of farmland to the young and family cultivation of uncleared land (Barney 2012). Li (2010) classes the enforced movement by the state of ethnic groups from upland areas of cultivation, purportedly to conserve forest, to roadside and lowland settlements as an instance of surplus populations being actively 'let die', arguing that in lowland resettlement sites "arable land is extremely scarce, there is little work, and hunger and disease prove fatal for many" (Li 2010, 76). While High (2008) suggests a more nuanced picture, dispossession of land has led many young people to migrate for work in urban areas and especially neighbouring Thailand. (Senties Portilla 2017).

The communities with which we worked had been required to move to roadside locations and were also experiencing other rapid change. One village was adjacent to a construction site for a major new railway – part of China's 'belt and road' initiative. While villagers were temporarily employed in construction and also providing services to the many Chinese workers, completion of the railway will result in permanent loss of land but few new opportunities away from the line's widely spaced stations. Another relative innovation in these communities is schooling. Under French colonial rule, education was minimal beyond the temple-

based schooling of Buddhist boys (Bilodeau *et al.* 1955). During the 1960/1970s civil war and beyond, schooling remained limited, although the revolutionary Pathet Lao set up adult education in the 'liberated zones' and sent promising youngsters to North Vietnam for schooling (Brown & Zasloff 1986; Pholsena 2012). Education campaigns continued following the 1975 establishment of the Lao PDR. Primary education became compulsory for 6–14-year-olds in 1996, reiterated in the 2006 Children's Law. Laos has made impressive progress in school provision, but the 2012 Early Grade Reading Assessment revealed 18% of 4th graders unable to comprehend written text (World Bank 2014b). Moreover, in the study district, where mass schooling is very new, and at least in part aimed at state-building, 35.1% of children drop out from primary school within the first year and only 42.1% of girls survive to Grade 5. (MOES 2014).

The India research took place in Korba district, in the central-eastern state of Chhattisgarh. Over one third of Chhattisgarh's 25 million-strong population is categorized as *adivasi*, or Scheduled Tribe (ST), most of whom live in rural areas, relying on subsistence agriculture and the sale of forest produce for their livelihoods. Some households now supplement their agricultural yields by selling poultry, vegetables or small goods, or by tailoring; others participate in government schemes like the Mahatma Gandhi National Rural Employment Guarantee Act (MGNREGA), which guarantees 100 days of paid labour to adults from poor rural households. Most are classified as living 'below the poverty line' ('BPL'), despite the economic liberalisation processes, initiated nationwide in the early 1990s, which catapulted India to the ranks of a global economic powerhouse and resulted in dramatic increases in wealth and opportunity, especially amongst educated urban middle classes. (cf. Brosius 2010; Gupta & Sivaramakrishnan 2011).

The areas we worked in had no formal schools until the mid-1970s, and few individuals availed of education until the 1980s–1990s as its utility was questionable and it was not compulsory. Across India, formal schooling was mooted under colonial rule as

early as 1835 and written into law in the 1930s, but was not implemented (Bajpai 2006). Nonetheless, the idea that education is intrinsically beneficial and should be compulsory influenced the modernization agendas of postcolonial leaders (Kumar 1994). Article 45 of India's 1949 Constitution embraced free and compulsory education as a 'directive principle'. This was not achieved within a decade, as intended, but a constitutional amendment in 2002 made education legally free and compulsory for 6–14-year-olds (Bajpai 2006). Alongside growing pressure from international agencies and campaigns (Rose & Dyer 2008), this provoked a campaign to universalize primary schooling. In 2010 the government passed the Right to Education (RTE) Act, guaranteeing free primary education. RTE has increased both primary and secondary enrolment nationally (Tilak 2005), but provision remains far from universal and educational achievement remains extremely poor, particularly amongst rural, marginalized populations. The 2012 Annual Status of Education Report, for instance, reveals how post-RTE increases in Chhattisgarh's rural school enrolment were accompanied by dramatic decreases in attendance and literacy.

The research

Aspirations are not easy to research: they are socially produced, contextual, normative, fluid and difficult to articulate (Huijsmans *et al.* 2021). Young people may simply reproduce the dominant narrative or find direct questions about their futures impossible to answer. Consequently, a substantial period of ethnographic fieldwork was necessary to explore how young people encounter ideas of the future and construct their own narratives. This intensive and sustained approach helped reveal contradictions and inconsistencies in the views expressed, as well as apparently more long-term and firmly held aspirations.

In each country nine months of ethnographic research was conducted in two communities and their local primary schools.

Some research was also undertaken at the local middle or secondary schools, though these were up to 20 km from the villages. 'Remote rural' is not easily defined and the communities were remote in rather different ways. One of the Lesotho villages was only about a 3-hour drive from the capital, but lacked amenities such as electricity and running water, and the closest secondary school was a 2–3 hour walk away. The Indian villages were comparatively near to a main road, 6 km from the block capital and only 40 km from the district capital, but also lacked amenities. The Lao villages were larger and had more amenities but were much further from any large settlement.

Authors Dungey, Dost and Piti each deployed a range of ethnographic methods in one of the three case study countries. Dost and Piti both have close relationships with the countries in which they undertook the research (India and Laos) whereas Dungey had not previously visited Lesotho but had undertaken doctoral research elsewhere in rural Africa. None of the three was entirely proficient in the language or dialect of the children, owing to differences of ethnicity; all three could communicate at a simple level but required assistance for a more nuanced understanding of their research participants. The three field researchers used participant observation, interviews, group discussions and participatory activities (drawings, drama, job ranking exercises) with children of different ages, both in and out of school, and their families, teachers and other community members. The combination of methods differed with the aptitudes and experiences of the researchers. Dungey lived in her two villages for the duration of the fieldwork, whereas Dost stayed in a nearby small town and Piti made lengthy visits and stayed with teachers. This influenced their interactions and how they were perceived. The researchers' positionality also doubtless shaped the findings. The entire team embodied the perceived benefits of education. Piti, for instance, displayed his educational capital in everyday ways, such as speaking correct Lao in village meetings and in the classroom, quoting laws and legal regulations in response to villagers' queries.

His larger body and Toyota Hilux represented the 'good life' often held out as the promise of education.

The team has also undertaken thematic textual analysis of school textbooks, curricula and exams, and interviews and workshops with national and local policymakers and other key informants. Between 4 and 6 months after the completion of the main fieldwork, team members returned to the villages and ran feedback and dissemination workshops with children, teachers, communities and policymakers.

The promise of education

In all three national settings, aspiration is part of the discourse of education, used to varying degrees to motivate engagement. It exists in the practice of schooling, both implicitly and explicitly. Orientation to the future is, for instance, institutionalised in the progression children are expected to make through a series of hierarchically ordered classes. Children are expected to 'move forward' (*aage badhna* in Hindi), completing stages, always with a view to the future (Dost & Froerer in press). Life is presented as a trajectory along which to travel in a forward direction. When 14-year-old irregular school-going boys in Chhattisgarh were asked what happens when you study, they explained that your "future increases" (literally) and you can do anything. A 17-year-old girl in secondary school said: "A successful person thinks about the future, and goes to school to prepare for that future". Similarly, Mohatu⁴, a secondary school student in Lesotho, explained why he attends school: "You know what, I want to end up seeing what kind of future I can have in life, you see? ... A bright future."

The extent to which the link between education and a 'bright future' is explicitly promoted in school differs somewhat between the three contexts. In Lesotho, where the future figures prominently across school life, children read moralistic short novels about those who pursue the wrong goals in life. *A crooked*

path (Bhembe 1995), read in Grades 6 and 7, recounts the story of Sandile who explains:

School has always been very important to me, right from the very first day. I got a first class pass at the end of standard 5 and again at the end of form 3. I know that my parents are very proud of me. And so are my school mates. Although to be honest, some of them are jealous and think that it is sheer luck that I pass so well. No way! I study hard. I listen to my parents and read the newspaper each day from front to back. I am always eager to increase my knowledge and improve my mind. I have plans for the future you see. I've had them a long time, and I want to make sure that they work out. (Bhembe 1995, 9).

Sandile is soon befriended by Michael who entices Sandile to stray from his good habits. The boys engage in a sequence of drinking, crime and exam cheating and are both expelled from school. A remorseful Sandile is readmitted, but Michael disappears, never to return.

Aspirations encouraged relate to the type of person one should become and the lifestyles that are desirable. Aspiring to pursue education in preference to other goals is presented as virtuous in all three settings. For most young people, however, education is not simply an end in itself but a route to a higher status. When rural Basotho say 'education is life' (*thuto ke bophelo*), they are valuing it instrumentally. Young people said that education would enable them to fend for themselves (*ho iphelisa*) (Dungey & Ansell 2020b), get beautiful houses and cars, or have an easy life where they can be 'fat' and eat well. Indian children felt that education would enable them to gain the confidence and income to travel, see new sights, eat novel foods, buy more clothes, marry better off spouses, and take care of their family and community. Children in Laos also said they wanted to make their village a better place but their drawings and other evidence hinted at aspirations to consumer goods such as smartphones, motorcycles or even cars, and wearing

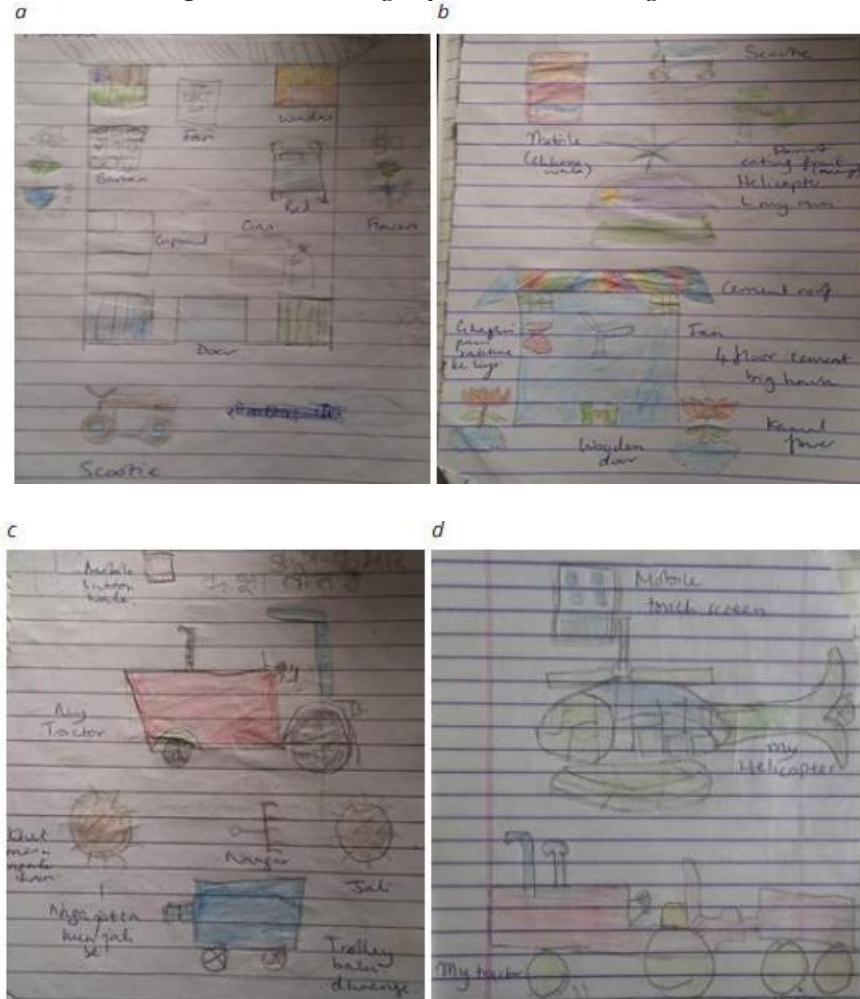
fashionable clothes and jewellery. Figure 1, a drawing found on a classroom wall in Laos, suggests its author imagines a life where she wears her hair loose and chats on a mobile phone.

Figure 1 –Child’s drawing from classroom wall, Laos.



Figures 2a and b are typical of what Class 4 girls in the Chhattisgarh schools drew when asked to depict their futures: a big cement house, a garden with flowers, and practical (but expensive) household items (gas cylinder and gas stove, household items, motor scooters and mobile phones) and even a helicopter⁶. Boys' drawings (Fig. 2c and d) were dominated by technology – tractors, agricultural and construction equipment, mobile phones (old and new) and helicopters.

Figure. 2 – Drawings by Class 4, Chhattisgarh.



These images partly reflect the lives of more prosperous villagers, but affluent lifestyles are also encountered through the media. Ethnic Hmong children in Laos, for instance, sometimes access smartphones and watch Hmong videos produced in Thailand or the US. Children in India are exposed to modernity through television soaps. Even in the Lesotho villages, where smartphones were scarce and television unavailable, children cut pictures of consumer goods (sofas, smartphones) from magazines

that friends or siblings had brought from town or from South Africa. However, textbooks and the living examples of their teachers also illustrate materially more affluent lives.

Schooling is understood to give access to material assets and status through providing access to employment. Mamello, principal of one Lesotho primary school, explained that her purpose was that children should have a bright future, by which she meant: "If they are married they will work for themselves, they seek for jobs and find it *akere* [right?]. Because they have enough education to have good work, they will not suffer in their life."

Four occupations – teacher, nurse, soldier and police officer – feature with remarkable consistency across the otherwise very different textbooks in use in India, Laos and Lesotho (Fig. 3). A Laos textbook's lesson on '*asip*' (occupations) states: "there are many kinds of occupations, which are very different, these include: labourer, farmer, employee (teacher, nurse, soldier, police), trader..." (Fig. 4).

Figure 3 – Grade 5 textbook (Chaplin *et al.* 2017), Lesotho.

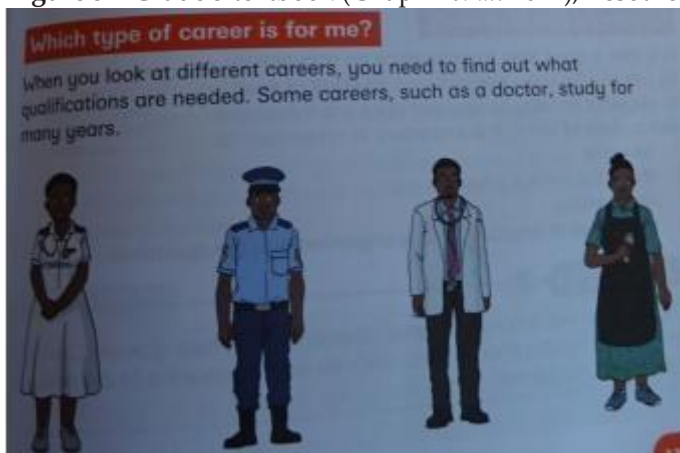
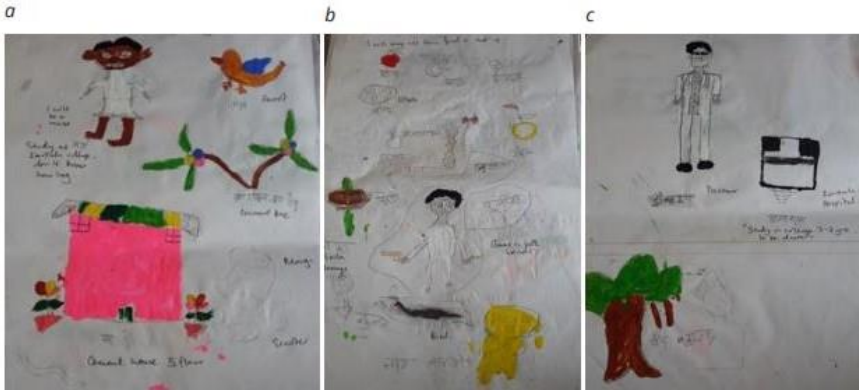


Figure 4 – Primary 4 textbook The World Around Us, Laos.



These four occupations (teacher, nurse, soldier, police) dominated young people's own expressions of their aspirations. A small survey was conducted in villages neighbouring the fieldsites following the ethnographic fieldwork. Of approximately 100 primary school-going children per country asked about their first choice of job, 92% in Laos, 77% in Lesotho and 74% in India named one of these four occupations. Figure 5 illustrates some typical drawings by Chhattisgarh children. 5a was painted by a girl who aspired to attend college and become a nurse, drawing herself in a white nurse's uniform. 5b and c are by boys who aspired for careers with the police or as a doctor. It is notable that these are socially valued roles. Children talk about them not only as means to a salary or an 'easy life', but because they want to make their remote rural village a healthier, safer, and better educated place. In all three settings they talked of becoming a nurse to care for ill relatives, a teacher for the village, or a police officer to catch thieves within the community.

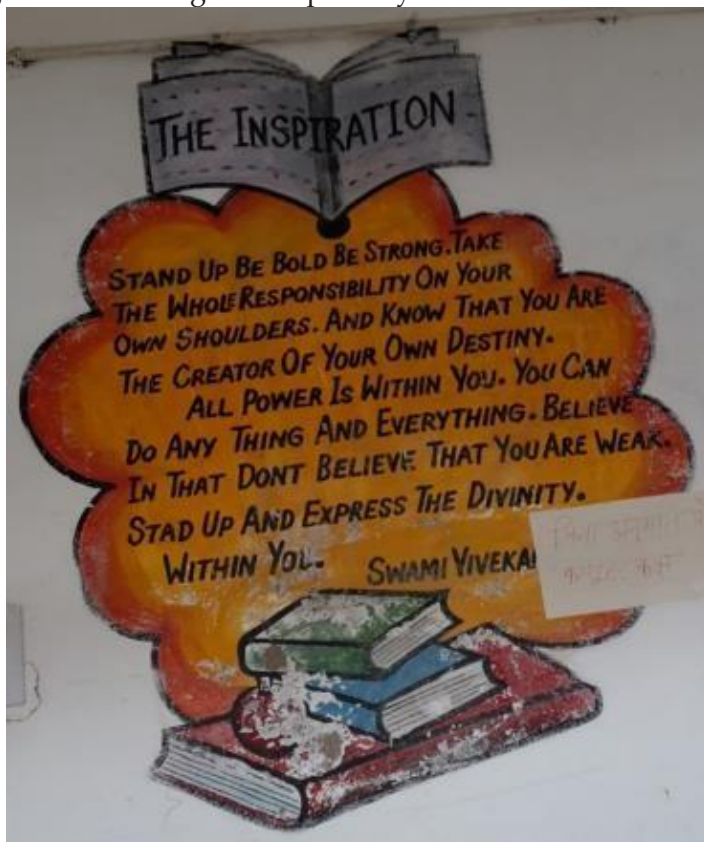
Figure 5 – Drawings from Chhattisgarh.



This emotional attachment to their communities existed in tension with a sense that the future lay elsewhere. Education in these rural places is generally associated with a future beyond the village. Progress through education is structured spatially as well as temporally and for children in four of the six villages, progress beyond primary school necessarily entails relocating to larger villages. Even where a secondary school existed within walking distance, more distant schools were generally regarded as preferable. Post-secondary (and often upper secondary) might require another onward move. As Corbett (2007) notes in relation to rural Canada, schooling is associated with mobility. Even within the village, schooling differentiates itself from rural life. In Lesotho, for instance, teachers prohibit boys from wearing blankets or gumboots – the attire of a shepherd – to school. Perhaps an inevitable corollary is an association of the remote rural with 'backwardness'. Certainly some young people in both India and Lesotho wanted to continue living in rural areas, albeit with the jobs and consumer goods of the city, there were others who insisted life was too boring in the village. Young people in Lesotho said that life happens in towns and they hoped to leave the village, whether for a nearby rural service centre, Maseru or South Africa to access better services and shops.

Whether focused on career or lifestyle, aspiration was at times used instrumentally in schools to motivate children to engage with education. In Laos, teachers said they did not encourage primary school children to plan for the future (they are not yet in a position to), but they did "give children a dream" – such as becoming a nurse – which helps to keep them attending school. In Lesotho, reference to aspiration is used to discipline: children are told "if you keep on behaving the way that you are doing, you will never become a teacher/policeman/soldier". Aspiration is used to place demands on individual young people. They must work for their futures. While teachers in the Chhattisgarh primary schools did not directly use aspiration instrumentally in these ways, Figure 6 is taken from the wall of a classroom. Although children themselves could not read the English text, the words (and associated depiction of books) epitomise how schooling casts children as agents in securing their own destinies (see also Frye 2019). Asked in the survey what could help them succeed in their aspirations, over 70% of school-going children in each country gave an answer that the enumerators coded as 'hard work'.⁹

Figure 6 – Painting from a primary school classroom wall, India.



The tenuity of aspiration

Despite schools' promotion of particular futures, and their apparent embrace by children, evidence from all three settings suggests that belief in these promised futures is tenuous (see also Jakimow 2016). While most children when asked say they want to be a teacher, nurse, soldier or police officer, few demonstrate much conviction that these futures will materialise. Moreover, when outside school, children sometimes speak of alternative (more local) livelihoods. They also express a desire for future lifestyles that are incompatible with their chosen salaried career, such as

being self-employed and continuing to stay in the village. Often they put forward different views on different occasions or even in the same conversation. A girl in grade 5 in Lesotho wrote: "I want to be a teacher when I have studied correctly. I want to work in the factories in Maseru."

In some respects, children are encouraged in school to attach themselves to a label rather than to envisage a tangible future. Textbook illustrations present occupations as static points of arrival. Rural children may see soldiers and nurses, in textbooks and real life, but acquire very little knowledge of what these jobs involve, the qualifications and processes required to secure them, or how much competition they would face.

The abstract treatment of jobs reflects how schooling connects only minimally with rural life. Textbook content is presented as familiar but, for rural children, can be hard to relate to. A Lao textbook illustration of a funfair, for instance, was interpreted by rural children as a picture of parents bringing their offspring to school, funfairs not featuring in their lives. In Lesotho, primary school textbooks explain how to use computer applications such as PowerPoint. Not only do most rural schools lack computers (or electricity), few rural children have even seen one. In these circumstances, schooling can be very abstract, and unrelated to children's daily lives.

Where rural activities are depicted, particularly those of more marginalised populations, they are often represented as problematic. In Laos, textbook exercises ask students to explain how swidden cultivation – the main agricultural activity in our fieldsites – is environmentally destructive. Such exercises imply students' parents are enemies of the environment and fail to teach students how to practise swidden cultivation sustainably. Similarly, a Lesotho textbook image of a rural environment is used to elicit causes of soil damage, doubtless anticipating that children will focus on harmful pastoral activities. Such messages risk stigmatising rural livelihoods and suggest that schooling's purpose is something other than preparation for rural life.

Lesotho's new primary curriculum (Kingdom of Lesotho 2008) includes 'Creativity and Entrepreneurship' as a key learning area, to inspire and prepare children to develop their own businesses in the absence of widespread employment opportunities. However, even this is taught in an abstract way. Children found it impossible to articulate how the subject might benefit them. A group of children in Lesotho was invited to role-play a situation in which a school principal announced Creativity and Entrepreneurship would no longer be taught. The boy who took the principal's role explained his decision thus: "Here in primary is it ended, the primary school students don't understand it at all; they are like a Brown-Swiss cow which doesn't understand." Children have been told that education is for a future in formal employment, and entrepreneurship lessons connected neither with this narrative nor with the many forms of entrepreneurship that children saw happening in the village (Dungey & Ansell 2020a). The new curriculum may insinuate hope for children rendered 'surplus', but in a context where opportunities for entrepreneurial futures are almost as scarce as professional jobs, it offers a future no more grounded in reality than more conventional schooling.

Few children in any of the schools demonstrated a convincing commitment to the futures they said they wanted. Despite the promise that hard work would be rewarded with a government job, children frequently skipped classes and many ultimately opted to marry, migrate or take on informal work, even where this cut short their schooling. Two girls dropped out from one of the Lesotho primary schools during the fieldwork. Khothatso became pregnant and got married. Limpho moved away having been accused of stealing in the village and subsequently married. 20-year-old Tun from Laos reported he had to leave secondary school because his parents were poor, and he, too, quickly married. While causes varied, decisions often appeared to reflect a lack of conviction that education would pay off as depicted. There were some students who appeared genuinely committed to their goals but, as Jakimow (2016) describes based on her research in Telangana, India, most

young people are (or quite quickly become) resigned to the likelihood of failure.

Significantly, teachers were also unconvinced that their students would achieve the careers set out for them. Most subscribed to the narrative that schooling's purpose is to enable children to pass exams that eventually give access to formal sector careers. However, they believed the rural students they taught would fail those exams, and be unable to progress to salaried jobs.¹⁰ Mamello, who spoke of children going to school to get good jobs (cited above), was typical of the Lesotho teachers:

I: But what kinds of jobs do people from Ha Mabana in this area get?

R: Ache, it's not good work because they do not go to school *akere* [do they]? To have good job needs you to be educated, so they drop out even before they are even in standard 7 so what kind of job will be good for them? Nothing.

Teachers both recognise that structural constraints limit children's prospects and accuse rural families of failing to support their children's education. While they may encourage children to 'dream' in order to keep them focused on schooling, teachers' own frequent absences and lack of preparation attest to a sense that however much they invest in their teaching, they are unlikely to enable rural children to attain the futures they talk about. Because of their narrow view of the purpose of schooling, many lack conviction that they can make a difference in children's lives.

In all three settings, teachers often lacked enthusiasm about their roles. In Lesotho, teaching was often a career of last resort (attractive, perhaps, to rural primary school children but less so to urban high school graduates). Places in teacher training colleges were relatively plentiful and entry requirements lower than for other government jobs, although actual teaching posts were limited. When asked why he became a teacher, one Lesotho teacher responded "Because there was a shortage of jobs. There was nothing I could do." In India and (more so) Laos teaching had a higher status but even here the poor infrastructure (electricity,

running water, mobile phone signal, roads) added to the sense of futility to make rural schools unpopular. This manifested most clearly in absenteeism. Teachers from most of the schools spent considerable time travelling to meetings, collecting their pay and maintaining contact with distant family. Their lives often revolved around distant places, some spending their time seeking work elsewhere. In Laos, the schools typically started each new term a few days late when teachers arrived back from family visits. Teachers also often left the village on Friday and returned on Monday, shortening the teaching week. Those who stayed in the rural environment commonly devoted energies elsewhere than teaching. Some set up alternative, more desirable and/or more profitable parallel livelihoods. The Indian research encountered one teacher who provided rooms for rent, managed a road-side hotel, and operated a taxi service. Yet the teachers did not actively acquaint children with the practicalities of establishing such livelihoods.

The teachers were not only sceptical of the prospects of the children they taught, they also had little belief in the quality of the schools. In India, most teachers in rural schools sent their own children to private schools. In Lesotho, community members commented critically: "all the teachers teaching there, none of them has their children attending there, they have all taken them to other schools," a practice that reinforced a sense that a better life is to be gained elsewhere.

The distinction between teachers' and students' performance of education as an aspirational endeavour and the scepticism apparent in their everyday engagement is not unique to these contexts. Zipin and colleagues (2015, 236) distinguish doxic aspirations – "dominant norms about worthy futures" circulating through media and policy discourse – from habituated aspirations – a "felt sense ... of situated possibility" (*ibid.*, 234) grounded in biographic–historical conditions (drawing on Bourdieu's notion of habitus). While doxic aspirations are seen as universally desirable futures that can be achieved through hard work, Zipin and

colleagues (2015) argue that disadvantaged youth generally recognise tacitly, or subconsciously, that for them these futures are actually impossible. Life made visible in remote rural places, in the context of surplus population, tends to be far removed from the commonsense doxa. Despite the promise expressed on classroom walls, in textbooks and in the exhortations of teachers, the evidence of older siblings and acquaintances suggests that becoming a teacher, nurse, soldier or police officer is almost certainly a fiction to play along with, rather than a concrete future.

Success for the few and disillusionment for the many

An account of educational aspirations in remote rural places would be incomplete without acknowledging that the promise of a formal sector career becomes a reality for some.¹¹ A small minority of young people in each of the villages attained such jobs. In one of the Lesotho villages, people spoke of a local girl who had become a nurse and visited from time to time. 17-year-old Tona in Laos said she was inspired by Mr Sonphet, the only Hmong teacher at the local primary school who grew up in the village. Younger children may believe with conviction that they will be among those who succeed, albeit they are unclear what is required. Over time, many children recognise that their school performance is unlikely to be adequate, but a few high achievers hang on to the possibility that they will defeat the odds. And as they grow older, their awareness of those odds solidifies. An Indian male youth in college cited 3,000 applicants for one job. In Laos, teaching positions are regulated through a quota system, with large numbers working as unsalaried 'volunteers' in anticipation of eventually finding employment. The odds of securing jobs are never evenly distributed. Apart from academic success, social connections are important, and these may require bribery. In the Laos case, volunteer teachers seeking quota positions require evaluation reports from their schools and the village officials which can make them vulnerable to exploitation.

The fact that a small minority achieve salaried employment sustains some plausibility in the narrative of aspiration and success put forward through education (what Jakimow (2016, 11) refers to as "the *almost* impossibility of getting ahead through education"). Those who succeed feed the aspirations of the next generation as they progress through schooling. But beyond this, it hints at a functional purpose for mass schooling within the global economy. Prior to recent expansion, the purpose of schooling in all three countries was to select a minority for formal sector employment. Many children failed exams and were screened out, with just a small elite reaching the level of education required for entry into government careers. Today the number of children persisting through education is much larger, but the availability of employment has not increased commensurably. Perhaps the intended beneficiaries of education are the small minority whose human capital will be of value within a global economy. The remainder who persist in education despite learning little cannot achieve the promise of education but – as surplus population – may be of minimal concern to policymakers.

While we have shown that a large share of rural youth in all three countries expect little to come of their education, this does not mean that schooling is irrelevant in their lives. For some, pursuing education involves significant commitment. Often, the longer they are able to stay in school, the more they vest in its promise. In Laos, for instance, going to secondary school requires commuting or staying in another village. At this stage students cease to imagine themselves pursuing farming futures (an educated person may become an agriculturalist, but not a farmer). When parents complained about poor labour market prospects, this was typically in relation to a young person who had finished (most of) secondary school. Their expectation was that the state should provide jobs (through a quota system). Such parents perhaps regarded this as a sort of social contract: they had played their part in supporting their children through secondary education and the state should in return deliver secure employment.

In the other settings, by contrast, children became more aware over time of their limited prospects of securing formal sector work. Growing older, they became conscious of the distance (physical, social, in status) between themselves and the urban/foreign other. What seemed an attractive future in childhood, would appear more, rather than less, distant as they grew older. In India, particularly, young people clearly revised their job aspirations as they came to recognise the limits of their own abilities in relation to their classmates. Gradually, they came to aspire to local artisanal livelihoods or resigned to futures as labourers rather than anticipating urban professions, and consequently education seemed less vital to their lives.

Upon realising that academic challenges and increasing costs (of fees or relocation) make it unlikely they will secure the level of education required for a formal sector job, young people see little value in pursuing education further. They do not view education as something that will help them to pursue a rural livelihood more effectively in a changing world. In part this reflects the entrenched discourse about the role of schooling. Even where (as in Lesotho) 'entrepreneurship' appears on the curriculum, children fail to associate it with their own futures. Rural livelihoods are understood to be learned in other ways than through schooling.

Ultimately, many young people saw two possible futures: salaried work as a teacher, nurse, soldier or a police officer, or the rural struggle of their parents' generation, perhaps in more challenging circumstances.¹² For those few Indian youth who reach the end of 10+2 years of education, their learning seldom materialises into opportunities. Young people experience '*udasinta*' (deep sadness) and refer to shattered dreams. Education's main purpose is understood to be securing a salaried job, and when such prospects recede, young people both cease to engage with schooling and cannot conceive of applying their education in their rural context.

Conclusions

Our research revealed a broadly common pattern across the three case study countries. There were some differences. The future and the importance of aspiration figured more prominently in Lesotho, which is partly attributable to its new World Bank-inspired curriculum. Teachers were less clearly demotivated in Laos and Lesotho, where they were better paid and (particularly in Laos) had higher status. The specifics of education policy, as well as cultural differences, undoubtedly play a role. They do not, however, disguise a general pattern.

Children in all of our fieldsites, as doubtless in remote rural areas of many middle-income countries, attend school where they are encouraged to envisage lives that have no direct relation to their rural environment – as employees of a formal service sector. However, few are destined for such futures. Schooling mostly fails to deliver its ostensible purpose of equipping children for salaried professional jobs. This does not mean that it has no impacts. It introduces routine into young people's lives, acquaints them with professionals (in the form of teachers) who are often from elsewhere and have very different backgrounds, and it extends the presence of national and global agendas into rural areas. It is one institution through which marginalised areas are increasingly touched by global processes. Nor is it the case that no children educated in rural schools gain formal employment. However, most rural children do not achieve what education promises and, despite attesting their desire to be a teacher, nurse, soldier or police officer, it seems that few really expect to. Moreover, schooling also fails to connect in meaningful ways with children's rural lives and as such offers little preparation for rural livelihoods (prospects of which are also diminishing).

Two major issues are raised by these research findings. First is the question of why young people are encouraged to aspire to futures that are out of reach to most. This is doubtless partly to persuade children and their families to engage with schooling.

Aspiration, to a greater or lesser extent, motivates effort. Schools promote the idea that what one does today affects one's future, the idea that the future can be planned and controlled. Aspiration then justifies a sacrifice of time, effort and money for future reward. Children are encouraged to work hard in school to secure a better future. The corollary of this is that success and failure both tend to be explained in relation to 'hard work'. An education system focused around working toward an aspirational future is one that enables failure to be attributed to inadequacy of effort. The fact that a small minority are successful serves to reinforce this message. In line with the analysis of Bourdieu and Passeron (1977), failure is individualised in a supposed meritocracy that masks the fact that most are destined for sub-optimal futures. Neoliberal education renders a class of people responsible for their own failure (Vavrus 2009). From this perspective it is less surprising that education systems promote a vision of an unattainable future. As Katz (2018, 733) observes: "if everyone's aspiration and capacity for employment were ratcheted upward ... the whole system of capital accumulation as we know it would collapse even further". Schooling does not reveal directly to children that the economy does not require them; rather it tells them they do not merit well-rewarded or respected roles in that economy.

The second question – perhaps a larger one – is why so much is invested in providing rural children with an education that appears unable to achieve its proclaimed objectives. Donors such as the World Bank as well as national governments of diverse persuasions, as illustrated by our three-country study, fund the expansion of education based to a large degree on a human capital argument (investment in future workers for a more productive economy), yet across our very diverse rural fieldsites, children learn relatively little and few will make a significant economic contribution. The school leavers most engaged in the global economy are probably the Basotho youth who pick fruit in South Africa, but it is unclear how schooling contributes to their productivity in this activity, particularly given that it is very much

disapproved of in school. A small minority from Lesotho and Laos may find work in urban garment factories, but urban areas are not short of labour with the requisite basic skills. While neoliberal donors and governments might be expected to invest in human capital development, to do so in places of surplus population, where human capital has little potential seems dysfunctional. The answer here is perhaps partly that schools are complex institutions that represent diverse interests. As Li (2005) observes in relation to development interventions, these do not emerge fully formed from a single source, but express objectives and practices of diverse provenance and are not wholly coherent. They do, however, "work on and through the practices and desires of their target populations" (*ibid.*, 383). Schooling has features, associated with its largely European origins and colonial and postcolonial histories, that are intransigent and perhaps responsible for the enduring emphasis on formal sector employment.

More profoundly, education is fundamental to the liberal worldview embraced by most global institutions and many governments and populations. Education's promise of social mobility is part of a myth that possibilities are open to all, that something worthwhile is on offer, even if it lies in the future. Legitimacy is conferred on the provider – alleviating them of the need to deliver a radical redistribution of resources. In effect, a focus on expanding education covers up the urgent need for structural change. Donors and states embrace the notion that girls' education will lower fertility rates (Moeller 2013), while government interests may also be furthered through the role schooling plays in nation building, particularly in rural areas, irrespective of whether children find employment. Ultimately, those designing and delivering education are perhaps not primarily concerned with rural children. Rural youth are marginal to the interests of those in power. Schools help recruit a small minority into skilled productive roles or entrepreneurialism, but most are not viewed as key economic or political actors. In line with the arguments of Gidwani and Reddy (2011) or Katz (2018), such

children are 'waste' – superfluous or residual. They are surplus to the needs of the modern economy – unusable, unwanted, excess. But they are "waste that must be managed and contained" (Katz 2018, 726), and schooling plays a role in this.

There are clear implications. Marginalised children are not, as education experts often suggest, failing to engage with schooling because they are constrained by their limited aspirations; rather they have a grasp of reality but are constrained by their limited options. The challenge, then, is less about raising children's aspirations (or providing better curricula or teachers) than about the structure of a globalising economy which cannot absorb school leavers' labour and, to some degree, actively deprives them of rural livelihood opportunities. Education cannot – and will not – solve this. It cannot deliver its doxic promise in rural places for most children. Neither will encouragement of entrepreneurship resolve the lack of available opportunities (Dungey & Ansell 2020a). Schooling might be made more relevant to rural children, but ultimately increasing human capital will do little for rural communities. Schooling in remote rural areas does not (and is not there to) integrate young people into a changing global economy; it also fails to equip them for life in remote but transforming rural places.

Schooling is about the future. It is not about 'making live' surplus populations in the way that health or social policy might. But can a different future be made through education? If "promises of universal prosperity cannot be met in an economy organized on capitalist lines" (Li 2017, 1253), can schooling be delinked from the requirements of the capitalist economy (rather than just seeking to fix this connection)? Is it possible to re-envisage the purpose of education outside the neoliberal paradigm? Schooling has at various times in history in different societies been a key site of social struggle. While surplus populations do not have the political leverage of workers (they cannot threaten to withdraw their labour (Li 2017)), there is perhaps scope for education to activate a politics that attaches intrinsic value to life and does not just value people as workers (Li 2010). Civil society in India was effective in securing

the Right to Education Act. Perhaps a struggle is now needed for rights *in* education.

Notes

(1) - Increases in life expectancy should be acknowledged (in part due to the 'make live' policies described by Li – see below), but wide discrepancies remain between more affluent and poorer parts of the world.

(2) - In some contexts, young people do aspire to engage in rural and agricultural livelihoods, though due to the processes outlined above, the options available are very limited. (Deuchar & Dyson 2020; White 2020).

(3) - India has introduced a new National Education Policy in 2020 which moves in a somewhat similar direction to Lesotho's.

(4) - Pseudonyms are used for all research participants and villages.

(5) - This is not to say that they see no intrinsic value in school going. Children in India, for instance, said they found school more interesting than staying at home and talked about their enjoyment of learning, play and socialising.

(6) - The Chhattisgarh Chief Minister had recently visited a nearby village by helicopter.

(7) - Education, healthcare, the military and the police force are also key to the project of national development.

(8) - This might partially explain why few young people talked of factory work or even other forms of formal or informal employment. In all three settings, migration for factory work or seasonal farm work is not unusual, but these options were not considered attractive. Moreover, they were not viewed as outcomes of education and were barely mentioned in school.

(9) - Other answers differed more between the contexts, with children in India talking of luck or good fortune (26%), Laos mentioning help from people or organisations (39%) and Lesotho referring to faith (11%). These differences partly reflect religious traditions.

(10) - In Laos, we observed teachers 'helping' students pass the exams, not because this would give them access to jobs but because they were mandated to achieve 100% primary school completion. (see Huijsmans & Piti in press).

(11) - Jakimow (2016) suggests this is key to understanding it.

(12) - While in Laos, children's parents grew up amid war and the extreme impoverishment produced by the communist experiment, in India and Lesotho livelihoods have become more precarious with the loss of mining remittances and climate change.

Acknowledgements

This paper was first presented as the Fennia Lecture at the 8th Nordic Geographers Meeting in Trondheim in 2019. We would like to thank Tatek Abebe and Ragnhild Lund for their insightful comments delivered as part of the conference session and the four reviewers (Jonathan Rigg, Katharyne Mitchell, Craig Jeffrey and Robert Barratt) for their very constructive engagement with the paper. We have drawn on suggestions from all six in revising the paper but all deficiencies of course remain our own. Thanks also to Kirsi Pauliina Kallio for coordinating the process.

We must also thank those who helped us in the field. We worked in partnership with Pulane Lefoka at the National University of Lesotho, Jodie Fonseca and her team at Plan Laos and Muniv Shukla at Gramm Mitra in Chhattisgarh, all of whom provided invaluable support. We were also helpfully assisted by a large number of individuals in the fieldsites and with the transcription of interviews. Finally, we are grateful to the many individuals in the six schools and neighbouring communities for giving their time to participate in the research.

References

- Abrahams, S. (2014) **Aspirar para compreender as aspirações**. Disponível em: <<http://blogs.worldbank.org/developmenttalk/aspirar-compreender-aspirações>>. Acesso em: 13 maio, 2015.
- Ames, P. (2013) Construir novas identidades? O papel do gênero e da educação nas aspirações de vida das meninas rurais no Peru. **Gênero e Educação** 25(3) 267. 283. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740448>
- Ansell, N. (2004) Escola secundária e transições de jovens rurais no Lesoto e Zimbábue. **Juventude e Sociedade** 36(2) 183–202. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0044118X04268376>
- Ansell, N. (2016) Alcançar a paridade de gênero na educação: conquistas e limitações do Milênio Meta de Desenvolvimento 3. Em Abebe, T. & Waters, J. (eds.) **Trabalho e Aprendizagem. Geografias da Criança e do Adolescente**, vol. 10. Springer, Singapura. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-4585-97-2_23-1
- Appadurai, A. (2004) A capacidade de aspirar: a cultura e os termos do reconhecimento. Em Rao, V. & Walton, M. (eds.) **Cultura e Ação Pública**, 59–84. Imprensa da Universidade de Stanford, Stanford.
- Apple, MW (1982) **Educação e Poder**. Routledge & Kegan Paul, Boston.
- Bajpai, A. (2006) **Direitos da Criança na Índia: Lei, Política e Prática**. Oxford University Press, Oxford. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195670820.001.0001>
- Banco Mundial (2014a) **Relatório de desenvolvimento mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento**. Banco Mundial, Washington DC.
- Banco Mundial (2014b) **Relatório de desenvolvimento do Laos 2014: expansão do emprego produtivo para amplo crescimento baseado**. Grupo do Banco Mundial, Vienciana.
- Banco Mundial (2019) **Taxa de conclusão primária, total** (% da faixa etária relevante). Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicator/SE.PRM.CMPT.ZS>> Acesso em: 30 dez. 2019.

- Barney, K. (2012) Terra, meios de subsistência e remessas: uma ecologia política da juventude, migração através da fronteira Lao-Thai Mekong. **Estudos Críticos Asiáticos** 44(1) 57–83. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14672715.2012.644887>
- Berlant, L. (2011) **Otimismo Cruel**. Duke University Press, Durham e Londres. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9780822394716>
- Bhembe, C. (1995) Um Caminho Torto. Macmillan Boleswa, Lesoto.
- Bilodeau, C., Pathammavong, S. & Lê Quang Hông (1955) **Educação obrigatória no Camboja, Laos e Vietnã**. Unesco, Paris.
- Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977) **Reprodução em educação, sociedade e cultura**. Sábio, Londres.
- Bourdieu, P. (1990) **Distinção**. Routledge, Londres.
- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) **Escolaridade na América Capitalista: Reforma Educacional e as Contradições da Vida Econômica**. Routledge e Kegan Paul, Londres.
- Boyden, J. (1990) Infância e os formuladores de políticas: uma perspectiva comparativa sobre a globalização da infância. Em James, A. & Prout, A. (eds.) **Construindo e Reconstruindo a Infância: Questões Contemporâneas no Estudo Sociológico da Infância**, 184–215. Falmer Press, Londres.
- Boyden, J. (2013) 'Não vamos sofrer assim na lama': aspirações educacionais, mobilidade social e migração infantil independente entre as populações que vivem na pobreza. **Compare: Um Jornal de Educação Comparada e Internacional** 43 (5) 580–600. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.821317>
- Brósio, C. (2010) **A Nova Classe Média da Índia: Formas Urbanas de Lazer, Consumo e Prosperidade**. Routledge, Deli.
- Brown, M. & Zasloff, JJ (1986) **Revolucionários Aprendizizes: o Movimento Comunista no Laos, 1930–1985**. Hoover Institution Press, Universidade de Stanford, Stanford.
- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2012) **O leilão global: as promessas quebradas de educação, empregos, e Rendas**. OUP, Oxford.
- Camfield, (2011) 'Da escola à idade adulta'? Percursos dos jovens na escolarização nas cidades Etiópia. **Jornal Europeu de Pesquisa em**

Desenvolvimento 23 679–694. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/ejdr.2011.33>

Chaplin, C., Chaplin, C. & Moshabesha, M. (2017) **Pessoal, Espiritual e Social**. Pearson, Cidade do Cabo.

Corbett, M. (2007) **Aprendendo a sair**: a ironia da escolaridade em uma comunidade costeira. Fernwood, NovaEscócia.

Deuchar, A. & Dyson, J. (2020) Entre o desemprego e a empresa na Índia neoliberal: educação jovens criando trabalho no setor educacional privado. **Transações do Instituto de Geógrafos Britânicos** [on-line 06 de dezembro de 2019]. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/tran.12364>

Dost, A. & Froerer, P. (no prelo) Educação, aspiração e aage badhna: o papel da escolaridade na facilitando o 'movimento para a frente' na zona rural de Chhattisgarh, na Índia. **Jornal Europeu de Pesquisa de Desenvolvimento**.

Dungey, C. & Ansell, N. (2020a) 'Nem todos nós podemos ser enfermeiros': propor e resistir ao empreendedorismo educação na zona rural de Lesoto. **Pesquisa Sociológica** [on-line 10 de agosto de 2020]. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1360780420944967>

Dungey, C. & Ansell, N. (2020b) 'Eu vou à escola para sobreviver': enfrentando problemas físicos, morais e econômicos incertezas no Lesoto rural. **Geografias infantis** [on-line 18 de setembro de 2020]. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1822514>

Dyson, J. (2019) Repensando a educação como um recurso contraditório: educação de meninas na Índia. **Himalaia. Geofórum** 103, 66–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum>. Acesso em 21 mar. 2019.

Ferguson, J. (2015) **Dê um peixe a um homem**. Duke University Press, Durham, NC. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9780822375524>

Froerer, P. (2011) Educação, aspiração e desigualdade na Índia Central. **Jornal Europeu de Pesquisa de Desenvolvimento** 23(5) 695–711. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/ejdr.2011.43>

Froerer, P. (2012) Aprendizagem, meios de subsistência e mobilidade social: valorizando a educação de meninas na Índia

central. **Antropologia e Educação**, trimestral 43(4) 344–357. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01189>.

Froerer, P. (2015) Jovens adivasi e o risco da educação na zona rural de Chhattisgarh. **Sul da Ásia História e cultura** 6(3) 365–379. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19472498.2015.1030873>

Frye, M. (2019) O mito da agência e a atribuição equivocada de culpa nos imaginários coletivos do futuro. **O Jornal Britânico de Sociologia** 70(3) 721–730. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12662>

Gidwani, V. & Reddy, RN (2011) The afterlives of "waste": notas da Índia para uma história menor de excedente capitalista. **Antípoda** 43(5) 1625–1658. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2011.00902>.

Gooptu, N. (ed.) (2013) **Cultura Empresarial na Índia Neoliberal: Juventude, Classe e Mídia**. Routledge, Londres. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315889795>

Gupta, D. (2009) A Fênix Enjaulada: a Índia pode voar? **Imprensa da Universidade de Stanford**, Stanford.

Gupta, A. & Sivaramakrishnan, K. (eds.) (2011) **O Estado na Índia após a Liberalização: Interdisciplinaridade Perspectivas**. Routledge, Abingdon.

Harper, C., Marcus, R. & Moore, K. (2003) A pobreza duradoura e as condições da infância: transmissão da pobreza ao longo da vida e entre gerações. **Desenvolvimento Mundial** 31(3) 535–554. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(03\)00010-X](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(03)00010-X)

High, H. (2008) As implicações das aspirações: reconsiderando o reassentamento no Laos. **Asiático crítico Estudos** 40(4) 531–550. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14672710802505257>

Huijsmans, R. & Piti (no prelo) Escolaridade rural e boa vida no Laos socialista tardio: articulações, esquetes e momentos de 'bons momentos'. **Jornal Europeu de Estudos do Leste Asiático**.

Huijsmans, R., Ansell, N. & Froerer, P. (2021) Introdução editorial: desenvolvimento, jovens e a produção social de aspirações. **Jornal Europeu de Pesquisa em Desenvolvimento** 33(1).

- Jakimow, T. (2016) Apegando-se à esperança por meio da educação: as consequências da esperança para os trabalhadores rurais em Telangana, na Índia. *Ethos* 44(1) 11–31. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/etho.12110>
- Jeffrey, C. (2010) Timepass: juventude, classe e a política da espera. **Imprensa da Universidade de Stanford**, Stanford, Califórnia. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9780804775137>
- Jeffrey, C., Jeffery, P. & Jeffery, R. (2008) Graus Sem Liberdade. **Imprensa da Universidade de Stanford**, Stanford.
- Jones, B. (2020) Estamos passando nosso tempo de lazer: saindo da educação no leste de Uganda. *África* 90(2) 252–272. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0001972019001104>
- Katz, C. (2011) Acumulação, excesso, infância: rumo a uma contratopografia do risco e do desperdício. *Documents d'Anàlisi Geogràfica* 57(1) 47–60.
- Katz, C. (2018) O anjo da geografia: Superman, Tiger Mother, gerenciamento de aspirações, e acriança como lixo. *Progresso em Geografia Humana* 42(5) 723–740. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0309132517708844>
- Reino do Lesoto (2008) Currículo e estrutura de avaliação: educação para indivíduos edesenvolvimento Social. **Ministério da Educação e Formação**, Maseru.
- Kintrea, K., St Clair, R. & Houston, M. (2015) Moldado pelo lugar? aspirações dos jovens em bairros carentes. *Jornal de Estudos da Juventude* 18(5) 666–684. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992315>
- Kumar, K. (1994) **Democracia e Educação na Índia**. Sangam Books, Londres.
- Levinson, BA & Holland, DC (1996) A produção cultural da pessoa educada: uma introdução. Em Levinson, BA, Foley, DE & Holland, DC (eds.) **A Produção Cultural da Pessoa Educada: Etnografias Críticas da Escolarização e da Prática Local**, 1–56. State University of New York Press, Albany.

- Li, TM (2005) Além "do Estado" e esquemas fracassados. **Antropólogo americano** 107(3) 383–39. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.3.383>
- Li, TM (2010) Fazer viver ou deixar morrer? Desapropriação rural e proteção de populações excedentes. **Antípoda** 41(S1) 66–93. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00717.x>
- Li, TM (2017) Depois do desenvolvimento: excesso de população e a política de direitos. **Desenvolvimento e mudar** 48(6) 1247–1261. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/dech.12344>
- Mains, D. (2012) **A esperança foi cortada**: juventude, desemprego e o futuro na Etiópia urbana. Universidade do Templo Press, Filadélfia, Pensilvânia
- Marrow, J. (2013) Poder feminino ou fraqueza feminina? Meninas do Norte da Índia lutam com aspirações, agência e doença psicossomática. **Etnólogo americano** 40(2) 347–361 Disponível em: <https://doi.org/10.1111/amet.12026>
- Massey, D. (1984) **Divisões Espaciais do Trabalho**: Estruturas Sociais e Geografia da Produção. Macmillan, Londres.
- Mitchell, K. (2017) **Fazendo Trabalhadores**: Geografias Radicais da Educação. Plutão, Londres. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1xp3nf1>
- Moeller, K. (2013) Comprovando "o efeito menina": produção de conhecimento corporativo e educação intervenção. **Jornal Internacional de Desenvolvimento Educacional** 33(6) 612–621. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.08.001>
- MOES (2014) **Qualidade e acesso à educação básica no Laos PDR** (BEQUAL), Vientiane.
- MOET (2009) Currículo e política de avaliação: educação para o desenvolvimento individual e social. **Ministério da Educação e Formação**, Lesoto.
- Morarji, K. (2014) Sujeitos do desenvolvimento: professores, pais e jovens negociando a educação na zona rural do Norte da Índia. **Jornal Europeu de Pesquisa em Desenvolvimento** 26(2) 175–189. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/ejdr.2013.55>

- Morrow, V. (2013) Valores de quem? Aspirações e experiências escolares dos jovens em AndhraPradesh, Índia. **Crianças e Sociedade** 27(4) 258–269. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/chso.12036>
- Newell, S. (2012) **O Bluff da Modernidade: Crime, Consumo e Cidadania na Costa do Marfim**. Universidade da Chicago Press, Chicago, Illinois. Disponível em: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226575216.001.0001>
- Nhlapo, MD & Maharajh, LR (2017) Envolvendo especialistas estrangeiros em currículos na elaboração de currículos: uma estudo de caso da mudança curricular da escola primária no Lesoto. **Jornal Universal de Pesquisa Educacional** 5(10) 1741–1747. Disponível em: <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051011>
- Nieuwenhuys, O. (1996) O paradoxo do trabalho infantil e a antropologia. **Revisão Anual de Antropologia**. 25 237–251. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.237>
- Pholsena, V. (2012) Os impactos (transformadores) da Guerra do Vietnã e do Comunismo. Revolução em uma região fronteiriça no Sudeste do Laos. **Guerra e Sociedade** 31(2) 163–183. Disponível em: <https://doi.org/10.1179/0729247312Z.0000000008>
- Posti-Ahokas, H. & Palojoki, P. (2014) Navegando nas transições para a idade adulta através do ensino secundário: aspirações e o valor da educação para as meninas da Tanzânia. **Jornal de Estudos da Juventude** 17(5) 664–681. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853871>
- Punch, S. & Sugden, F. (2013) Trabalho, educação e emigração de crianças e jovens nas terras altas Ásia: mudanças nos padrões de trabalho e conhecimento ecológico na era da globalização. **Ambiente local** 18(3) 255–270. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13549839.2012.716410>
- Quaglia, R. & Cobb, C. (1996) Rumo a uma teoria das aspirações dos alunos. **Revista de Pesquisa em Meio Rural Educação** 12(3) 127–132.
- Radcliffe, S. & Webb, A. (2014) Juventude mapuche entre a exclusão e o futuro: protesto, sociedade cívica e participação no

- Chile. **Geografias infantis** 14(1) 1–19. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.964667>
- Rigg, J. (2018) Repensando a pobreza asiática em uma época de prosperidade asiática. **Ponto de vista da Ásia-Pacífico** 59(2) 159–172. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/apv.12189>
- Rigg, J., Oven, KJ, Basyal, GK & Lamichhane, R. (2016) Entre uma rocha e um lugar difícil: vulnerabilidade e precariedade na zona rural do Nepal. **Geofórum** 76 63–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2016.08.014>
- Rival, L. (1996) Escolaridade formal e produção de cidadãos modernos na Amazônia equatoriana. Em Levinson, BA, Foley, DE & Holland, DC (eds.) **A Produção Cultural da Pessoa Educada: Etnografias Críticas da Escolarização e da Prática Local**, 153–168. SUNY Press, Nova York.
- Rose, P. & Dyer, C. (2008) Pobreza crônica e educação: uma revisão da literatura. **Documento de trabalho** nº 131, Centro de Pesquisa sobre Pobreza Crônica. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1537105>
- van Schendel, W. (2002) Geografias do conhecimento, geografias da ignorância: Sudeste Asiático das franjas. **Ambiente e Planejamento D: Sociedade e Espaço** 20(6) 647–668. Disponível em: <https://doi.org/10.1068/d16s>
- Scott, JC (2009) *A Arte de Não Ser Governado: Uma História Anarquista das Terras*. **Altas do Sudeste Asiático**. Yale University Press, New Haven.
- Sen, A. (2000) **Desenvolvimento como Liberdade**. Oxford University Press, Deli.
- Senties Portilla, G. (2017) Concessões de terras e juventude rural no sul do Laos. **O jornal do camponês Estudos** 44(6) 1255–1274. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03066150.2017.1396450>
- Smith, N. (1984) **Desenvolvimento Desigual: Natureza, Capital e a Produção do Espaço**. Universidade de Georgia Press, Atenas, Geórgia.

Spaull, N. (2012) Visão geral do Lesoto. Série SACMEQ, Stellenbosch **Economic Working Papers**. Disponível em: <<http://resep.sun.ac.za/index.php/projects/>>. Acesso em: 13, maio, 2015.

St Clair, R., Kintrea, K. & Houston, M. (2013) Bala de prata ou pista falsa? Novas evidências sobre o lugar das aspirações na educação. **Oxford Review of Education** 39(6) 719–738. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854201>

Em pé, G. (2011) **O Precariado – A Nova Classe Perigosa**. Bloomsbury, Londres.

Suhakam (2009) **Relatório anual de 2009**. Suhakam, Comissão de Direitos Humanos da Malásia, Kuala Lumpur. Disponível em: <<http://www.suhakam.org.my/wp-content/uploads/2013/11/annual-report2009.pdf>>. Acesso em 13, maio, 2015.

Tarabini, A. (2010) Educação e pobreza na agenda de desenvolvimento global: emergência, evolução e consolidação. **Jornal Internacional de Desenvolvimento Educacional** 30(2) 204–212. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.009>

Tilak, JBG (2005) Educação pós-elementar, pobreza e desenvolvimento na Índia. **Documento de trabalho** Série No. 6. Instituto Nacional de Planejamento e Administração Educacional, Nova Delhi.

ONU (2015) **Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** 2015. <https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20PR%20Key%20Facts%20Global.pdf>. Departamento de Informação Pública da ONU.

UNESCO (2012) **Relatório de monitoramento global da EPT: juventude e habilidades: colocando a educação em prática**. UNESCO, Paris. Disponível em: <http://www.ungei.org/files/218569E.pdf>

Vavrus, F. (2009) A política cultural das pedagogias construtivistas: a reforma da formação de professores na República Unida da Tanzânia. **Jornal Internacional de Desenvolvimento Educacional** 29(3) 303 – 311. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.05.002>

White, B. (2012) Agricultura e o problema da geração: juventude rural, emprego e o futuro da agricultura. **Boletim IDS** 43(6) 9–19. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2012.00375.x>

White, B. (2020) Teoria do capital humano juventude rural e a defectologia das aspirações na política, pesquisa sobre a juventude rural. **Jornal Europeu de Pesquisa em Desenvolvimento** [on-line 6 de novembro de 2020]. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41287-020-00300-0>

Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M. & Gale, T. (2015) Educar para o futuro em regiões marginalizadas: um quadro sociológico para repensar e pesquisar as aspirações. **Filosofia e teoria educacional: Incorporando o ACCESS** 47(3) 227–246. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.83937>

Educando a “população excedente”: usos e abusos da aspiração nas periferias rurais de um mundo globalizado¹²

Nicola Ansell³

Este artigo é baseado na relação de duas vertentes que estão moldando a vida de pessoas em áreas rurais remotas do Sul do globo. Primeiramente, áreas rurais são cada vez mais casas para as “populações excedentes”: pessoas desnecessárias para os requisitos da economia global (Li, 2010). Majoritariamente, pessoas do campo têm poucas condições para se sustentarem em ambientes devastados pelas mudanças climáticas ou despojadas de terras que são reivindicadas pelos governos, ou usadas para “fins mais produtivos” – mas com baixa mão de obra – por corporações globais. O capital possui pouca utilidade para eles, e muitos passam a vida inteira desempregados ou subempregados. As respostas políticas aos excedentes divergem. Dependendo das influências sociais, podem, de acordo com Li, ser “deixadas para morrer” sob governos que não se preocupam tanto, ou “sobreviver”, por exemplo, por meio de investimento em programas de assistência social e sistema universal de saúde.

A segunda vertente é a expansão da educação básica. Mesmo nos lugares mais remotos, a maioria das crianças, agora, passa alguns anos frequentando a escola. A oferta de educação para as

¹ A Ansell, N.; Froerer, P.; Huijsmans, R.; Dungey, CE; Dost, AC & Piti (2020) Educando a 'população excedente': usos e abusos da aspiração nas periferias rurais de um mundo globalizado. *Fennia* 198 (1–2) 17–38. <https://doi.org/10.11143/fennia.90756>

² Tradução de Laura Manoele Esbell dos Santos

³ Professora de Geografia Humana do departamento de Administração, Artes e Ciências Sociais da Universidade de Brunel, Londres. Mestre pela Universidade de Cambridge e Doutora pela Universidade de Keele.

Pesquisadores: ANSELL, Nicola; FROERER, Peggy; HUIJSMANS, Roy; DUNGEY, Claire Elisabeth; DOST & PITI, Arshima Champa.

“populações excedentes” não pode ser vista da mesma forma que o fornecimento de cuidados de saúde ou assistência social. A escolarização não é prioritária para sustentar a vida no presente, mas para preparar as crianças para o futuro. Os atores que financiam a educação primária gratuita (principalmente o Banco Mundial) falam em investir em capital humano. Além disso, usam a promessa de um “futuro melhor” para inspirar e mobilizar crianças, famílias e governos, apesar de poucas evidências de que os futuros que eles propõem são atingíveis (Jakimow, 2016).

O artigo foca nas contradições que as promessas de aumentar a educação globalizada ostensivamente oferece à juventude rural e aos contextos restritos, porém dinâmicos, nos quais eles estão crescendo. Com base em pesquisas etnográficas realizadas em escolas rurais e suas comunidades vizinhas, exploramos como a educação é ministrada e experimentada por crianças em áreas rurais remotas, áreas de três países de renda média-baixa muito diferentes: Índia, Laos e Lesoto. Em todos os três, as crianças são encorajadas na escola a aspirar um futuro no emprego formal. Eles expressam as motivações ‘corretas’, mas poucos parecem acreditar na promessa que lhes é oferecida.

Começamos delineando como as populações rurais estão se tornando “excedentes” por meio das mudanças econômicas e políticas, e as maneiras pelas quais as políticas das comunidades estão respondendo. Exploramos os processos globais contemporâneos pelos quais a educação influencia cada vez mais o futuro da juventude rural, e o papel desempenhado pela promoção da aspiração. Apresentamos nossos três campos de estudo e a pesquisa que foi realizada e, em seguida, focamos em três aspectos: as formas como a educação nestas configurações apresenta promessas de futuros específicos; a convicção limitada com que a maioria das crianças e seus professores subscrevem esses futuros prometidos; e os efeitos da complicada confusão que surge quando apenas uma pequena minoria de crianças rurais garante o futuro oferecido pela educação. O artigo conclui, refletindo porque os sistemas educacionais impulsionam a aspiração e, porque os

governos e os doadores apoiam a educação em contextos nos quais seus objetivos explícitos são em grande parte inatingíveis.

A periferia global e a população excedente

Áreas rurais remotas são fronteiras importantes para a economia global e estão se transformando rapidamente. A conexão móvel está oferecendo novas exposições a estilos de vida modernos, enquanto as oportunidades de buscar meios agrários de subsistência estão diminuindo em muitos lugares. A mudança ambiental está desafiando os meios de subsistência rurais tradicionais. Onde as áreas rurais são incorporadas à economia nacional, regional e global, os habitantes rurais são frequentemente destituídos da terra e da matéria prima. A terra é usada para ações “mais produtivas”, mas a mão de obra rural é desnecessária.

A ideia de uma “população excedente” crescente, mundialmente, foi alavancada por diversos pesquisadores, entre esses, Li (2017, 1249), que se refere a “cerca de um bilhão de pessoas cujas rendas minúsculas e baixa expectativa de vida confirmam a limitada relevância para o capital em qualquer escala”. A economia capitalista global funciona sem o uso do trabalho daqueles em lugares marginalizados. Em alguns casos, “lugares (ou seus recursos) são úteis, mas as pessoas não” (Li 2010, 69). As pessoas são despojadas de terras que os governos, seduzidos pela perspectiva de crescimento econômico, transferem para corporações que negociam nos mercados mundiais. A comoditização da terra por meio de reintegrações de posse aumenta seu valor e a torna menos acessível aos jovens, oferecendo menos possibilidades de subsistência (Rigge *et al.* 2016). No entanto, o crescimento econômico gerado por tais medidas raramente gera empregos para as pessoas deslocadas, pois o capital busca ‘eficiências’ por meio de tecnologias que economizam mão-de-obra. Além da desapropriação direta pelo capital, muitas terras agrícolas se tornam improdutivas devido às mudanças climáticas ou outros desafios ecológicos.

Populações rurais são cada vez mais excedentes, não apenas para as necessidades do setor moderno, mas também para economia rural em transformação. Privadas dos recursos rurais, as populações são empurradas para a migração, “aumentando as cidades onde tentam espremer mais uma bandeja de mercadorias para venda num asfalto lotado” (Li 2017, 1249). Tais atividades podem trazer às pessoas uma pequena parcela da renda, mas não são produtivas: ninguém realmente se beneficia com a escolha de fornecedores que vendem o mesmo crédito para celular a poucos metros um do outro. O capitalismo global contemporâneo pode ter produzido abundantes oportunidades de trabalho no passado, mas, com a mecanização e a digitalização, é cada vez mais incapaz de absorver a expansão da oferta de mão de obra e, em um futuro pós-produtivista, os empregos se tornarão mais escassos, globalmente (Ferguson 2015).

A população rural excedente inclui tanto aqueles deixados para trás pelo capitalismo global, quanto aqueles ativamente empobrecidos por ele (Rigg, 2018). Rigg sugere que a política se concentra naqueles que ele chama de “pobres residuais” – aqueles que ficaram fora do desenvolvimento – que supostamente precisam ser incorporados a uma estratégia de desenvolvimento. No entanto, ele também chama a atenção para os “pobres produzidos”, que foram empobrecidos por meio dos processos que geraram crescimento, incluindo as principais intervenções de desenvolvimento. Em outro contexto, Rigg e demais pesquisadores (2016), examinam como a integração nos mercados globais expõe alguns meios de subsistência a choques e tensões. A remoção de barreiras ao comércio internacional, por exemplo, prejudica a subsistência dos produtores locais que não podem competir com as importações baratas. Tanto o mercado quanto a política podem contribuir para o “crescimento da miséria”, induzindo a precariedade para alguns (ver também Standing 2011) enquanto enriquece outros.

A narrativa dominante de uma transição agrária linear em que os camponeses agrícolas se tornam trabalhadores industriais ou do

setor de serviços é falha (Li 2010). Em parte, isso se deve a uma falha em reconhecer a lógica espacial do capitalismo (Massey 1984; Smith 1984). Supõe-se que o crescimento econômico levará à criação de empregos dentro do estado-nação. No entanto, o capitalismo é inerentemente, espacialmente desigual e as novas divisões espaciais do trabalho produzem incompatibilidades entre população e demanda de trabalho. Portanto, embora a terra rural seja, progressivamente acumulada pelo capital global, os empregos produzidos provavelmente estarão em outro lugar. Conseqüentemente, os reparos técnicos para a desapropriação rural e o desemprego propostos, por exemplo, pela OIT e pelo Banco Mundial – treinamento profissional, investimentos em capital humano, tentativas de conectar as pessoas com empregos por meio do fornecimento de informações, ou a promoção de microcrédito e atitudes empreendedoras – não pode funcionar porque o capital simplesmente não requer o trabalho dessas pessoas nesses locais (Li 2017). Alguns podem ter acesso a empregos através da migração transnacional, mas esta opção não está disponível para todos, e alguns só podem migrar em condições adversas, dependentes de corretores de trabalho e suscetíveis a fraudes ou endividamento (Li 2010).

Embora a população excedente possa ser um efeito direto do capital (e não simplesmente o efeito de sua falta de abrangência), Li (2010) argumenta que a produção de população excedente não é uma estratégia deliberada do capital global. Considerando que, no século XIX, a pauperização (o uso de *workhouses*, por exemplo) serviu para manter baixos os salários da indústria europeia, e a desapropriação da terra criou reservas para o trabalho africano, economias dependentes da mão de obra migrante assalariada, Li (2010) argumenta que as populações excedentes de hoje simplesmente não têm relevância para o capital em qualquer escala. Como resultado, e em contraste com as eras anteriores de acumulação capitalista, não há incentivo de mercado para manter as pessoas vivas no dia a dia ou de geração em geração. Nesta situação, não é surpreendente que o investimento na reprodução

social muitas vezes diminua (Katz 2011). As crianças geralmente suportam o peso disso. Katz (2011) descreveu como os meninos na zona rural do Sudão são deslocados de um futuro significativo e viável na agricultura e, portanto, considerados "lixo", pois o esforço investido em sua educação falha em trazer recompensas para eles ou suas comunidades porque as habilidades de subsistência que eles têm desenvolvido não podem ser empregadas de forma lucrativa. O Sul global hoje é caracterizado por "uma população grande e crescente que é cronicamente sub-reproduzida e precariamente empregada" (Li 2017, 1249).

Não são em todos os lugares que as populações excedentes são totalmente abandonadas – 'deixadas morrer' pelo estado ou pela sociedade em geral (Li 2010). Li cita o programa de 'direito à alimentação' da Índia como indicativo da disposição de seu governo de tentar manter as pessoas vivas e explora o papel do ativismo para conseguir isso. Onde populações significativas carecem de acesso direto aos meios de produção ou a um salário digno, as intervenções tornam-se necessárias para permitir que as pessoas vivam (Li 2010). Investimentos recentes de governos e outras agências em transferências sociais de renda e assistência médica universal, sem dúvida representam esforços para sustentar às necessidades econômicas daqueles supérfluos. Um desejo de manter as pessoas vivas, no entanto, não pode explicar o concomitante crescimento do investimento em educação, que parece focar em preparar a futura força de trabalho em um ambiente no qual sua absorção não é mais possível.

A expansão global da escolarização e a produção de aspirações

As matrículas escolares se expandiram dramaticamente em todo o mundo nas últimas duas décadas. Agências doadoras (principalmente o Banco Mundial) e os governos nacionais investiram pesadamente na educação básica, em resposta aos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODMs). Os programas de Educação Primária Gratuita, em particular, ajudaram a reduzir o

número de crianças fora da escola, em idade escolar primária, de 100 milhões em 2000 para 57 milhões em 2015 (ONU 2015). Nos países de renda média baixa, 91% das crianças, agora concluem o ensino fundamental (Banco Mundial 2019).

A escala de investimento das agências internacionais reflete uma visão de que a educação promove o 'desenvolvimento internacional', entendido em termos de direitos humanos, igualdade de gênero e redução da pobreza. Entre os governos, a educação é vista como instrumental para gerar um senso de nação, promover uma língua nacional e controlar jovens potencialmente problemáticos (Boyden, 1990). As agências internacionais são inspiradas em parte pelo trabalho de estudiosos, incluindo Sen (2000), que afirma que a educação é intrinsecamente valiosa e desempenha também, um papel relevante ao permitir a participação na política democrática, capacitar as mulheres e apoiar a tomada de decisões sobre saúde e fertilidade (ver Dyson 2019). Entretanto, dominando o raciocínio de atores nacionais e internacionais está uma associação implícita entre educação e crescimento econômico. No passado, a escolaridade contribuiu em grande escala para a produtividade do trabalho, instilando hábitos de disciplina, pontualidade e obediência (Bowles & Gintis 1976; Apple 1982). Com a mecanização, digitalização e desindustrialização, tais características não são mais tão procuradas. Hoje, diz-se que a prosperidade na economia global depende cada vez mais de atividades baseadas no conhecimento e, com a globalização, o crescimento do capital humano por meio da educação é considerado crucial para obter vantagem econômica, não apenas nas partes mais ricas do mundo, mas globalmente (Browne *et al.* 2012). O investimento do Banco Mundial visa explicitamente aumentar a competitividade do trabalho na economia global (Tarabini 2010).

O argumento do capital humano subjaz o investimento em educação gratuita na era dos ODMS. Hoje, é evidente que aumentar o número de matrículas por si só não está gerando trabalhadores para uma economia do conhecimento. A UNESCO (2012) relatou

que, embora apenas 57 milhões de crianças em todo o mundo estivessem fora da escola, 250 milhões não sabiam ler e escrever quando chegavam ao 4º ano. Isso é parcialmente atribuído a currículos e pedagogia que pouco mudaram na Ásia e África desde os tempos coloniais. A escolarização, então, foi projetada para selecionar e preparar uma minoria para se tornar professores, enfermeiros e administradores, sendo os alunos de menos aptidão eliminados por meio de testes frequentes. O ensino didático e as provas acadêmicas persistem apesar da massificação da escolarização.

Diz-se que a economia do conhecimento de hoje exige não habilidades de memorização, mas flexibilidade, empreendedorismo e autorresponsabilidade. Isso está inspirando algumas reformas nos currículos e na pedagogia. Na busca de produzir sujeitos neoliberais, adequados ao trabalho do conhecimento, estão sendo introduzidas abordagens construtivistas de aprendizagem, que moldam como os jovens veem a si mesmos e suas vidas futuras (Vavrus 2009).

Uma subjetividade neoliberal é uma aspiração. A virada neoliberal nos sistemas educacionais de vários países inspirou um foco deliberado na produção de atores ambiciosos que planejam ativamente seus futuros individualizados (cf. Gooptu 2013). Radcliffe e Webb (2014) descrevem como a educação neoliberal do Chile molda a visão dos adolescentes indígenas Mapuches sobre suas vidas futuras. Eles podem não abraçar totalmente os futuros traçados para eles, mas respondem aos esforços para transformá-los em empreendedores, produtores e consumidores responsáveis.

Até certo ponto, a escolarização sempre se baseou e procurou instigar a aspiração. Aqueles que frequentam qualquer tipo de escola se veem de maneira diferente e têm expectativas diferentes daqueles que não frequentam (Nieuwenhuys 1996). Através da escolarização, o futuro torna-se um foco importante na vida, repleto de possibilidades alternativas e no qual vale a pena despejar esforço. Intencionalmente, ou inadvertidamente, a escolarização leva as crianças a se engajarem na aspiração, definida por Quaglia e

Cobb (1996) como um processo de identificação, definição e inspiração para trabalhar em direção a objetivos futuros.

Entre os formuladores de políticas educacionais, a aspiração é muitas vezes vista de forma instrumental. As crianças podem matricular-se na escola devido à legislação, mas a frequência regular e a aprendizagem eficaz requerem empenho e motivação. A visão generalizada de que a escolaridade é o principal meio de acessar as oportunidades disponíveis e escapar da pobreza e do trabalho árduo da agricultura (Ames 2013; Boyden 2013) é ativamente incentivada por governos e outras organizações. O Ministério da Educação da Malásia recomendou que os pais indígenas rurais “devem ser persuadidos a perceber a importância da educação” (Suhakam 2009, 9). Os jovens, na maioria das comunidades rurais já aspiram a níveis cada vez mais altos de educação (White 2012), muitos acreditando que isso transformará suas vidas (Posti-Ahokas & Palojoiki 2014). O projeto “Young Lives” da Universidade de Oxford, por exemplo, descobriu que 75% dos pobres etíopes de 14 a 15 anos, gostariam de um diploma universitário e 90% deles esperavam alcançá-lo (Abrahams 2014).

Além de impulsionar o engajamento educacional, a aspiração é considerada uma força para o bem, com o poder de transformar vidas individuais (Harpere *et al.* 2003) e permite a ação coletiva e a mudança social. Appadurai (2004, 59) argumenta que com uma maior 'capacidade de aspirar', "os pobres poderiam... contestar e alterar as condições de sua própria pobreza". De uma perspectiva mais neoliberal, instigar aspiração é, muitas vezes, prometer às pessoas que elas podem se erguer por conta própria e criar seus próprios empregos (Li 2017). O Relatório de Desenvolvimento Mundial de 2015 (Banco Mundial 2014a) enfatiza repetidamente como 'aumentar a aspiração' (desejo de progresso social e riqueza material em particular) pode servir para reduzir a pobreza. Mais amplamente, 'aumentar aspirações' tornou-se um mantra entre agências e governos, incluindo o Reino Unido, ansiando para garantir uma vantagem competitiva baseada em conhecimento da economia global (StClaire *et al.* 2013; Kintreae *et al.* 2015). O papel

econômico da educação hoje não é simplesmente fornecer trabalhadores qualificados ou complacentes, mas indivíduos ambiciosos.

A noção de que expandir as matrículas escolares ou aumentar as aspirações das crianças aumentará o capital humano e, assim, contribuirá para o crescimento econômico é difícil de conciliar com a experiência dos que abandonaram a escola em áreas rurais remotas. O número de jovens que aspiram ao ensino superior ou ao emprego profissional excede em muito as oportunidades disponíveis mesmo em ambientes urbanos (Jeffrey *et al.* 2008). Apesar de suas expectativas, apenas 3% dos jovens etíopes realmente vão para a faculdade (Abrahams 2014). Os sistemas educacionais penetram nas áreas rurais e incorporam as crianças a uma nova relação com o futuro, mas para a maioria a promessa é ilusória. As aspirações, que derivam tanto da educação quanto do aumento da penetração da mídia, muitas vezes acarretam a emigração. Se, como no *Nepali Terai*, os jovens têm poucas oportunidades locais para algo 'melhor' do que a agricultura, eles só podem lucrar com sua educação por meio da migração, seja para a cidade ou para o exterior (Rigge *et al.* 2016). Isso, no entanto, não é possível para todos, e as meninas enfrentam restrições específicas.

A educação não pode proporcionar à maioria dos jovens rurais, o futuro que os encoraja a aspirar em um mundo de superpopulação, mas, também não os prepara para meios de subsistência rurais convencionais. Nas regiões montanhosas dependentes de recursos naturais do Vietnã e da China, o aumento da ênfase na educação e na emigração está reduzindo as contribuições trabalhistas dos jovens (Punch & Sugden 2013). No Terai do Nepal, uma vez que as famílias agrícolas investem na educação de seus filhos, 'desperdiçar' isso na agricultura faz pouco sentido (Rigge *et al.* 2016). No entanto, desviar seu aprendizado dos meios de subsistência baseados em recursos naturais significa que o conhecimento ecológico está perdido (Punch & Sugden 2013). Assim, nas áreas rurais, a educação pode, na verdade, desqualificar

os jovens para meios de subsistência tradicionais (Rival 1996; Camfield 2011).²

Desde a década de 90, a educação tem sido descrita como um 'recurso contraditório' (Levinson & Holland 1996). A pesquisa em alguns contextos descobriu que os jovens estão relativamente satisfeitos com as vidas que sua educação lhes proporcionou. Jones (2020), por exemplo, observa que os jovens no Leste de Uganda sentiam algum senso de identidade educada, apesar do impacto muito limitado da escola em suas fortunas, e Dyson (2019) descobriu que as meninas no norte da Índia apreciaram as novas oportunidades que tiveram para estudar, embora tendo que negociar novas formas de patriarcado. Em muitos casos, porém, mesmo que, às vezes, produza alguns dos benefícios sugeridos por Sen (2000), a educação leva a consequências adversas. Isso inclui a reprodução de desigualdades sociais associadas à classe, casta e religião (e. g., Froerer 2015), e gênero (Marrow 2013; Ansell 2016). Uma atenção considerável tem sido dada ao fracasso da escolaridade em entregar trabalho assalariado e as questões que isso levanta para o valor da educação (Mains 2012; Newell 2012). O fracasso da educação em trazer as recompensas esperadas gera ressentimento e perda de esperança. Aqui, destacam-se o estudo de Jeffrey (2010) sobre jovens desempregados educados na Índia e a pesquisa de Mains (2012) com homens jovens na Etiópia urbana.

As explicações sobre o fracasso da educação em garantir a mobilidade social e seu papel na perpetuação e até mesmo na produção de novas formas de separação social geralmente se baseiam na teorização de Bourdieu (1990), sobre a reprodução social por meio da educação (e. g., Froerer 2011), ou ideias de governabilidade (e. g., Morarji 2014). Essas explicações se concentram na própria escolarização e nas formas como ela é ministrada. Neste artigo, olhamos além do próprio sistema educacional para explorar seu papel dentro de uma economia mais ampla que não pode absorver o trabalho daqueles que passam por ela.

A escolarização, é claro, sempre funcionou como parte das estruturas econômicas (ver Mitchell 2017), diferenciando as crianças, direcionando-as para diferentes posições na economia de acordo com suas realizações relativas (Bowles & Gintis 1976; Bourdieu & Passeron 1977). Empregos desejáveis são 'recursos posicionais' que nunca estiveram disponíveis para todos, e aumentar o acesso à educação não mudará isso (Browne et al. 2012), mas, no passado os que abandonavam a escola podiam esperar ser alocados para algum papel produtivo. Katz (2018, 733) observa, "esse mecanismo de classificação funcionou lindamente quando o trabalho na fábrica ou na fazenda estava amplamente disponível, mas agora, quando essas condições não existem mais (ou, mais precisamente, suas localizações espalhadas globalmente), os fundamentos da educação são alterados". A educação em áreas de superpopulação não pode atribuir aos jovens um espectro de posições ativas; muitos ficam sem nenhuma contribuição clara a fazer. No entanto, as preocupações políticas geralmente se concentram nos setores produtivos percebidos da economia, negligenciando as necessidades daqueles que permanecem distantes deles (Gupta 2009).

Numerosos relatos observaram que os jovens rurais saem da escola desiludidos e com uma sensação de fracasso (Ansell 2004; Froerer 2011, 2012; Morrow 2013). Se a economia não puder fazer uso significativo do trabalho da população rural, o "aumento de aspirações", mesmo que melhore os resultados de aprendizagem, pode ser considerado cruel (cf. Berlant 2011). O restante deste artigo detalha a pesquisa que procurou entender como o aumento de aspirações por meio da educação rural se cruza com os contextos rurais em mudança para produzir novas experiências de escolarização.

Os ambientes de pesquisa

O projeto de dois anos que gerou os dados para este artigo envolveu pesquisa etnográfica em áreas rurais remotas de três países de renda média-baixa muito diferentes: Lesoto, Índia e Laos. Uma abordagem de estudo de caso comparativo foi adotada para obter *insights* sobre como as dimensões globais dos sistemas educacionais e da mudança econômica rural se cruzam com fenômenos mais localizados para moldar aspirações e experiências de escolarização.

No Lesoto, trabalhamos nas Montanhas Maluti e no Vale Senqu. O Lesoto rural do final doséculo XIX serviu como reserva de mão-de-obra para a indústria de mineração sul-africana. Despossuído de suas terras agrícolas (os 'territórios conquistados' perdidos para os bôeres), o ambiente montanhoso não podia sustentar a sua população, e meninos adolescentes e homens encontraram empregos assalariados como trabalhadores migrantes. Enquanto isso, mulheres, crianças e idosos foram confinados ao Lesoto, onde se dedicaram à agricultura de subsistência e à criação de gado. Isso não apenas subsidiou a reprodução social do trabalho mineiro, mas sinalizou a recusa das autoridades sul-africanas de qualquer obrigação para com aqueles que não estivessem diretamente empregados em seu território.

As escolas missionárias foram introduzidas em todo o Lesoto no século XIX e as taxas de alfabetização feminina tem sido altas desde então, mas até este século, uma proporção significativa de meninos pastoreava o gado em vez de frequentar a escola, sendo necessária apenas a educação básica para o trabalho nas minas. Desde que o apartheid terminou, formalmente, na década de 1990, no entanto, o emprego na mineração tornou-se muito mais difícil de encontrar. As oportunidades de emprego rural não são significativas e outras opções de subsistência estão diminuindo à medida que as mudanças climáticas reduzem a confiabilidade da agricultura, enquanto os preços da lã e do mohair estão sujeitos a preços instáveis de commodities e acordos comerciais

desfavoráveis. A ausência de barreiras ao comércio entre o Lesoto e a África do Sul também prejudicou os meios de subsistência locais. Comerciantes chineses com maior capital compram no atacado na África do Sul para estocar lojas que vendem mais produtos e mais baratos do que as empresas locais, enquanto o baixo custo do milho importado impede os agricultores de investir no plantio de seus próprios campos. Algumas pessoas rurais (especialmente mulheres) migram para trabalhar em fábricas de roupas nas terras baixas, e outras cruzam a fronteira, às vezes ilegalmente, para encontrar trabalho agrícola doméstico ou sazonal.

A educação primária gratuita foi introduzida a partir de 2000 e tornou-se obrigatória para crianças de 6 a 13 anos em 2010, financiada em parte por meio da iniciativa *All Fast Track* do Banco Mundial. Apesar de gastar uma proporção excepcionalmente alta da renda nacional em educação, a qualidade ainda preocupa. A pesquisa SACMEQ de 2007 constatou que 25% dos alunos da 6ª série em escolas rurais eram analfabetos funcionais e 47% analfabetos funcionais no campo matemático (Spaull 2012), com aproveitamento inferior nas áreas rurais. Em resposta, e sob a influência do Banco Mundial (Nhlapo & Maharajh 2017), o Lesoto foi mais longe do que a Índia³ ou Laos na reforma de seu currículo para atender às necessidades de uma seção transversal mais ampla de crianças, com foco em habilidades, valores, pedagogia centrada na criança e a integração de 'criatividade e empreendedorismo' como uma área disciplinar (MOET 2009; Dungey & Ansell 2020a).

Nossa pesquisa no Laos ocorreu em um distrito rural no Noroeste montanhoso do país. Esta área, povoada em grande parte por grupos étnicos não-Lao (Hmong e Khmu), só recentemente foi invadida pelo estado e, como tal, pertence ao que Scott (2009, após van Schendel 2002) denominou 'Zomia'. Pelos padrões do Sudeste Asiático, o Laos é uma sociedade agrária pobre e pouco povoada e 70% dos trabalhadores estão empregados principalmente na agricultura de pequena escala (Banco Mundial 2014b). No entanto, a concessão em larga escala de terras agrícolas a investidores (estrangeiros), nos últimos anos interrompeu tanto a transferência

geracional de terras agrícolas para os jovens quanto o cultivo familiar de terras não desmatadas (Barney 2012). Li (2010) classifica o movimento forçado pelo estado de grupos étnicos de áreas de cultivo nas terras altas, supostamente para conservar a floresta, aos assentamentos à beira da estrada e nas terras baixas como um exemplo de populações excedentes sendo ativamente 'deixadas morrer', argumentando que nos locais de reassentamento nas terras baixas "a terra arável é extremamente escassa, há pouco trabalho e a fome e as doenças são fatais para muitos" (Li 2010, 76). Embora High (2008) sugira um quadro mais sutil, a expropriação de terras levou muitos jovens a migrarem para trabalhar em áreas urbanas e especialmente na vizinha Tailândia (Sentíes Portilla 2017).

As comunidades com as quais trabalhamos foram obrigadas a se mudar para locais à beira da estrada e estavam passando por outras mudanças rápidas. Um vilarejo ficava ao lado de um canteiro de obras para uma nova e importante ferrovia – parte da iniciativa 'cinturão e estrada' da China. Embora os aldeões estivessem temporariamente empregados na construção e prestando serviços a muitos trabalhadores chineses, a conclusão da ferrovia resultará na perda permanente de terras, mas poucas novas oportunidades fora das estações amplamente espaçadas da linha de serviço.

Outra inovação relativa nessas comunidades é a escolarização. Sob o domínio colonial francês, a educação era mínima fora da escola sediada no templo para meninos budistas (Bilodeau *et al.* 1955). Durante a guerra civil de 1960/1970 e além, a escolaridade permaneceu limitada, embora o revolucionário Pathet Lao tenha estabelecido a educação de adultos nas 'zonas libertadas' e enviado jovens promissores ao Vietnã do Norte para estudar (Brown & Zasloff 1986; Pholsena 2012). Campanhas de educação continuaram após o estabelecimento de 1975 do Laos PDR. A educação primária tornou-se obrigatória para crianças de 6 a 14 anos em 1996, reiterada na Lei da Criança de 2006. O Laos fez progressos impressionantes na oferta escolar, mas a Avaliação de Leitura da Primeira Série de 2012 revelou que 18% de alunos da 4ª

série são incapazes de compreender textos escritos (Banco Mundial 2014b). Além disso, no distrito de estudo, onde a escolaridade em massa é muito nova e, pelo menos em parte, voltada para a construção do estado, 35,1% das crianças abandonam a escola primária no primeiro ano e apenas 42,1% das meninas sobrevivem até a 5ª série (MOES 2014).

A pesquisa na Índia ocorreu no distrito de Korba, no estado de Chhattisgarh, no centro-leste. Mais de um terço da população de 25 milhões de Chhattisgarh é classificada como *adivasi*, ou Tribo

Programada (TP), a maioria dos quais vive em áreas rurais, dependendo da agricultura de subsistência e da venda de produtos florestais para sua subsistência. Algumas famílias também complementam os seus rendimentos agrícolas com a venda de aves, legumes ou pequenos produtos, ou com a alfaiataria; outros participam de programas governamentais como a Lei Nacional de Garantia de Emprego Rural Mahatma Gandhi (MGNREGA), que garante 100 dias de trabalho remunerado para adultos de famílias rurais pobres. A maioria é classificada como vivendo 'abaixo da linha da pobreza' ('BPL'), apesar dos processos de liberalização econômica, iniciados em todo o país no início dos anos 1990, que catapultaram a Índia para as fileiras de uma potência econômica global e resultaram em aumentos dramáticos em riqueza e oportunidades, especialmente entre as classes médias urbanas educadas (cf. Brosius 2010; Gupta & Sivaramakrishnan 2011).

As áreas em que trabalhamos não tinham escolas formais até meados dos anos 1970, e poucos indivíduos tiveram acesso à educação até os anos 1980-1990, pois sua utilidade era questionável e não era obrigatória. Em toda a Índia, a educação formal foi discutida sob o domínio colonial desde 1835 e transformada em lei na década de 1930, mas não foi implementada (Bajpai 2006). No entanto, a ideia de que a educação é intrinsecamente benéfica e deveria ser obrigatória influenciou as agendas de modernização dos líderes pós-coloniais (Kumar 1994). O Artigo 45 da Constituição da Índia de 1949 abrangia a educação gratuita e obrigatória como um 'princípio diretivo'. Isso não foi alcançado em

uma década, como pretendido, mas uma emenda constitucional em 2002 tornou a educação legalmente gratuita e obrigatória para crianças de 6 a 14 anos (Bajpai 2006). Juntamente com a crescente pressão de agências e campanhas internacionais (Rose & Dyer 2008), isso provocou uma campanha para universalizar o ensino primário. Em 2010, o governo aprovou a Lei do Direito à Educação (LDE), garantindo o ensino primário gratuito. A LDE aumentou tanto a matrícula primária quanto a secundária nacionalmente (Tilak 2005), mas a provisão continua longe de ser universal e o desempenho educacional continua extremamente baixo, particularmente entre as populações rurais e marginalizadas. O Relatório Anual da Situação da Educação de 2012, por exemplo, revela como os aumentos pós-LDE, nas matrículas em escolas rurais, de Chhattisgarh foram acompanhados por reduções drásticas na frequência e na alfabetização.

A pesquisa

As aspirações não são fáceis de pesquisar: elas são socialmente produzidas, contextuais, normativas, fluidas e difíceis de articular (Huijsmanse *et al.* 2021). Os jovens podem simplesmente reproduzir a narrativa dominante ou buscar perguntas diretas sobre seu futuro, que são impossíveis de responder. Consequentemente, foi necessário um período substancial de trabalho etnográfico para explorar como os jovens absorvem ideias de futuro e constroem suas próprias narrativas. Esta abordagem intensiva e sustentada ajudou a revelar contradições e inconsistências nas opiniões expressas, bem como aspirações aparentemente mais duradouras e firmemente mantidas.

Em cada país, nove meses de pesquisa etnográfica foram conduzidos em duas comunidades e suas escolas primárias locais. Algumas pesquisas também foram realizadas nas escolas locais de ensino médio ou secundário, embora estas estivessem a até 20 km das aldeias. 'Rural remoto' não é facilmente definido e as comunidades eram remotas de maneiras bastante diferentes. Uma

das aldeias do Lesoto ficava a apenas cerca de 3 horas de carro da capital, mas carecia de comodidades como eletricidade e água corrente, e a escola secundária mais próxima ficava a 2 a 3 horas a pé. As aldeias indígenas ficavam comparativamente próximas a uma estrada principal, a 6 km da capital do bloco e a apenas 40 km da capital do distrito, mas também careciam de comodidades. As aldeias do Laos eram maiores e tinham mais comodidades, mas ficavam muito mais longe de qualquer grande assentamento.

Os autores Dungey, Dost e Piti empregaram uma série de métodos etnográficos em um dos três países de estudo de caso. Dost e Piti têm relações estreitas com os países nos quais realizaram a pesquisa (Índia e Laos), enquanto Dungey não havia visitado o Lesoto anteriormente, mas havia realizado pesquisas de doutorado em outras partes da África rural. Nenhum dos três era totalmente proficiente na língua ou dialeto das crianças, devido a diferenças de etnia; todos os três podiam se comunicar em um nível básico, mas precisavam de assistência para uma compreensão das nuances de seus participantes de pesquisa. Os três pesquisadores de campo usaram observação participante, entrevistas, discussões em grupo e atividades participativas (desenhos, teatro, exercícios de classificação de cargos) com crianças de diferentes idades, dentro e fora da escola, e com suas famílias, professores e outros membros da comunidade. A combinação de métodos diferiu com as aptidões e experiências dos pesquisadores. Dungey viveu em suas duas aldeias durante o trabalho de campo, enquanto Dost ficou em uma pequena cidade próxima e Piti, fez longas visitas e ficou com os professores. Isso influenciou suas interações e como eles foram percebidos. A posição dos pesquisadores também, indubitavelmente moldou as descobertas. Toda a equipe incorporou os benefícios percebidos da educação. Piti, por exemplo, exibiu seu capital educacional de maneiras cotidianas, como falar Lao corretamente nas reuniões da aldeia e na sala de aula, citando leis e regulamentos legais em resposta às perguntas dos moradores. Seu corpo robusto e Hilux Toyota representavam a 'boa vida', muitas vezes, apresentada como a promessa da educação.

A equipe também realizou análise textual temática de livros escolares, currículos e exames, além de entrevistas e oficinas com formuladores de políticas nacionais, locais e outras membros chave. Entre 4 e 6 meses após a conclusão do trabalho de campo principal, os membros da equipe retornaram às aldeias e realizaram o *feedback* por meio de oficinas com crianças, professores, comunidades e formuladores de políticas.

A promessa da educação

Em todos os três cenários nacionais, a aspiração faz parte do discurso da educação, usada em graus variados para motivar o engajamento. Isso existe na prática da escolarização, tanto implicitamente quanto explicitamente. A orientação para o futuro é institucionalizada na medida que se espera que as crianças cursem uma série de classes ordenadas hierarquicamente. Espera-se que as crianças 'sigam em frente' (*aage badhna* em hindi), completando etapas, sempre com uma visão de futuro (Dost & Froerer no prelo). A vida é apresentada como uma trajetória ao longo da qual se deve viajar sempre para frente. Quando perguntaram a meninos de 14 anos, em idade escolar irregular, de Chhattisgarh, o que acontece quando você estuda, eles explicaram que seu "futuro aumenta" (literalmente) e você pode fazer qualquer coisa. Uma menina de 17 anos no ensino médio disse: "Uma pessoa de sucesso pensa no futuro e vai para a escola para se preparar para esse futuro". Da mesma forma, Mohatu⁴, um estudante do ensino secundário no Lesoto, explicou porque ele frequenta a escola: "Quer saber, quero acabar vendo que tipo de futuro posso ter na vida, entende? ... Um futurobrilhante."

A medida em que a ligação entre educação e um "futuro brilhante" é explicitamente promovida nas escolas difere um pouco entre os três contextos. No Lesoto, onde o futuro ocupa um lugar proeminente na vida escolar, as crianças leem pequenos romances moralistas sobre aqueles que perseguem os objetivos errados na

vida. *Um caminho tortuoso* (Bhembe 1995), lido na 6ª e 7ª séries, relata a história de Sandile que explica:

A escola sempre foi muito importante para mim, desde o primeiro dia. Consegui um passe de primeira classe no final do 5º ano e novamente no final do 3º ano. Sei que meus pais estão muito orgulhosos de mim. E meus colegas de escola também. Embora, para ser honesto, alguns deles tenham ciúmes e pensem que é pura sorte eu passar tão fácil. Sem chance! Eu estudo muito. Eu ouço meus pais e leio o jornal todos os dias do começo ao fim. Estou sempre ansioso para aumentar meu conhecimento e melhorar minha mente. Sabe, eu tenho planos para o futuro. Eu os tenho há muito tempo e quero ter certeza de que eles vão funcionar. (Bhembe 1995, 9).

Sandile logo faz amizade com Michael, que induz Sandile a se desviar de seus bons hábitos. Os meninos se envolvem em uma sequência de bebida, crime e cola nas provas e são ambos expulsos da escola. Sandile arrependido é readmitido, mas Michael desaparece, para nunca mais voltar. As aspirações encorajadas relacionam-se com o tipo de pessoa que devem se tornar e os estilos de vida que são desejáveis. Aspirar a buscar educação em detrimento de outros objetivos é apresentado como virtuoso em todos os três cenários. Para a maioria dos jovens, no entanto, a educação não é simplesmente um fim em si, mas um caminho para um *status* mais elevado. Quando o interior de Basotho diz 'educação é vida' (thuto ke bophelo), eles estão valorizando-o instrumentalmente⁵. Os jovens disseram que a educação lhes permitiria cuidar de si mesmos (ho iphelisa) (Dungey & Ansell 2020b), obter belas casas e carros ou ter uma vida fácil na qual possam ser 'gordos' e comer bem. As crianças indianas achavam que a educação lhes permitiria ganhar confiança e renda para viajar, ver novos pontos turísticos, comer alimentos novos, comprar mais roupas, casar-se com cônjuges de outras classes e cuidar de sua família e comunidade. As crianças no Laos também disseram que queriam tornar sua aldeia um lugar melhor, mas seus desenhos e outras evidências sugeriam aspirações a bens de

consumo, como *smartphones*, motocicletas ou até carros, além de usar roupas da moda e joias.

A Figura 1, um desenho encontrado na parede de uma sala de aula no Laos, sugere que sua autora imagina uma vida em que ela usa o cabelo solto e conversa em um telefone celular.

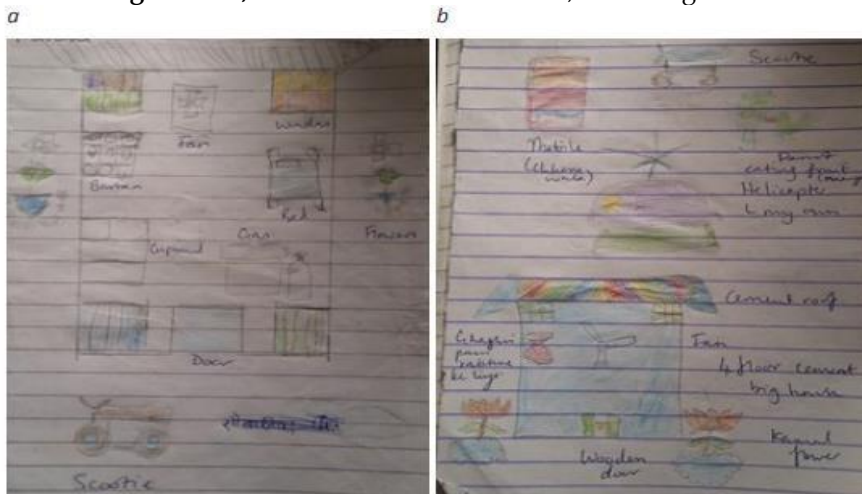
Figura 1 - Desenho de criança na parede da sala de aula, Laos.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

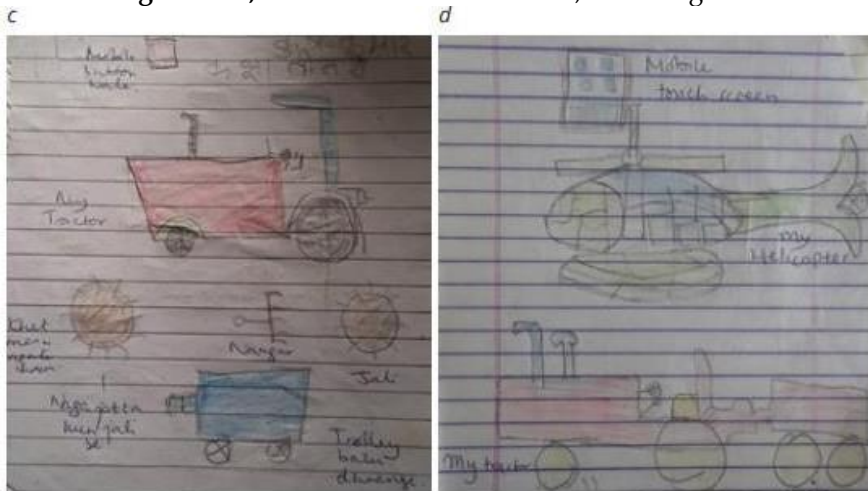
As figuras 2a e 2b são típicas do que as meninas da 4ª série nas escolas de Chhattisgarh desenharam quando solicitadas a descrever seu futuro: uma grande casa de cimento, um jardim com flores e utensílios domésticos práticos (mas caros) (cilindro de gás e fogão a gás, utensílios domésticos, motonetas e telefones celulares) e até mesmo um helicóptero⁶. Os desenhos dos meninos (Fig. 2c e d) eram dominadas pela tecnologia – tratores, equipamentos agrícolas e de construção, telefones celulares (antigos e novos) e helicópteros.

Figuras 2a ; 2b - Desenhos da 4ª série, Chhattisgarh.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figuras 2c ; 2d - Desenhos da 4ª série, Chhattisgarh.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

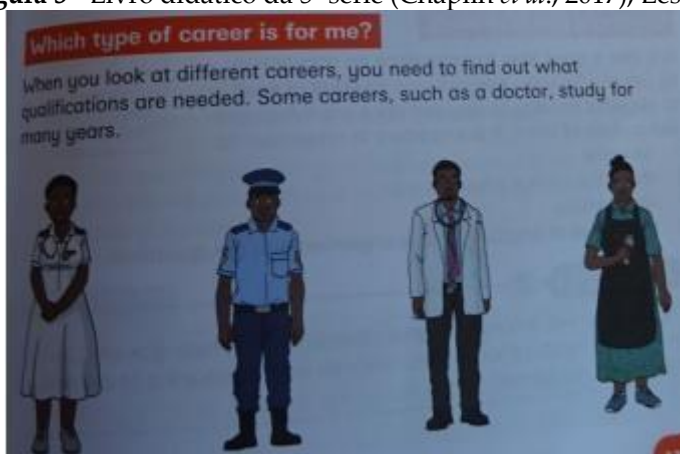
Essas imagens refletem em parte a vida dos habitantes da vila mais prósperas, mas estilos de vida ricos também são encontrados na mídia. Crianças da etnia Hmong no Laos, por exemplo, às vezes, acessam *smartphones* e assistem a vídeos Hmong produzidos na

Tailândia ou nos Estados Unidos. As crianças, na Índia são expostas à modernidade por meio de novelas de televisão. Mesmo nas aldeias do Lesoto, onde os *smartphones* eram escassos e televisão indisponível, as crianças recortam imagens de bens de consumo (sofás, *smartphones*) de revistas que amigos ou irmãos trazem da cidade ou da África do Sul. No entanto, os livros didáticos e os exemplos vivos de seus professores também ilustram vidas materialmente mais ricas.

A escolaridade é entendida como meio de acesso a bens materiais e *status* por meio do emprego. Mamello, diretora de uma escola primária de Lesoto, explicou que seu objetivo era que as crianças tivessem um futuro brilhante, com o que ela quis dizer: "Se forem casados, trabalharão por conta própria, procurarão emprego e o encontrarão, *akere* [certo?]. Porque eles têm educação suficiente para ter um bom trabalho, eles não sofrerão em suas vidas".

Quatro ocupações – professora, enfermeira, soldado e policial – aparecem com notável consistência nos diferentes livros didáticos em uso na Índia, Laos e Lesoto (Fig. 3). A lição de um livro didático do Laos sobre '*asip*' (ocupações) afirma: "existem muitos tipos de ocupações, que são muito diferentes, entre elas: trabalhador, agricultor, empregado (professor, enfermeira, soldado, policial), comerciante..." (Fig. 4).

Figura 3 - Livro didático da 5ª série (Chaplin *et al.*, 2017), Lesoto.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Figura 4 - Livro didático primário 4. *O mundo ao nosso redor*, Laos.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Essas quatro profissões (professor, enfermeiro, soldado, policial) dominaram as expressões dos próprios jovens sobre suas aspirações. Uma pequena pesquisa foi realizada nas aldeias vizinhas aos locais de campo após o trabalho de campo etnográfico. De aproximadamente 100 crianças que frequentam a escola

primária por país, perguntadas sobre sua primeira escolha de emprego, 92% no Laos, 77% no Lesoto e 74% na Índia citaram uma dessas quatro profissões. A Figura 5 ilustra alguns desenhos típicos de crianças de Chhattisgarh. 5b foi pintado por uma garota que aspirava cursar faculdade e se tornar enfermeira, desenhando-se com um uniforme branco de enfermeira. 5b e c são de meninos que aspiravam carreiras na polícia ou como médicos. É notável que estes são papéis socialmente valorizados.⁷ As crianças falam sobre eles não apenas como um meio de ganhar um salário ou uma 'vida fácil', mas porque querem tornar sua remota aldeia rural um lugar mais saudável, seguro e com melhor educação. Em todos os três cenários, eles falaram sobre se tornar uma enfermeira para cuidar de parentes doentes, uma professora para a aldeia ou uma policial para pegar ladrões dentro da comunidade.⁸

Figura 5 - Desenhos de Chhattisgarh.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

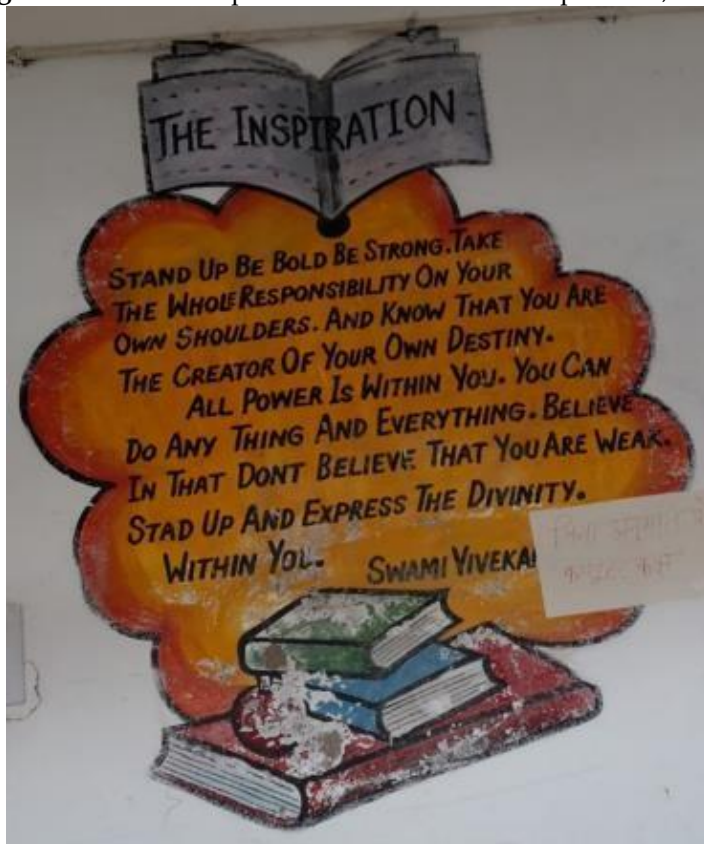
Esse apego emocional às suas comunidades existia em tensão com a sensação de que o futuro estava em outro lugar. A educação nestes lugares rurais é geralmente associada a um futuro para além da aldeia. O progresso através da educação é estruturado tanto no espaço quanto no tempo e, para as crianças em quatro das seis aldeias, o progresso além da escola primária implica necessariamente a mudança para aldeias maiores. Mesmo onde

existia uma escola secundária a uma curta distância, as escolas mais distantes eram geralmente consideradas preferíveis. Pós-secundário (e muitas vezes secundário superior) pode exigir outro avanço. Como observa Corbett (2007), em relação ao Canadá rural, a escolaridade está associada à mobilidade. Mesmo dentro da aldeia, a escolarização se diferencia da vida rural. No Lesoto, por exemplo, os professores proíbem os meninos de usar xalés ou botas de borracha – o traje de um pastor – na escola. Talvez um corolário inevitável seja uma associação do rural remoto com o "atraso". Certamente, alguns jovens na Índia e no Lesoto queriam continuar vivendo em áreas rurais, embora com os empregos e bens de consumo da cidade, havia outros que insistiam que a vida era muito chata na aldeia. Os jovens do Lesoto disseram que a vida acontece nas cidades e esperavam deixar a aldeia, seja para um centro de serviços rurais próximo, Maseru ou África do Sul para ter acesso a melhores serviços e lojas.

Focada na carreira ou no estilo de vida, a aspiração às vezes era usada instrumentalmente nas escolas para motivar as crianças a se envolverem com a educação. No Laos, os professores disseram que não incentivam as crianças da escola primária a planejarem o futuro (ainda não estão em posição de fazê-lo), mas "deram às crianças um sonho" - como se tornar uma enfermeira - o que ajuda a mantê-las frequentando escola. No Lesoto, a referência à aspiração é usada para disciplinar: é dito às crianças "se você continuar se comportando da maneira que está fazendo, você nunca se tornará um professor/policial/soldado". A aspiração é usada para fazer exigências aos jovens individualmente. Eles devem trabalhar por seus futuros. Enquanto os professores nas escolas primárias de Chhattisgarh não usavam a aspiração instrumentalmente dessa maneira, a Figura 6 foi tirada da parede de uma sala de aula. Embora as próprias crianças não pudessem ler o texto em inglês, as palavras (e a descrição associada dos livros) sintetizam como a escolarização coloca as crianças como agentes na garantia de seus próprios destinos (ver também Frye 2019). Questionados na pesquisa sobre o que poderia ajudá-los a ter

sucesso em suas aspirações, mais de 70% das crianças em idade escolar, em cada país, deram uma resposta que os enumeradores codificaram como 'trabalho duro'.

Figura 6 - Pintura na parede de uma sala de aula primária, Índia.



Fonte: Arquivo da pesquisa.

Tradução da mensagem da figura 6: A inspiração. Levante-se. Seja esperto. Seja forte. Tome toda a responsabilidade para si. E saiba que você é o criador do seu próprio destino. Todo o poder está com você. Você pode fazer tudo e qualquer coisa. Acredite nisso, não acredite que você é fraco. Levante e expresse a divindade que tem em você.

A tenuidade da aspiração

Apesar da promoção de futuros específicos pelas escolas e de sua aparente aceitação pelas crianças, as evidências de todos os três ambientes sugerem que a crença nesses futuros prometidos é ténue (ver também Jakimow 2016). Enquanto a maioria das crianças, quando questionadas, diz que quer ser professora, enfermeira, soldado ou policial, poucas demonstram muita convicção de que esses futuros se concretizarão. Além disso, fora da escola, as crianças falam de meios de subsistência alternativos (mais locais). Eles também expressam o desejo de estilos de vida futuros incompatíveis com a carreira assalariada que escolheram, como trabalhar por conta própria e continuar morando na aldeia. Frequentemente, eles apresentam pontos de vista diferentes em ocasiões diferentes ou até na mesma conversa. Uma menina da 5ª série em Lesoto escreveu: "Quero ser professora quando tiver estudado corretamente. Eu quero trabalhar nas fábricas de Maseru".

Em alguns aspectos, as crianças são encorajadas na escola a se apegar a um rótulo em vez de vislumbrar um futuro tangível. Ilustrações de livros didáticos apresentam as profissões como pontos estáticos de chegada. As crianças rurais podem ver soldados e enfermeiras, em livros didáticos na realidade, mas adquirem muito pouco conhecimento sobre o que esses trabalhos envolvem, as qualificações e os processos necessários para protegê-los ou quanta concorrência enfrentariam.

O tratamento abstrato de empregos reflete em como a escolaridade se conecta minimamente com a vida rural. O conteúdo do livro didático é apresentado como familiar, mas, para as crianças da zona rural, pode ser difícil de se identificar. A ilustração de um parque de diversões em um livro didático do Laos, por exemplo, foi interpretada por crianças da zona rural como uma imagem de pais trazendo seus filhos para a escola, parques de diversões não fazem parte de suas vidas. No Lesoto, os livros didáticos da escola primária explicam como usar aplicativos de computador, como o *PowerPoint*. Não só a maioria das escolas rurais carece de

computadores (ou eletricidade), mas poucas crianças rurais sequer viram um. Nestas circunstâncias, a escolarização pode ser muito abstrata e não relacionada com a vida diária das crianças.

Quando as atividades rurais são retratadas, particularmente aquelas de populações mais marginalizadas, são frequentemente representadas como problemáticas. No Laos, os exercícios dos livros didáticos pedem aos alunos que expliquem como o cultivo itinerante – a principal atividade agrícola em nossos campos – é ambientalmente destrutivo. Tais exercícios implicam que os pais dos alunos são inimigos do meio ambiente e falham em ensinar os alunos a praticarem o cultivo itinerante de forma sustentável. Da mesma forma, a imagem de um ambiente rural de um livro didático do Lesoto é usada para eliciar as causas dos danos ao solo, sem dúvida antecipando que as crianças se concentrarão em atividades pastorais nocivas. Essas mensagens correm o risco de estigmatizar os meios de subsistência rurais e sugerem que o propósito da escolarização é algo diferente da preparação para a vida rural.

O novo currículo primário do Lesoto (Kingdom of Lesotho 2008) inclui 'Criatividade e Empreendedorismo' como uma área chave de aprendizado, para inspirar e preparar as crianças para desenvolver seus próprios negócios na ausência de amplas oportunidades de emprego. No entanto, mesmo isso é ensinado de forma abstrata. As crianças acharam impossível articular como o assunto poderia beneficiá-los. Um grupo de crianças em Lesoto foi convidado a encenar uma situação em que um diretor de escola anunciou que a Criatividade e o Empreendedorismo não seriam mais ensinados. O menino que assumiu o papel de diretor explicou sua decisão assim: "Aqui na primária acabou, os alunos da escola primária não entendem nada; eles são como uma vaca marrom-suíça que não entende"(sic). As crianças foram informadas de que a educação é para um futuro no emprego formal, mas as aulas de empreendedorismo não se relacionavam com essa narrativa nem com as muitas formas de empreendedorismo que as crianças viam acontecendo na aldeia (Dungey & Ansell 2020a). O novo currículo poderia incitar esperança para as crianças que se tornarem

'excedentes', mas em um contexto no qual as oportunidades para futuros empreendedores são quase tão escassas quanto empregos formais, ele oferece um futuro não mais fundamentado na realidade do que a escolaridade mais convencional.

Poucas crianças em qualquer uma das escolas demonstraram um compromisso convincente com o futuro que diziam desejar. Apesar da promessa de que o trabalho árduo seria recompensado com um emprego público, as crianças frequentemente faltavam às aulas e muitas acabavam optando por se casar, migrar ou trabalhar informalmente, mesmo quando isso reduzia a escolaridade. Duas meninas abandonaram uma das escolas primárias do Lesoto durante o trabalho de campo. Khothatso engravidou e se casou. Limpho mudou-se acusado de roubo na aldeia e casou-se posteriormente. Tun, de 20 anos, do Laos, relatou que teve que deixar a escola secundária porque seus pais eram pobres e ele também se casou rapidamente. Embora as causas variassem, as decisões muitas vezes pareciam refletir uma falta de convicção de que a educação compensaria, conforme descrito. Havia estudantes que pareciam genuinamente comprometidos com seus objetivos, mas como Jakimow (2016) descreveu baseada em sua pesquisa em Telangana, Índia, a maioria dos jovens são (ou rapidamente se tornam) conformado com a probabilidade de fracasso.

Significativamente, os professores também não estavam convencidos de que seus alunos alcançariam as carreiras definidas para eles. A maioria subscreveu a narrativa de que o objetivo da escolaridade é permitir que as crianças passem em exames que eventualmente darão acesso a carreiras no setor formal. No entanto, eles acreditavam que os alunos rurais que ensinavam seriam reprovados nesses exames e não conseguiriam progredir para empregos assalariados.¹⁰ Mamello, que falou de crianças indo para a escola para conseguir bons empregos (citado acima), foi comum para os professores de Lesoto:

I: Mas que tipos de empregos as pessoas de Ha Mabana nesta área conseguem?

R: Ache, não é bom trabalho porque eles não vão à escola akere[Eles]? Para ter um bom emprego, você precisa ser educado, então eles desistem antes mesmo de estarem no padrão 7, então que tipo de trabalho será bom para eles? Nada.

Os professores reconhecem que as restrições estruturais limitam as perspectivas das crianças e acusam as famílias rurais de não conseguirem sustentar a educação de seus filhos. Embora possam encorajar as crianças a "sonhar" para mantê-las focadas na escola, as próprias ausências frequentes e a falta de preparação dos professores atestam a sensação de que, por mais que invistam em seu ensino, é improvável que isso permita que as crianças rurais alcancem os futuros de que falam. Por causa de sua visão estreita do propósito da educação, muitos não têm convicção de que podem fazer a diferença na vida das crianças.

Em todos os três ambientes, os professores geralmente não tinham entusiasmo em relação a seus papéis. No Lesoto, o ensino era muitas vezes uma carreira de último caso (atraente, talvez, para crianças de escolas primárias rurais, mas menos atraente para graduados de escolas secundárias urbanas). As vagas nas faculdades de formação de professores eram relativamente abundantes e os requisitos de admissão eram mais baixos do que para outros cargos públicos, embora os cargos reais de ensino fossem limitados. Quando perguntado por que ele se tornou um professor, um professor do Lesoto respondeu: "Porque havia uma escassez de emprego. Não tinha nada que eu poderia fazer".

Na Índia e (mais ainda) no Laos, ensinar tinha um *status* mais elevado, mas mesmo lá a infraestrutura precária (eletricidade, água encanada, sinal de celular, estradas) aumentava a sensação de futilidade, tornando as escolas rurais mais impopulares. Isso se manifestava mais claramente no absenteísmo. Os professores da maioria das escolas passavam um tempo considerável viajando para as reuniões, recebendo seu salário e mantendo contato com a família distante. Suas vidas, muitas vezes, giravam em torno de lugares distantes, alguns gastavam seu tempo procurando trabalho em outro lugar. No Laos, as escolas geralmente começavam cada novo

período com alguns dias de atraso, quando os professores voltavam das visitas familiares. Os professores também costumavam deixar a aldeia na sexta-feira e voltar na segunda-feira, encurtando a semana de aulas. Aqueles que permaneciam no meio rural comumente dedicavam suas energias a outras atividades além do ensino. Alguns estabelecem modos de vida paralelos alternativos, mais desejáveis e/ou mais lucrativos. Uma pesquisa indiana encontrou um professor que alugava quartos, administrava um hotel à beira da estrada e operava um serviço de táxi. No entanto, os professores não familiarizavam ativamente as crianças com os aspectos práticos de estabelecer tais meios de subsistência.

Os professores não eram apenas céticos em relação às perspectivas das crianças a quem ensinavam, mas também não acreditavam muito na qualidade das escolas. Na Índia, a maioria dos professores de escolas rurais mandava seus próprios filhos para escolas particulares. No Lesoto, os membros da comunidade comentaram criticamente: “todos os professores que ensinam lá, nenhum deles tem seus filhos frequentando lá, todos os levaram para outras escolas” (sic), uma prática que reforçou a sensação de que uma vida melhor só poderia ser obtida em outro lugar.

A distinção entre o desempenho educacional de professores e alunos da aspiração como ferramenta e o ceticismo aparente em seu cotidiano não é exclusivo desses contextos. Zipin e colegas (2015, 236) distinguem aspirações dóxicas – “normas dominantes sobre futuros dignos” que circulam através da mídia e do discurso político – de aspirações habituais – um ‘sentimento sentido...’, de possibilidade situada” (*ibid.*, 234) fundamentado em condições biográfico-históricas (com base na noção de *habitus* de Bourdieu). Enquanto as aspirações dóxicas são vistas como futuros universalmente desejáveis que podem ser alcançados por meio de trabalho árduo, Zipin e colegas (2015) argumentam que os jovens desfavorecidos geralmente reconhecem tacitamente, ou subconscientemente, que para eles esses futuros são realmente impossíveis. A vida tornada visível em lugares rurais remotos, no contexto de super população, tende a se distanciar muito da doxa

do senso comum. Apesar da promessa expressa nas paredes das salas de aula, nos livros didáticos e nas exortações dos professores, a evidência de irmãos mais velhos e conhecidos sugere que tornar-se professor, enfermeira, soldado ou policial é quase certamente uma ficção de brincadeira, ao invés de uma realidade concreta para o futuro.

Sucesso para poucos e desilusão para muitos

Um relato das aspirações educacionais em áreas rurais remotas seria incompleto sem reconhecer que a promessa de uma carreira no setor formal se torna uma realidade para alguns.¹¹ Uma pequena minoria de jovens em cada uma das aldeias conseguiu esses empregos. Em uma das aldeias do Lesoto, as pessoas falavam de uma garota local que se tornou enfermeira e a visitava de vez em quando. Tona, de 17 anos, no Laos, disse que estava inspirada pelo Sr. Sonphet, o único professor Hmong na escola primária local que cresceu na aldeia.

As crianças mais novas podem acreditar com convicção que estarão entre os que terão sucesso, embora não tenham certeza do que é necessário. Com o tempo, muitas crianças reconhecem que é improvável que seu desempenho escolar seja suficiente, mas alguns alunos de alto desempenho apegam à possibilidade de vencer as adversidades. E à medida que envelhecem, sua consciência dessas probabilidades se solidifica. Um jovem indiano do sexo masculino na faculdade citou que havia feito 3.000 candidaturas para um emprego. No Laos, os cargos de professor são regulados por um sistema de cotas, com um grande número trabalhando como 'voluntários' não assalariados na expectativa de finalmente encontrar emprego. As chances de garantir empregos nunca são distribuídas uniformemente. Além do sucesso acadêmico, as conexões sociais são importantes e podem exigir suborno. No caso do Laos, os professores voluntários que buscam cargos de cota exigem relatórios de avaliação de suas escolas e dos funcionários da aldeia, o que pode torná-los vulneráveis à exploração.

O fato de uma pequena minoria conseguir um emprego assalariado sustenta alguma plausibilidade na narrativa de aspiração e sucesso apresentada por meio da educação (o que Jakimow(2016, 11) chama de "o quase impossibilidade de progredir por meio da educação"). Aqueles que são bem-sucedidos alimentam as aspirações da próxima geração à medida que avançam na escolaridade. Mas, além disso, sugere um propósito funcional para a educação em massa dentro da economia global. Antes da recente expansão, o propósito da educação nos três países era selecionar uma minoria para empregos no setor formal. Muitas crianças foram reprovadas nos exames e eliminadas, assim apenas uma pequena elite atingiu o nível de escolaridade exigido para o ingresso nas carreiras governamentais. Hoje, o número de crianças que persistem na educação é muito maior, mas a disponibilidade de emprego não aumentou proporcionalmente. Talvez os beneficiários pretendidos da educação sejam a pequena minoria cujo capital humano será valioso para a economia global. O restante que persiste na educação, apesar de aprender pouco, não pode alcançar a promessa de educação, mas – como população excedente – não preocupam os formuladores de políticas públicas.

Embora, tenhamos mostrado que uma grande parcela dos jovens rurais nos três países esperava pouco de sua educação, isso não significa que a escolaridade seja irrelevante em suas vidas. Para alguns, buscar educação envolve um compromisso significativo. Frequentemente, quanto mais tempo eles conseguem permanecer na escola, mais eles investem em sua promessa. No Laos, por exemplo, ir para a escola secundária requer deslocamento ou permanência em outra aldeia. Nesse estágio, os alunos param de se imaginar perseguindo um futuro agrícola (uma pessoa formada pode se tornar um agrônomo, mas não um agricultor). Quando os pais se queixavam das fracas perspectivas do mercado de trabalho, referiam-se tipicamente a um jovem que tinha concluído (a maior parte) o ensino secundário. A expectativa deles era que o estado forneceria empregos (através de um sistema de cotas). Esses pais consideravam a educação como um contrato social: eles faziam sua

parte apoiando-seus filhos na educação secundária e, em troca, o Estado deveria garantir empregos.

Em outros contextos, em contraste, as crianças tornaram-se mais conscientes, com o tempo,de suas perspectivas limitadas de conseguir um emprego no setor formal. Ao envelhecer, tornaram-se conscientes da distância (física, social, de *status*) entre eles e o outro urbano/estrangeiro. O que parecia um futuro atraente na infância, parecia mais, e não menos, distante à medida que cresciam. Na Índia, particularmente, os jovens claramente revisaram suas aspirações de trabalho quando passaram a reconhecer os limites de suas próprias habilidades em relação as de seus colegas de classe. Gradualmente, eles passaram a aspirar a meios de subsistência artesanais locais ou resignaram-se a futuros como trabalhadores em vez de antecipar profissões urbanas e, conseqüentemente, a educação parecia menos vital para suas vidas.

Ao perceber que os desafios acadêmicos e os custos crescentes (de taxas ou realocação) tornam improvável que eles garantam o nível de educação necessário para um emprego no setor formal, os jovens veem pouco valor em prosseguir com os estudos. Eles não veem a educação como algo que os ajudará a buscar uma subsistência rural de forma mais eficaz em um mundo em constante mudança. Em parte, isso reflete o discurso arraigado sobre o papel da escolarização. Mesmo onde (como no Lesoto) o 'empreendedorismo' aparece no currículo, as crianças não conseguem associá-lo ao seu próprio futuro. Entende-se que os meios de vida rurais são aprendidos de outras maneiras, não pela escolarização.

No fim das contas, muitos jovens viam dois futuros possíveis: o trabalho assalariado como professor, enfermeiro, soldado ou policial, ou a luta rural da geração de seus pais, talvez em circunstâncias mais desafiadoras.¹² Para aqueles poucos jovens indianos que chegam ao fim de 10 +

2 anos de educação, seu aprendizado raramente se materializa em oportunidades. Os jovens experienciam '*udasinta*' (tristeza profunda) e referem-se a seus sonhos como despedaçados. Entende-se que o principal objetivo da educação é garantir um

emprego assalariado e, quando essas perspectivas diminuem, os jovens deixam de se envolver com a escolarização e não conseguem aplicar sua educação no contexto rural.

Conclusões

Nossa pesquisa revelou um padrão amplamente comum nos três países de estudo de caso. Houve algumas diferenças. O futuro e a importância da aspiração figuram de forma mais proeminente em Lesoto, o que pode ser parcialmente atribuível ao seu novo currículo inspirado no Banco Mundial. Os professores estavam menos desmotivados no Laos e no Lesoto, onde eram mais bem pagos e (particularmente no Laos) tinham *status* mais elevado. As especificidades da política educacional, bem como as diferenças culturais, sem dúvida desempenham um papel importante. No entanto, elas não disfarçam um padrão geral.

As crianças em todos os nossos campos e, sem dúvida, em áreas rurais remotas de muitos países de renda média, frequentam a escola onde são encorajadas a imaginar uma vida que não tenha relação direta com seu ambiente rural – como empregados de um setor formal de serviços. No entanto, poucos estão destinados a tais futuros. A escolaridade geralmente falha em cumprir seu propósito ostensivo de equipar as crianças para empregos profissionais assalariados. Isso não significa que não tenha impactos. Introduce a rotina na vida dos jovens, dá-lhes a oportunidade de conhecer profissionais (na forma de professores) que muitas vezes vêm de fora e têm origens muito diferentes, e estende a presença de objetivos nacionais e globais em áreas rurais. A escola é uma instituição a qual permite que áreas marginalizadas vivam cada vez mais processos globais.

Não é realidade que nenhuma criança educada em escolas rurais conseguirá um emprego formal. No entanto, a maioria das crianças do campo não alcança o que a educação promete, apesar de haver o desejo de ser professora, enfermeira, militar ou policial, parece que poucas realmente acreditam nisso. Além disso, a

escolarização também não consegue se conectar de maneira significativa com a vida das crianças do campo e, como tal, oferece pouca preparação para meios de subsistência rurais (cujas perspectivas também estão diminuindo).

Duas questões principais são levantadas por essas descobertas de pesquisa. A primeira é a questão de por que os jovens são encorajados a aspirar a um futuro que está fora do alcance da maioria. Isso é, com certeza, em parte para persuadir as crianças e suas famílias a se envolverem com a educação. A aspiração, em maior ou menor grau, motiva o esforço. As escolas promovem a ideia de que o que se faz hoje afeta o futuro, a ideia de que o futuro pode ser planejado e controlado. A aspiração então justifica um sacrifício de tempo, esforço e dinheiro para uma recompensa futura. As crianças são incentivadas a trabalhar arduamente na escola para garantir um futuro melhor. O efeito colateral disso é que o sucesso e o fracasso tendem a ser explicados como relacionado ou não ao "trabalho duro". Um sistema educacional focado em trabalhar para um futuro ambicioso permite que o fracasso seja atribuído à insuficiência do esforço. O fato de uma pequena minoria ser bem-sucedida serve para reforçar essa mensagem. Em consonância com a análise de Bourdieu e Passeron (1977), o fracasso é individualizado em uma suposta meritocracia que mascara o fato de que a maioria está destinada a futuros incertos. A educação neoliberal torna uma classe de pessoas responsável por seu próprio fracasso (Vavrus 2009). Nessa perspectiva, é menos surpreendente que os sistemas educacionais promovam uma visão de um futuro inatingível. Como Katz (2018, 733) observa: "se a aspiração e a capacidade de emprego de todos fossem aumentadas... todo o sistema de acumulação de capital como o conhecemos entraria ainda mais em colapso". A escolaridade não revela diretamente às crianças que a economia não precisa delas; em vez disso, diz a elas que não merecem papéis com bons benefícios ou respeitados nessa economia.

A segunda questão – talvez maior – é por que tanto se investe em proporcionar às crianças do campo uma educação que parece

incapaz de alcançar seus objetivos. Doadores como o Banco Mundial, bem como governos nacionais de diversas vertentes, conforme ilustrado por nosso estudo de três países, financiam a expansão da educação com base em grande parte no argumento do capital humano (investimento em futuros trabalhadores para uma economia mais produtiva), ainda assim, em nossos diversos locais de campo, as crianças aprendem relativamente pouco e poucas fazem uma contribuição econômica significativa. Os que deixam a escola mais engajados na economia global são provavelmente os jovens Basotho que colhem frutas na África do Sul, mas não está claro como a escolarização contribui para sua produtividade nessa atividade, principalmente porque ela é muito desaprovada na escola. Uma pequena minoria de Lesoto e Laos pode encontrar trabalho em fábricas urbanas de vestuário, mas as áreas urbanas não carecem de mão-de-obra com as habilidades básicas. Embora se espere que doadores e governos neoliberais invistam no desenvolvimento do capital humano, fazê-lo em locais com “população excedente”, onde o capital humano tem pouco potencial, parece disfuncional.

A resposta aqui talvez seja em parte que as escolas são instituições complexas que representam interesses diversos. Como Li (2005), observa em relação às intervenções de desenvolvimento, estas não emergem totalmente formadas de uma única fonte, mas expressam objetivos e práticas de proveniência diversa que não são totalmente coerentes. Eles, no entanto, “trabalham sobre e através das práticas e desejos de suas populações-alvo” (*ibid.*, 383). A escolarização tem características, associadas às suas origens amplamente europeias, histórico colonial e pós-colonial, que são intransigentes e talvez responsáveis pela ênfase duradoura no emprego no setor formal.

Mais profundamente, a educação é fundamental para a visão de mundo liberal adotada pela maioria das instituições globais e muitos governos e populações. A promessa de mobilidade social da educação faz parte de um mito de que as possibilidades estão abertas a todos, de que algo valioso está em oferta, mesmo que esteja

no futuro. Legitimidade é conferida ao provedor – aliviando-o da necessidade de entregar uma redistribuição radical de recursos. Como efeito, o foco na expansão da educação encobre a necessidade urgente de mudança estrutural. Doadores e estados adotam a noção de que a educação de meninas reduzirá as taxas de fertilidade (Moeller 2013), enquanto os interesses do governo também podem ser promovidos por meio do papel que a escolaridade desempenha na construção da nação, principalmente em áreas rurais, independentemente de as crianças encontrarem ou não emprego. Em última análise, aqueles que projetam e fornecem educação talvez não estejam muito preocupados com as crianças rurais. A juventude rural é marginal aos interesses dos que estão no poder. As escolas ajudam a recrutar uma pequena minoria em funções produtivas qualificadas ou empreendedorismo, mas a maioria não é vista como atores econômicos ou políticos importantes. Em consonância com os argumentos de Gidwani e Reddy (2011) ou Katz (2018), tais crianças são 'resíduos' – supérfluas ou residuais. Eles são excedentes para as necessidades da economia moderna – inutilizáveis, indesejados, excessos. Mas eles são "resíduos que devem ser gerenciados e contidos" (Katz 2018, 726), e a escolaridade desempenha um papel nisso.

Há implicações claras. As crianças marginalizadas não estão, como frequentemente sugerem os especialistas em educação, deixando de se envolver com a escola porque são restringidas por suas aspirações limitadas; em vez disso, elas têm uma compreensão da realidade, mas são restringidas por suas opções limitadas. O desafio, então, é menos sobre aumentar as aspirações das crianças (ou fornecer melhores currículos ou professores) do que sobre a estrutura de uma economia globalizada que não pode absorver o trabalho dos que abandonam a escola e, até certo ponto, os priva de oportunidades de subsistência rural. A educação não pode – e não vai – resolver isso. Não pode cumprir sua promessa dóxicamente em áreas rurais para a maioria das crianças. Nem o incentivo ao empreendedorismo resolverá a falta de oportunidades disponíveis (Duney & Ansell 2020a). A escolaridade pode ser

conduzida de modo mais relevante para as crianças rurais, mas, aumentar o capital humano fará pouco pelas comunidades rurais. A escolarização em áreas rurais remotas não integra (e não existe para integrar) os jovens em uma economia global em mudança; ela também falha em equipá-los para a vida em lugares rurais remotos, mas em transformação.

A escola é sobre o futuro. Não se trata de “tornar vivas” as populações excedentes da forma como a saúde ou a política social o fariam. Mas um futuro diferente pode ser feito através da educação? Se “as promessas de prosperidade universal não podem ser cumpridas em uma economia organizada em linhas capitalistas” (Li 2017, 1253), a escolaridade pode ser desvinculada dos requisitos da economia capitalista (em vez de apenas tentar consertar essa conexão)? É possível repensar a finalidade da educação fora do paradigma neoliberal? A escola tem sido em vários momentos da história em diferentes sociedades um local chave da luta social. Embora as populações excedentes não tenham a influência política dos trabalhadores (elas não podem ameaçar entrar em greve de trabalho (Li 2017), talvez haja espaço para a educação despertar uma política que atribua valor intrínseco à vida e não apenas valorize as pessoas como mão-de-obra (Li 2010). A sociedade civil na Índia foi eficaz em garantir a Lei do Direito à Educação. Talvez agora seja necessária uma luta por direitos *em* Educação.

Notas

¹ Os aumentos na expectativa de vida devem ser reconhecidos (em parte devido às políticas de 'fazer viver' descritas por Li – veja abaixo), mas grandes discrepâncias permanecem entre as partes mais ricas e as mais pobres do mundo.

² Em alguns contextos, os jovens aspiram a se envolver em meios de subsistência rurais e agrícolas, embora devido aos processos descritos acima, as opções disponíveis sejam muito limitadas (Deuchar & Dyson 2020; White 2020).

³ A Índia introduziu uma nova Política Nacional de Educação em 2020, que se move em uma direção um tanto semelhante à do Lesoto.

⁴ Pseudônimos são usados para todos os participantes da pesquisa e aldeias.

⁵ Isso não quer dizer que eles não vejam nenhum valor intrínseco na frequência escolar. As crianças na Índia, por exemplo, disseram que acham a escola mais interessante do que ficar em casa e falaram sobre o prazer de aprender, brincar e socializar.

⁶ O ministro-chefe de Chhattisgarh visitou recentemente um vilarejo próximo de helicóptero.

⁷ A educação, a saúde, os militares e a polícia também são fundamentais para o projeto de desenvolvimento nacional.

⁸ Isso pode explicar parcialmente por que poucos jovens falam sobre trabalho em fábricas ou mesmo outras formas de emprego formal ou informal. Em todos os três cenários, a migração para trabalho em fábrica ou trabalho agrícola sazonal não é incomum, mas essas opções não foram consideradas atraentes. Além disso, não eram vistos como resultados da educação e quase não eram mencionados na escola.

⁹ Outras respostas diferiram mais entre os contextos, com crianças na Índia falando sobre sorte ou boa sorte (26%), Laos mencionando ajuda de pessoas ou organizações (39%) e Lesoto referindo-se à fé (11%). Essas diferenças refletem em parte as tradições religiosas.

¹⁰ No Laos, observamos professores 'ajudando' os alunos a passar nos exames, não porque isso lhes daria acesso a empregos, mas porque eles eram obrigados a concluir 100% do ensino fundamental. (ver Huijsmans & Piti no prelo.)

¹¹ Jakimow (2016) sugere que isso é a chave para entendê-lo.

¹² Enquanto no Laos os pais das crianças cresceram em meio à guerra e ao extremo empobrecimento produzido pelo experimento comunista, na Índia e no Lesoto os meios de subsistência tornaram-se mais precários com a perda de remessas de mineração e as mudanças climáticas.

Reconhecimentos

Este artigo foi apresentado pela primeira vez como “Fennia Lecture” no 8º Encontro de Geógrafos Nórdicos em Trondheim em 2019. Gostaríamos de agradecer a Tatek Abebe e Ragnhild Lund por seus comentários perspicazes entregues como parte da sessão da conferência e aos quatro revisores (Jonathan Rigg, Katharyne Mitchell, Craig Jeffrey e Robert Barratt) por seus comentários muito construtivos e envolvimento com o artigo. Aproveitamos as sugestões de todos os seis na revisão do artigo, mas todas as deficiências, é claro, permanecem nossas. Obrigado também a Kirsi Pauliina Kallio por coordenar o processo.

Devemos também agradecer àqueles que nos ajudaram no campo. Trabalhamos em parceria com Pulane Lefoka na National University of Lesotho, Jodie Fonseca e sua equipe no Plan Laos e Muniv Shukla no Gramm Mitra em Chhattisgarh, todos os quais forneceram um apoio inestimável. Também contamos com a ajuda prestativa de um grande número de pessoas nos locais de campo e com a transcrição das entrevistas. Finalmente, agradecemos às muitas pessoas nas seis escolas e comunidades vizinhas por cederem seu tempo para participar da pesquisa.

Referências

- Abrahams, S. (2014) **Aspirar para compreender as aspirações**. Disponível em: <<http://blogs.worldbank.org/developmenttalk/aspirar-compreender-aspirações>>. Acesso em: 13 maio, 2015.
- Ames, P. (2013) Construir novas identidades? O papel do gênero e da educação nas aspirações de vida das meninas rurais no Peru. **Gênero e Educação** 25(3) 267. 283. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/09540253.2012.740448>
- Ansell, N. (2004) Escola secundária e transições de jovens rurais no Lesoto e Zimbábue. **Juventude e Sociedade** 36(2) 183–202. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0044118X04268376>

Ansell, N. (2016) Alcançar a paridade de gênero na educação: conquistas e limitações do Milênio Meta de Desenvolvimento 3. Em Abebe, T. & Waters, J. (eds.) **Trabalho e Aprendizagem. Geografias da Criança e do Adolescente**, vol. 10. Springer, Singapura. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-981-4585-97-2_23-1

Appadurai, A. (2004) A capacidade de aspirar: a cultura e os termos do reconhecimento. Em Rao, V. & Walton, M. (eds.) **Cultura e Ação Pública**, 59–84. Imprensa da Universidade de Stanford, Stanford.

Apple, MW (1982) **Educação e Poder**. Routledge & Kegan Paul, Boston.

Bajpai, A. (2006) **Direitos da Criança na Índia: Lei, Política e Prática**. Oxford University Press, Oxford. Disponível em: <https://doi.org/10.1093/acprof:oso/9780195670820.001.0001>

Banco Mundial (2014a) **Relatório de desenvolvimento mundial 2015: Mente, sociedade e comportamento**. Banco Mundial, Washington DC.

Banco Mundial (2014b) **Relatório de desenvolvimento do Laos 2014: expansão do emprego produtivo para amplo crescimento baseado**. Grupo do Banco Mundial, Vienciana.

Banco Mundial (2019) **Taxa de conclusão primária, total** (% da faixa etária relevante). Disponível em: <<https://data.worldbank.org/indicador/SE.PRM.CMPT.ZS> > Acesso em: 30 dez. 2019.

Barney, K. (2012) Terra, meios de subsistência e remessas: uma ecologia política da juventude, migração através da fronteira Lao-Thai Mekong. **Estudos Críticos Asiáticos** 44(1) 57–83. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14672715.2012.644887>

Berlant, L. (2011) **Otimismo Cruel**. Duke University Press, Durham e Londres. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9780822394716>

Bhembe, C. (1995) **Um Caminho Torto**. Macmillan Boleswa, Lesoto.

Bilodeau, C., Pathammavong, S. & Lê Quang Hông (1955) **Educação obrigatória no Camboja, Laos e Vietnã**. Unesco, Paris.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977) **Reprodução em educação, sociedade e cultura**. Sábio, Londres.

Bourdieu, P. (1990) **Distinção**. Routledge, Londres.

- Bowles, S. & Gintis, H. (1976) **Escolaridade na América Capitalista**: Reforma Educacional e as Contradições da Vida Econômica. Routledge e Kegan Paul, Londres.
- Boyden, J. (1990) Infância e os formuladores de políticas: uma perspectiva comparativa sobre a globalização da infância. Em James, A. & Prout, A. (eds.) **Construindo e Reconstruindo a Infância**: Questões Contemporâneas no Estudo Sociológico da Infância, 184–215. Falmer Press, Londres.
- Boyden, J. (2013) 'Não vamos sofrer assim na lama': aspirações educacionais, mobilidade social e migração infantil independente entre as populações que vivem na pobreza. **Compare: Um Jornal de Educação Comparada e Internacional** 43 (5) 580–600. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03057925.2013.821317>
- Brósio, C. (2010) **A Nova Classe Média da Índia**: Formas Urbanas de Lazer, Consumo e Prosperidade. Routledge, Deli.
- Brown, M. & Zasloff, JJ (1986) **Revolucionários Aprendizes**: o Movimento Comunista no Laos, 1930–1985. Hoover Institution Press, Universidade de Stanford, Stanford.
- Brown, P., Lauder, H. & Ashton, D. (2012) **O leilão global**: as promessas quebradas de educação, empregos, e Rendas. OUP, Oxford.
- Camfield, (2011) 'Da escola à idade adulta'? Percursos dos jovens na escolarização nas cidades Etiópia. **Jornal Europeu de Pesquisa em Desenvolvimento** 23 679–694. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/ejdr.2011.33>
- Chaplin, C., Chaplin, C. & Moshabesha, M. (2017) **Pessoal, Espiritual e Social**. Pearson, Cidade do Cabo.
- Corbett, M. (2007) **Aprendendo a sair**: a ironia da escolaridade em uma comunidade costeira. Fernwood, NovaEscócia.
- Deuchar, A. & Dyson, J. (2020) Entre o desemprego e a empresa na Índia neoliberal: educação jovens criando trabalho no setor educacional privado. **Transações do Instituto de Geógrafos Britânicos** [on-line 06 de dezembro de 2019]. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/tran.12364>

Dost, A. & Froerer, P. (no prelo) Educação, aspiração e aage badhna: o papel da escolaridade na facilitando o 'movimento para a frente' na zona rural de Chhattisgarh, na Índia. **Jornal Europeu de Pesquisa de Desenvolvimento**.

Dungey, C. & Ansell, N. (2020a) 'Nem todos nós podemos ser enfermeiros': propor e resistir ao empreendedorismo educação na zona rural de Lesoto. **Pesquisa Sociológica** [on-line 10 de agosto de 2020]. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/1360780420944967>

Dungey, C. & Ansell, N. (2020b) 'Eu vou à escola para sobreviver': enfrentando problemas físicos, morais e econômicos incertezas no Lesoto rural. **Geografias infantis** [on-line 18 de setembro de 2020]. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2020.1822514>

Dyson, J. (2019) Repensando a educação como um recurso contraditório: educação de meninas na Índia. **Himalaia. Geofórum** 103, 66–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum>. Acesso em 21 mar. 2019.

Ferguson, J. (2015) **Dê um peixe a um homem**. Duke University Press, Durham, NC. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9780822375524>

Froerer, P. (2011) Educação, aspiração e desigualdade na Índia Central. **Jornal Europeu de Pesquisa de Desenvolvimento** 23(5) 695–711. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/ejdr.2011.43>

Froerer, P. (2012) Aprendizagem, meios de subsistência e mobilidade social: valorizando a educação de meninas na Índia central. **Antropologia e Educação**, trimestral 43(4) 344–357. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1548-1492.2012.01189>.

Froerer, P. (2015) Jovens adivasi e o risco da educação na zona rural de Chhattisgarh. **Sul da Ásia História e cultura** 6(3) 365–379. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/19472498.2015.1030873>

Frye, M. (2019) O mito da agência e a atribuição equivocada de culpa nos imaginários coletivos do futuro. **O Jornal Britânico de Sociologia** 70(3) 721–730. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/1468-4446.12662>

Gidwani, V. & Reddy, RN (2011) The afterlives of "waste": notas da Índia para uma história menor de excedente capitalista. **Antípoda**

43(5) 1625–1658. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2011.00902>.

Gooptu, N. (ed.) (2013) **Cultura Empresarial na Índia Neoliberal: Juventude, Classe e Mídia**. Routledge, Londres. Disponível em: <https://doi.org/10.4324/9781315889795>

Gupta, D. (2009) A Fênix Enjaulada: a Índia pode voar? **Imprensa da Universidade de Stanford**, Stanford.

Gupta, A. & Sivaramakrishnan, K. (eds.) (2011) **O Estado na Índia após a Liberalização: Interdisciplinaridade Perspectivas**. Routledge, Abingdon.

Harper, C., Marcus, R. & Moore, K. (2003) A pobreza duradoura e as condições da infância: transmissão da pobreza ao longo da vida e entre gerações. **Desenvolvimento Mundial** 31(3) 535–554. Disponível em: [https://doi.org/10.1016/S0305-750X\(03\)00010-X](https://doi.org/10.1016/S0305-750X(03)00010-X)

High, H. (2008) As implicações das aspirações: reconsiderando o reassentamento no Laos. **Asiático crítico Estudos** 40(4) 531–550. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14672710802505257>

Huijsmans, R. & Piti (no prelo) Escolaridade rural e boa vida no Laos socialista tardio: articulações, esquetes e momentos de 'bons momentos'. **Jornal Europeu de Estudos do Leste Asiático**.

Huijsmans, R., Ansell, N. & Froerer, P. (2021) Introdução editorial: desenvolvimento, jovens e a produção social de aspirações. **Jornal Europeu de Pesquisa em Desenvolvimento** 33(1).

Jakimow, T. (2016) Apegando-se à esperança por meio da educação: as consequências da esperança para os trabalhadores rurais em Telangana, na Índia. **Ethos** 44(1) 11–31. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/etho.12110>

Jeffrey, C. (2010) Timepass: juventude, classe e a política da espera. **Imprensa da Universidade de Stanford**, Stanford, Califórnia. Disponível em: <https://doi.org/10.1515/9780804775137>

Jeffrey, C., Jeffery, P. & Jeffery, R. (2008) Graus Sem Liberdade. **Imprensa da Universidade de Stanford**, Stanford.

Jones, B. (2020) Estamos passando nosso tempo de lazer: saindo da educação no leste de Uganda. **África** 90(2) 252–272. Disponível em: <https://doi.org/10.1017/S0001972019001104>

Katz, C. (2011) Acumulação, excesso, infância: rumo a uma contratopografia do risco e do desperdício. **Documents d'Anàlisi Geogràfica** 57(1) 47–60.

Katz, C. (2018) O anjo da geografia: Superman, Tiger Mother, gerenciamento de aspirações, e acriança como lixo. **Progresso em Geografia Humana** 42(5) 723–740. Disponível em: <https://doi.org/10.1177/0309132517708844>

Reino do Lesoto (2008) Currículo e estrutura de avaliação: educação para indivíduos edesenvolvimento Social. **Ministério da Educação e Formação**, Maseru.

Kintrea, K., St Clair, R. & Houston, M. (2015) Moldado pelo lugar? aspirações dos jovens em bairros carentes. **Jornal de Estudos da Juventude** 18(5) 666–684. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992315>

Kumar, K. (1994) **Democracia e Educação na Índia**. Sangam Books, Londres.

Levinson, BA & Holland, DC (1996) A produção cultural da pessoa educada: uma introdução. Em Levinson, BA, Foley, DE & Holland, DC (eds.) **A Produção Cultural da Pessoa Educada: Etnografias Críticas da Escolarização e da Prática Local**, 1–56. State University of New York Press, Albany.

Li, TM (2005) Além "do Estado" e esquemas fracassados. **Antropólogo americano** 107(3) 383–39. Disponível em: <https://doi.org/10.1525/aa.2005.107.3.383>

Li, TM (2010) Fazer viver ou deixar morrer? Desapropriação rural e proteção de populações excedentes. **Antípoda** 41(S1) 66–93. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1467-8330.2009.00717.x>

Li, TM (2017) Depois do desenvolvimento: excesso de população e a política de direitos. **Desenvolvimento e mudar** 48(6) 1247–1261. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/dech.12344>

Mains, D. (2012) **A esperança foi cortada: juventude, desemprego e o futuro na Etiópia urbana**. Universidade do Templo Press, Filadélfia, Pensilvânia

Marrow, J. (2013) Poder feminino ou fraqueza feminina? Meninas do Norte da Índia lutam com aspirações, agência e doença

psicossomática. **Etnólogo americano** 40(2) 347–361 Disponível em: <https://doi.org/10.1111/amet.12026>

Massey, D. (1984) **Divisões Espaciais do Trabalho**: Estruturas Sociais e Geografia da Produção. Macmillan, Londres.

Mitchell, K. (2017) **Fazendo Trabalhadores**: Geografias Radicais da Educação. Plutão, Londres. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/j.ctt1xp3nf1>

Moeller, K. (2013) Comprovando "o efeito menina": produção de conhecimento corporativo e educação intervenção. **Jornal Internacional de Desenvolvimento Educacional** 33(6) 612–621. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2013.08.001>

MOES (2014) **Qualidade e acesso à educação básica no Laos PDR (BEQUAL)**, Vientiane.

MOET (2009) Currículo e política de avaliação: educação para o desenvolvimento individual e social. **Ministério da Educação e Formação**, Lesoto.

Morarji, K. (2014) Sujeitos do desenvolvimento: professores, pais e jovens negociando a educação na zona rural do Norte da Índia. **Jornal Europeu de Pesquisa em Desenvolvimento** 26(2) 175–189. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/ejdr.2013.55>

Morrow, V. (2013) Valores de quem? Aspirações e experiências escolares dos jovens em Andhra Pradesh, Índia. **Crianças e Sociedade** 27(4) 258–269. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/chso.12036>

Newell, S. (2012) **O Bluff da Modernidade**: Crime, Consumo e Cidadania na Costa do Marfim. Universidade da Chicago Press, Chicago, Illinois. Disponível em: <https://doi.org/10.7208/chicago/9780226575216.001.0001>

Nhlapo, MD & Maharajh, LR (2017) Envolvendo especialistas estrangeiros em currículos na elaboração de currículos: uma estudo de caso da mudança curricular da escola primária no Lesoto. **Jornal Universal de Pesquisa Educacional** 5(10) 1741–1747. Disponível em: <https://doi.org/10.13189/ujer.2017.051011>

- Nieuwenhuys, O. (1996) O paradoxo do trabalho infantil e a antropologia. **Revisão Anual de Antropologia**. 25 237–251. Disponível em: <https://doi.org/10.1146/annurev.anthro.25.1.237>
- Pholsena, V. (2012) Os impactos (transformadores) da Guerra do Vietnã e do Comunismo. Revolução em uma região fronteiriça no Sudeste do Laos. **Guerra e Sociedade** 31(2) 163–183. Disponível em: <https://doi.org/10.1179/0729247312Z.0000000008>
- Posti-Ahokas, H. & Palojoki, P. (2014) Navegando nas transições para a idade adulta através do ensino secundário: aspirações e o valor da educação para as meninas da Tanzânia. **Jornal de Estudos da Juventude** 17(5) 664–681. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13676261.2013.853871>
- Punch, S. & Sugden, F. (2013) Trabalho, educação e emigração de crianças e jovens nas terras altas Ásia: mudanças nos padrões de trabalho e conhecimento ecológico na era da globalização. **Ambiente local** 18(3) 255–270. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/13549839.2012.716410>
- Quaglia, R. & Cobb, C. (1996) Rumo a uma teoria das aspirações dos alunos. **Revista de Pesquisa em Meio Rural Educação** 12(3) 127–132.
- Radcliffe, S. & Webb, A. (2014) Juventude mapuche entre a exclusão e o futuro: protesto, sociedade cívica e participação no Chile. **Geografias infantis** 14(1) 1–19. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/14733285.2014.964667>
- Rigg, J. (2018) Repensando a pobreza asiática em uma época de prosperidade asiática. **Ponto de vista da Ásia-Pacífico** 59(2) 159–172. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/apv.12189>
- Rigg, J., Oven, KJ, Basyal, GK & Lamichhane, R. (2016) Entre uma rocha e um lugar difícil: vulnerabilidade e precariedade na zona rural do Nepal. **Geofórum** 76 63–74. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.geoforum.2016.08.014>
- Rival, L. (1996) Escolaridade formal e produção de cidadãos modernos na Amazônia equatoriana. Em Levinson, BA, Foley, DE & Holland, DC (eds.) **A Produção Cultural da Pessoa Educada: Etnografias Críticas da Escolarização e da Prática Local**, 153–168. SUNY Press, Nova York.

- Rose, P. & Dyer, C. (2008) Pobreza crônica e educação: uma revisão da literatura. **Documento de trabalho** nº 131, Centro de Pesquisa sobre Pobreza Crônica. Disponível em: <https://doi.org/10.2139/ssrn.1537105>
- van Schendel, W. (2002) Geografias do conhecimento, geografias da ignorância: Sudeste Asiático das franjas. *Ambiente e Planejamento D: **Sociedade e Espaço*** 20(6) 647–668. Disponível em: <https://doi.org/10.1068/d16s>
- Scott, JC (2009) *A Arte de Não Ser Governado: Uma História Anarquista das Terras. **Altas do Sudeste Asiático***. Yale University Press, New Haven.
- Sen, A. (2000) **Desenvolvimento como Liberdade**. Oxford University Press, Deli.
- Senties Portilla, G. (2017) Concessões de terras e juventude rural no sul do Laos. **O jornal do camponês Estudos** 44(6) 1255–1274. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03066150.2017.1396450>
- Smith, N. (1984) **Desenvolvimento Desigual: Natureza, Capital e a Produção do Espaço**. Universidade de Georgia Press, Atenas, Geórgia.
- Spaull, N. (2012) Visão geral do Lesoto. Série SACMEQ, Stellenbosch **Economic Working Papers**. Disponível em: <<http://resep.sun.ac.za/index.php/projects/>>. Acesso em: 13, maio, 2015.
- St Clair, R., Kintrea, K. & Houston, M. (2013) Bala de prata ou pista falsa? Novas evidências sobre o lugar das aspirações na educação. **Oxford Review of Education** 39(6) 719–738. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/03054985.2013.854201>
- Em pé, G. (2011) **O Precariado – A Nova Classe Perigosa**. Bloomsbury, Londres.
- Suhakam (2009) **Relatório anual de 2009**. Suhakam, Comissão de Direitos Humanos da Malásia, Kuala Lumpur. Disponível em: <<http://www.suhakam.org.my/wp-content/uploads/2013/11/annual-report2009.pdf>>. Acesso em 13, maio, 2015.
- Tarabini, A. (2010) Educação e pobreza na agenda de desenvolvimento global: emergência, evolução e consolidação. **Jornal Internacional de Desenvolvimento Educacional** 30(2) 204–212. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2009.04.009>

Tilak, JBG (2005) Educação pós-elementar, pobreza e desenvolvimento na Índia. **Documento de trabalho** Série No. 6. Instituto Nacional de Planejamento e Administração Educacional, Nova Delhi.

ONU (2015) **Relatório dos Objetivos de Desenvolvimento do Milênio** 2015. <https://www.un.org/millenniumgoals/2015_MDG_Report/pdf/MDG%202015%20PR%20Key%20Facts%20Global.pdf>. Departamento de Informação Pública da ONU.

UNESCO (2012) **Relatório de monitoramento global da EPT: juventude e habilidades: colocando a educação em prática**. UNESCO, Paris. Disponível em: <http://www.ungei.org/files/218569E.pdf>

Vavrus, F. (2009) A política cultural das pedagogias construtivistas: a reforma da formação de professores na República Unida da Tanzânia. **Jornal Internacional de Desenvolvimento Educacional** 29(3) 303 – 311. Disponível em: <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2008.05.002>

White, B. (2012) Agricultura e o problema da geração: juventude rural, emprego e o futuro da agricultura. **Boletim IDS** 43(6) 9–19. Disponível em: <https://doi.org/10.1111/j.1759-5436.2012.00375.x>

White, B. (2020) Teoria do capital humano juventude rural e a defectologia das aspirações na política, pesquisa sobre a juventude rural. **Jornal Europeu de Pesquisa em Desenvolvimento** [on-line 6 de novembro de 2020]. Disponível em: <https://doi.org/10.1057/s41287-020-00300-0>

Zipin, L., Sellar, S., Brennan, M. & Gale, T. (2015) Educar para o futuro em regiões marginalizadas: um quadro sociológico para repensar e pesquisar as aspirações. **Filosofia e teoria educacional: Incorporando o ACCESS** 47(3) 227–246. <https://doi.org/10.1080/00131857.2013.83937>