

## A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos

*La Educación Rural en la encrucijada de los derechos humanos*

Serjane de Queiroz Vale Dantas  
Secretaria de Estado da Educação e da Cultura do Rio Grande do Norte (SEDUC-RN)  
Caicó, Brasil  
Ana Lúcia Oliveira Aguiar  
Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN)  
Mossoró, Brasil

### Resumo

O texto reflete acerca da ascensão da Educação do Campo em território brasileiro e estabelece conexões com a luta pelo direito à educação no meio rural. Discute-se a Educação do Campo como direito humano e enquanto espaço formativo em Direitos Humanos. A conquista por esse direito reverbera da luta organizada pelos Movimentos Sociais com vistas a um projeto de educação que atenda as especificidades dos sujeitos que vivem e trabalham no campo. Trata-se de um estudo qualitativo, bibliográfico e recorre à literatura especializada que converge pelas perspectivas da Educação do Campo como um direito social. Os resultados indicam os inúmeros desafios a serem superados, haja vista as lacunas entre os marcos legais, as ações pedagógicas nas escolas e as iniciativas governamentais para que os direitos dos estudantes sejam assegurados.

**Palavras-chave:** Educação do Campo; Direitos Humanos; Direito à Educação.

### Resumen

El texto reflexiona sobre el auge de la Educación Rural en el territorio brasileño y establece conexiones con la lucha por el derecho a la educación en las zonas rurales. La Educación Rural es discutida como un derecho humano y como un espacio formativo en Derechos Humanos. La conquista de este derecho reverbera desde la lucha organizada por los Movimientos Sociales con miras a un proyecto educativo, que cumpla con las especificidades de los sujetos que viven y trabajan en el campo. Es un estudio cualitativo, bibliográfico y utiliza literatura especializada que converge por perspectivas de la Educación Rural como derecho social. Los resultados indican los numerosos desafíos a superar, dadas las brechas entre los marcos legales, las acciones pedagógicas en las escuelas e iniciativas gubernamentales para garantizar que se garanticen los derechos de los estudiantes.

**Palabras Clave:** Educación Rural; Derechos Humanos; Derecho a la Educación.

## 1. Introdução

## ***A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos***

O cenário educacional brasileiro passou, nos últimos vinte e quatro anos, a contar com a participação dos movimentos sociais do campo que até então não haviam protagonizado e nem ocupado esse espaço. Foi a partir de suas lutas sociais e, também, de suas práticas educativas que esses coletivos têm interrogado um projeto hegemônico e, de forma eficiente, apresentado possibilidades de desenvolvimento rural para as escolas do campo bem como para o processo formativo de educadores.

Entre os avanços alcançados para superar a visão tradicional que reconheciam os povos do campo como meros receptores de políticas rudimentares, estão os marcos legais que regem a Educação do Campo no Brasil. Esses documentos se contrapõem ao modelo de educação rural, pois esta, segundo Arroyo (2020, p. 14), possuía “[...] a visão dos trabalhadores/povos do campo como atrasados, incultos, inconscientes, sem saberes, valores, culturas, identidades próprias. Sem educação”.

Importa ressaltar que ao referir-se à Educação do Campo, a discussão não se limita às escolas localizadas, geograficamente, no meio rural. Mas, a partir de um conceito profuso e mais abrangente, uma vez que sua intenção é disseminar junto aos povos do campo um trabalho educativo que respeite suas especificidades e potencialize o conhecimento dos seus direitos por meio de uma educação emancipadora, integral e inclusiva.

Nesse sentido, a Educação do Campo se constitui como uma forma de respeito à diversidade cultural dos povos do campo, das águas e das florestas, pois essa população necessita de uma educação específica que valorize suas necessidades e seja diferenciada da educação disseminada no contexto urbano.

Este artigo intenta contribuir para as discussões da Educação do Campo no Brasil. A ideia de escrevê-lo, partiu de inquietações surgidas durante uma pesquisa de mestrado. O percurso metodológico é de caráter qualitativo e de abordagem bibliográfica, ancorada na literatura especializada reportada a Arroyo, Caldart e Molina (2011), Santos (2013), Freire (2020), Benevides (2007) e nos marcos legais que sustentam a modalidade da Educação do Campo no país. Para Bogdan e Biklen (1994, p. 11) a investigação qualitativa é constituída de uma “[...] metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais.” Dessa forma, este estudo dialoga com autores que convergem pelas perspectivas da Educação do Campo como um direito social.

O artigo está organizado em duas seções: a primeira compreende as memórias dos movimentos sociais através de um recorte histórico que procura entender os processos e

conquistas de políticas públicas no meio rural indicando que a centralidade dos direitos está na cristalização das lutas do Movimento; a segunda problematiza o entrelaçamento entre direitos humanos, educação e escolas do campo relacionando-os aos desafios contemporâneos para o alcance de uma educação de qualidade direcionada às necessidades e perspectivas dos povos que vivem e produzem no meio rural.

## **2. Memórias da Educação do Campo em terras brasileiras**

O meio rural é considerado um lugar/contexto de realidades diversas, uma vez que esses territórios são ocupados por populações do campo, tais como: agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores assalariados rurais, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos e outros sujeitos que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010). Esses sujeitos, em seu processo de ocupação, estabelecem relações com a natureza e constituem territorialidades e culturas que possuem necessidades específicas.

Em virtude dessas especificidades, a Educação do Campo emergiu trazendo um novo olhar do campo e dos seus sujeitos. Ela se projeta como um espaço de democratização e inclusão social, pois reconhece seus indivíduos como sujeitos sociais, culturais, éticos e políticos, possuidores de histórias e, também, de direitos (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2011).

Sendo assim, após o fim do regime militar (1964-1985), as concepções e práticas da educação rural foram substituídas pelos ideários da Educação do Campo que tinha a intenção de defender o direito dos povos do campo a uma educação pensada a partir do lugar em que vivem e de suas realidades. Ela surge em contraposição à educação rural, destinada a oferecer apenas conhecimentos elementares e rudimentares de leitura, escrita, operações matemáticas simples e capacitando os sujeitos do campo para a vida de trabalhadores assalariados, submetidos e subjugados por uma concepção de dominação e de produção capitalista a serviço do mundo urbano.

Desde então, as organizações da sociedade civil e movimentos sindicais ligados à educação popular lutaram e continuam lutando para o processo de redemocratização do país, especificamente, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) entre outras organizações, coletivos, educadores e partidos políticos. Esse contexto

## ***A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos***

possibilitou aos Movimentos Sociais o protagonismo de um intenso debate político ao defender a Educação do Campo para além de um espaço geográfico.

O processo histórico que construiu a Educação do Campo foi legalmente alicerçado na promulgação da Constituição Federal de 1988 que, em seu artigo 3º, inciso IV, garante “[...] promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”. E ainda no artigo 210, estabelece que “[...] serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais” (BRASIL, 1988). Conforme afirma Fernandes (2011, p. 143),

A Constituição de 1988 foi resultado e uma luta popular que emergiu contra a ditadura e restabeleceu a democracia. Nesse contexto, a luta pela terra possibilitou a formação de uma concepção democrática de educação, em que os seus protagonistas propuseram e levaram a cabo o direito de ter uma escola que contribua de fato para o desenvolvimento do campo.

Para o autor, o protagonismo da luta popular foi uma prerrogativa considerável para o processo de democratização da sociedade civil. Em virtude das reivindicações, a educação escolar teve sua universalização no Ensino Fundamental, pois a escolarização mínima obrigatória passou a ser de oito anos de estudos possibilitando o reposicionamento da educação no meio rural no panorama educacional. Essa iniciativa culminou no acesso dos povos do campo à uma formação com vistas ao desenvolvimento do campo.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) nº 9.394 de 1996 representa uma considerável conquista para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) quando, legalmente, reconhece a diversidade do campo nas propostas educacionais. Em seu artigo 23, a LDB legitima a pedagogia da alternância que possui o intuito de promover a socialização de conhecimentos através de períodos alternados entre o ambiente em que vive e a escola e que, em sua metodologia, propõe a interação entre os estudantes que moram no campo com sua realidade específica.

A LDB também assegura a (multi)série na educação brasileira ao afirmar que 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” (BRASIL, 1996). Dessa forma, a (multi)série se constitui como um modo de ensino em que as salas de aula são compostas por estudantes de diferentes idades e séries. As salas (multi)seriadas são mais

predominantes no meio rural e formadas entre as séries dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo Hage (2018), as salas (multi)seriadas precisam trabalhar de forma integrada e colaborativa, com base em um planejamento pedagógico que considera as especificidades e necessidades de cada aluno. Essa abordagem exige do professor uma metodologia de ensino mais flexível e dinâmica, que leve em conta as diferenças individuais dos alunos e promova o trabalho em equipe, o protagonismo, a cooperação e a solidariedade.

No artigo 26, a LDB ainda estabelece que os currículos das diferentes etapas de ensino da educação básica, educação infantil, ensino fundamental e ensino médio, devem apresentar “[...] uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos” (BRASIL, 1996). O artigo assegura que os educandos precisam estar contemplados nos currículos escolares e estes, por sua vez, fazerem jus às peculiaridades do modo de vida dos estudantes.

Todavia, é no artigo 28 da LDB que se encontra, oficialmente, a determinação para os sistemas de ensino se adaptarem ao que concerne à gestão, à organização pedagógica e curricular das escolas com vistas a elaborar adequações às particularidades da realidade campesina através das seguintes orientações:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos 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, 1996, p. 21).

Como se pode observar, a LDB é um marco definitivo para a vitória da Educação do Campo no país como política educacional, pois, de acordo com o Parecer n. 36/2001 da Câmara da Educação Básica (CEB) e do Conselho Nacional de Educação (CNE), ela “Reconhece a diversidade sócio-cultural e o direito à igualdade e à diferença, possibilitando a definição de diretrizes operacionais para a educação rural sem, no entanto, recorrer a uma lógica exclusiva e de ruptura com um projeto global de educação para o país” (BRASIL, 2001, p. 16).

Foi a partir das lutas do MST pelo direito ao acesso à educação que, no mês de julho do ano de 1997, na cidade de Brasília, aconteceu o I Encontro Nacional de Educadores e

## ***A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos***

Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA). Na ocasião, mais de 700 educadores de assentamentos rurais e de instituições universitárias iniciaram os primeiros debates sobre o direito à educação dos povos do campo.

Durante o evento, o Grupo de Trabalho de Apoio à Reforma Agrária da Universidade de Brasília (GT-RA/UnB), o MST, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) se articularam e (re)pensaram um modelo de educação adequado às necessidades do campo (MEDEIROS; AGUIAR, 2015).

O I ENERA deliberou a criação do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (PRONERA), instaurado pelo Ministério Extraordinário de Política Fundiária através da Portaria nº 10 de 1998. O PRONERA fortaleceu a educação nas áreas rurais no intuito de assegurar o direito de acesso à escolarização de jovens e adultos que vivem no campo (BRASIL, 1998). O programa, no ano de 2001, passou a pertencer ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), através do Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). Posteriormente, sua ampliação ascendeu ações que corroboraram para o alcance dos povos do campo aos cursos de pós-graduação.

A I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” aconteceu durante o mês de julho de 1998 na cidade de Luziânia, interior de Goiás. Articulada pelo MST, CNBB, UnB, Unicef e Unesco, a conferência teve como propósito: contribuir para a inserção do meio rural e a educação que a ele está associada nas políticas públicas brasileiras. As pessoas que organizaram o evento ficaram convictos de que é possível e necessária a implementação de um projeto de desenvolvimento no país que considere e envolva as pessoas que vivem no campo, pois além de ser um direito é também uma estratégia de inclusão (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011).

Em consequência de diversos encontros permeados de lutas e reivindicações dos Movimentos Sociais ocorreu a aprovação do Plano Nacional no ano de 2001. Na ocasião, o CNE/CEB legitimou o Parecer n. 36, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (DOEBECs) aprovadas, posteriormente, através da resolução CNE/CEB n. 1 no mês de abril de 2002.

As DOEBECs asseguram um conjunto de princípios e procedimentos com o intuito de adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica e às modalidades de ensino, tais como: Educação de Jovens e Adultos,

Educação Especial, Educação Indígena, Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal (BRASIL, 2002). De acordo com Medeiros e Aguiar (2015, p. 14), a aprovação das DOEBCs se caracteriza como uma conquista histórica no território das políticas públicas para a Educação do Campo, pois “elas apontam trilhas a percorrer”.

A II Conferência Nacional “Por uma Educação do Campo” (II CNEC) ocorreu no ano de 2004 e teve como tema principal “Por uma política pública de Educação do Campo”. Seus objetivos foram: o fortalecimento e a ampliação da mobilização popular, socialização das práticas e reflexões que vêm sendo produzidas na área, discussão de estratégias para implementação das DOEBCs além das reflexões acerca das propostas curriculares específicas para o meio rural. Na ocasião, participaram 1.100 pessoas representantes de Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, de Universidades, ONG’s e de Centros Familiares de Formação por Alternância (II CNEC, 2004).

No dia 28 de abril de 2008, foi reconhecida a Resolução CNE/CEB n. 2 que estabelece as normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Em seu Art. 1º, assegura que a Educação do Campo é destinada ao atendimento das “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” (BRASIL, 2008). Essa Resolução foi decisiva para a consolidação legal da Educação do Campo como política pública no país, pois aperfeiçoou as DOEBCs aprovadas em 2002.

Em 2010 foi gestado mais um documento em direção aos avanços e às garantias do seguimento da escolaridade dos povos camponeses para além da educação básica. O Decreto 7.352/2010 dispõe sobre a política de Educação do Campo e o PRONERA e assegura também a adequação do calendário escolar, formação de professores, educação contextualizada com a realidade local e a valorização identitária da escola do campo. Ele atesta e endossa conteúdos outrora expressos na composição de documentos legais direcionados à Educação do Campo.

Ainda no ano de 2010, pela Resolução CNE/CEB n. 4, a Educação Básica do Campo passa a ser considerada uma modalidade de ensino. Essa modalidade se volta aos sujeitos que

### ***A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos***

vivem e trabalham no meio rural. Nela, estão previstas adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo.

Os Fóruns Nacionais de Educação do Campo (FONECs), ocorridos nos anos de 2012 a 2022, representam uma considerável continuidade da luta pela Educação do Campo como política pública. Segundo a Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo (2010), o FONEC tem como objetivos promover a articulação nacional pela garantia do direito à educação das populações do campo, em todos os seus níveis e, também, às modalidades; analisar, criticamente, as políticas públicas de Educação do Campo; assim como implantar, consolidar e elaborar proposições de políticas públicas de Educação do Campo.

Como se observa, o processo histórico do direito à Educação do Campo está vinculado às lutas dos trabalhadores do campo. Essas lutas estão organizadas pelo formato de movimento social, mais especificamente, pelo MST que, em seus assentamentos, ingressaram os processos de reivindicação por terra, por uma vida com dignidade e pelo acesso ao conhecimento através da educação.

#### **3. Educação do Campo: um direito humano fundamental**

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, lançada em 1948, construiu uma envergadura mundial para os Direitos Humanos, pois anunciou a universalidade dos direitos civis, políticos, sociais, culturais e econômicos para toda humanidade sem “[...] distinções de sexo, nacionalidade, etnia, cor da pele, faixa etária, meio socioeconômico, profissão, condição de saúde física e mental, opinião política, religião, nível de instrução e julgamento moral” (BENEVIDES, 2007, p. 3). Todavia, nem sempre esses direitos foram/são respeitados.

O tema dos Direitos Humanos ascende no Brasil a partir do processo de redemocratização, que aconteceu nos anos de 1980, juntamente com a organização dos movimentos sociais e demais setores da sociedade. Desde então, a educação vem sendo compreendida como um processo fundamental para o acesso dos sujeitos ao conhecimento dos seus direitos. Esses direitos são compreendidos como um conjunto de pressupostos considerados essenciais à pessoa humana, que emergiu das lutas contra a opressão e desmando governamental, ou seja, das condições propícias às necessidades da sociedade e, sobretudo, das situações de violação aos direitos da cidadania.

Quando se fala em direitos humanos, remete-se a ideia de uma sociedade que proclama como princípios dos direitos a legitimidade e a dignidade humana universal, resultados de um percurso histórico de progresso de reconhecimento da dignidade humana.



No entanto, como afirma Boaventura de Sousa Santos (2013, p. 42), “[...] a grande maioria da população mundial não é sujeito de direitos humanos”, mas apenas objeto de discurso destes. O autor ainda destaca que o direito à educação deve ser percebido como um direito humano fundamental e que a educação precisa ser um espaço de desenvolvimento integral dos indivíduos, de diálogo crítico e reflexão das estruturas sociais e políticas existentes, além de ser adaptada à realidade social e cultural de cada país ou região.

O direito à educação foi legitimado no Brasil pela Constituição Federal de 1988, que em seu art. 205 estabelece: “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). E, também, por outros aparatos legais como, por exemplo, a LDB, nº 9.394, de 20 de dezembro do ano de 1996. Esse é um direito que deve assegurar a garantia de que todos os cidadãos acessem as instituições escolares com condições propícias para concluir a escolaridade com aprendizagem satisfatória.

Segundo o Plano Nacional de Educação (2014, p. 9), “[...] a garantia do direito à educação requer que ela seja significativa, isto é, dotada da qualidade que transforme a vida dos indivíduos e que esses, por sua vez, sejam capazes de modificar positivamente a sociedade”. Como se pode observar, nos dias atuais, o direito à educação é um direito que está juridicamente protegido. Ele envolve o direito à formação como uma via de progresso individual, assim como o direito às políticas educacionais com vistas a oferecer elementos para que os sujeitos sociais alcancem seus objetivos.

A educação não se refere apenas a educação escolar, ela se estende em um amplo processo de formação socializadora em que os seres humanos se fazem humanos, ou seja, nos transforma naquilo que somos. Por isso a educação é abrangente e diversa, jamais uniforme, pois, a experiência educativa é um processo complexo, particular e intransferível. Nessa perspectiva, pode-se afirmar que a educação não é neutra, ela possui intencionalidades que lhe são próprias.

Paulo Freire (2020) propõe que o sujeito, ao assumir uma postura crítica diante da realidade, passa a problematizar o mundo em que vive de modo a se distanciar da passividade e do mecanicismo e, conseqüentemente, abandona a consciência ingênua. Conforme o autor, é necessário que esse indivíduo esteja inserido no mundo de forma consciente a fim de se

## ***A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos***

transformar e transformá-lo, pois, ainda de acordo com Freire, os seres humanos são sujeitos inacabados e sempre convocados a “ser mais”. Em virtude da condição de inacabamento, a educação se apresenta como um imperativo da existência humana e torna possível o processo de humanização deste indivíduo junto a outros seres humanos.

O professor Sérgio Haddad (2004, p. 1) reforça o pensamento de Paulo Freire ao argumentar no Relatório sobre o Direito à Educação no Brasil, que:

Conceber a Educação como Direito Humano diz respeito a considerar o ser humano na sua vocação ontológica de querer “ser mais”, diferentemente dos outros seres vivos, buscando superar sua condição de existência no mundo. Para tanto, utiliza-se do seu trabalho, transforma a natureza, convive em sociedade. Ao exercitar sua vocação, o ser humano faz História, muda o mundo, por estar presente no mundo de uma maneira permanente e ativa.

Diante dessa afirmativa, considera-se que a educação possui um papel fundamental na formação humana, na promoção e reconhecimento de outros direitos, pois ela oportuniza aos sujeitos sua transformação e reflexão dos valores humanos. É por meio da educação que se torna possível construir uma cultura de respeito às diferenças e à dignidade humana, o combate ao preconceito e à discriminação.

Para Silva (2006), a educação é compreendida como uma prática social que possui o objetivo de contribuir de forma direta e, também, intencional no processo de construção histórica das pessoas. Dessa forma, os movimentos sociais possuem práticas sócio-políticas e culturais constitutivas de sujeitos coletivos. Essas práticas dispõem de uma dimensão educativa ao mesmo tempo em que constroem uma seara de ações coletivas estabelecendo interesses, identidades sociais e coletivas, dada pela realização de seus projetos de uma vida com mais dignidade.

O direito à educação tem um papel fundamental no campo dos direitos humanos uma vez que este reforça o conhecimento dos demais direitos. Partindo desse pressuposto, o direito à educação se caracteriza como um instrumento fundamental, tanto econômico quanto socialmente, para que os sujeitos marginalizados possam se emancipar intelectualmente e adquiram meios necessários para exercerem sua plena cidadania assim como questionar as desigualdades sociais.

Coadunado a esse pensamento, Silva (2006, p. 85), afirma que “O aprendizado dos direitos pode ser destacado como uma dimensão educativa fundante para os movimentos sociais que colocaram a escola como um dos direitos dos povos do campo”. Suas lutas por terra,

água, direito à saúde e à segurança, moradia, trabalho, alimentação se revelam, pedagogicamente, na luta pela humanização e no desenvolvimento formativo do ser humano.

Discorrer a respeito do direito à educação suscita em discussões, que envolvem uma diversidade de proposições que estão para além de uma vaga ofertada pela instituição formal e a permanência dos estudantes na escolarização; elas abarcam uma questão axiológica que ultrapassa as fronteiras da escola. Porém, a escola se apresenta como um espaço privilegiado para as discussões sobre a garantia desses direitos uma vez que ela está imbricada nas relações interpessoais e de convivência.

Os povos camponeses necessitam de uma educação emancipatória que seja capaz de oportunizar o pensamento crítico para sua organização e mobilização política. Uma educação que valorize a diversidade cultural e os saberes populares pode e deve ser uma ferramenta poderosa para enfrentar as desigualdades sociais e para a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Mesmo havendo a implementação das políticas públicas durante todos esses anos, é imprescindível que as escolas forneçam uma infraestrutura adequada e, também, elementos para que o aprendizado seja de qualidade e o mais adequado e possível para os estudantes. Lamentavelmente, e mesmo com os avanços dos marcos legais, as escolas do campo, sobretudo na região Nordeste do país, carecem de recursos materiais, tais como: bibliotecas, laboratórios, computadores, materiais didáticos que atendam suas especificidades, equipamentos de multimídia, internet de qualidade, entre outros.

Apesar das conquistas no que se refere à legislação específica da Educação do Campo e, também, às ações que estão em andamento, enfrenta-se um preocupante processo de fechamento das escolas do campo. Ao mesmo tempo que são conquistados avanços e garantida a legitimidade para as práticas experiências educativas, em diversos locais, o número de escolas no meio rural deixam de existir. De acordo com dados do Censo Escolar de 2022, no ano de 2012 existiam 73.584 escolas no território rural brasileiro. Em 2022, o número dessas instituições de ensino foi reduzido para 52.085, significando o fechamento de 21.499 escolas no meio rural nos últimos dez anos (CENSO ESCOLAR, 2012-2020).

Para Molina e Freitas (2011), além da grave redução do número de escolas no meio rural, outro grande desafio enfrentado no âmbito do direito à educação no campo é a garantia

## ***A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos***

da oferta e a criação das condições de permanência das crianças nessas escolas. Entre as principais condições, se encontra a situação socioeconômica de seus pais e familiares.

Segundo as autoras, “Garantir condições para a reprodução material da vida a seus pais e familiares, para que possam manter as crianças nos processos educativos por longos períodos, implica garantir o acesso à terra e aos recursos naturais, a partir dos quais os camponeses sobrevivem” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 30). Diante dessa constatação, a reforma agrária e outros projetos de desenvolvimento são condições essenciais para o processo formativo das crianças em sua comunidade tendo em vista a diminuição de migrações e evitando que as crianças e jovens tenham suas trajetórias escolares descontínuas e irregulares.

### **4. Considerações finais**

Este trabalho discutiu questões referentes à Educação do Campo em uma perspectiva de direito humano das populações que vivem e trabalham no meio rural. Assim, pode-se compreender que essa dinâmica ocorreu a partir das lutas dos sujeitos sociais do campo na busca por direitos humanos e sociais e por uma educação que esteja no campo, mas que também seja do campo.

A partir da legislação vigente, percebeu-se o reconhecimento da Educação do Campo como direito humano para a promoção cidadania, democracia e inclusão dos sujeitos dos seus sujeitos. Todavia, as literaturas consultadas e realidades observadas, elucidam que os povos do campo são atravessados pelos processos de exclusão e desigualdades sociais ao longo da história. Dessa forma, fica evidente que os direitos humanos não são tão universais como deveriam ser.

O estudo partiu das memórias construídas ao longo dos anos em que é reconhecida a luta dos movimentos sociais por uma escola que seja construída com a atuação dos sujeitos do campo. Essa perspectiva se insere no ideário de uma escola que atenda às necessidades culturais da comunidade e a formação integral dos estudantes.

Conforme evidenciado anteriormente, o acesso à escolaridade e a qualidade da oferta educacional não possui caráter igualitário no território brasileiro. Para tanto, faz-se necessário que todos os sujeitos que participam do processo educativo da Educação do Campo sejam respeitados e estejam contemplados nos seus interesses, valores e modos de viver. Considera-se que a escola do campo só se consolidará, democraticamente, quando os atores

sociais estabelecerem diálogo com um projeto de educação vinculado à realidade social dos educandos.

Para que o direito à Educação do Campo seja efetivado, é fundamental a existência de oportunidades e de desenvolvimento sustentável nesse contexto. Isso implica em investir na infraestrutura educacional, em materiais didáticos adequados, nas tecnologias educacionais, na formação de professores capacitados e na oferta dos programas educacionais, que contemplem às necessidades das comunidades rurais. Além disso, é importante promover a valorização da cultura e do modo de vida dos sujeitos que vivem e trabalham no campo, bem como a articulação entre as políticas educacionais, agroecológicas e culturais para que se rompa com as barreiras geográficas e culturais enfrentadas pelas comunidades camponesas.

### Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Memórias de educação do campo [Prefácio]. In: SANTOS, C. A. et al. (org.). **Dossiê educação do campo: documentos 1998-2018**. Brasília, DF: Ed. UnB, 2020. p. 11-29.

BENEVIDES, Maria Victoria de Mesquita. Educação em Direitos Humanos: de que se trata? In: **Programa Ética e Cidadania: construindo valores na escola e na sociedade**. 2007. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9\\_benevides.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Etica/9_benevides.pdf). Acesso em: 18 mar. 2023.

BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação Qualitativa em Educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, Senado Federal: Centro Gráfico, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional N° 9.394/96. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, em 23 dezembro de 1996.

BRASIL. Portaria do Ministro Extraordinário da Política Fundiária N.º 10, de 16 de abril de 1998. Cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, vinculando ao Gabinete do Ministro e aprova o seu Manual de Operações. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, em 16 de abril de 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, em 05 novembro de 2010.

## ***A Educação do Campo na encruzilhada dos direitos humanos***

CENSO ESCOLAR. Brasil. Disponível em: <https://qedu.org.br/brasil/censo-escolar>. Acesso em: 10 abr. 2022.

CHAUÍ, Marilena; SANTOS, Boaventura de Sousa. **Direitos humanos, democracia e desenvolvimento**. São Paulo: Cortez, 2013.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Parecer CNE/CEB 36/2001. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. In: **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, em 13 março de 2002.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2., 2004. Luziânia, GO. **Relatório final** (versão plenária). Luziânia-GO, 2004.

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira conferência nacional “por uma educação do campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma Caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação no campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2020.

HADDAD, Sérgio. O direito à educação no Brasil. In: **Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação**. Curitiba: DhESC Brasil, 2004.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej; REIS, Maria Izabel Alves. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi)seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. In: **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 31, n. 101, jan-abr, 2018, p. 77-91. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3230/2965>. Acesso em: 25 mar. 2023.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; AGUIAR, Ana Lúcia Oliveira. Educação do/no Campo: história, memória e formação. In: **Educação: teoria e prática**, Rio Claro, SP, v. 25, n. 48, jan-abr, 2015, p. 06-18. Disponível em: <https://www.periodicos.rc.biblioteca.unesp.br/index.php/educacao/article/view/8901/6648>. Acesso em: 12 fev. 2023.

MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. In: **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 24, n. 85, 2011, p. 17-31. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 26 mar. 2022.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

### **Sobre as autoras**

#### **Serjane de Queiroz Vale Dantas**

Mestra em Educação. Professora de Filosofia da Educação Básica do Estado do Rio Grande do Norte. Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-5712-5208> E-mail: serjane@msn.com

#### **Ana Lúcia Oliveira Aguiar**

Doutora em Sociologia. Professora Adjunta na Universidade do Estado do Rio Grande do Norte. Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-3626-2427> E-mail: anaaguiar@uern.br

Recebido em: 06/05/2023

Aceito para publicação em: 01/07/2023