

DESENVOLVIMENTO E EDUCAÇÃO: ENUNCIATIVOS POLÍTICOS EM TORNO DO ESPAÇO RURAL BRASILEIRO

DEVELOPMENT AND EDUCATION: POLITICAL STATEMENTS ON THE
BRAZILIAN RURAL SPACE

DESARROLLO Y EDUCACIÓN: DECLARACIONES POLÍTICAS EN TORNO AL
ESPACIO RURAL BRASILEÑO

Iranete de Araújo Meira¹, Severino Bezerra da Silva², Raquel Leão de Bastos³, Israel Soares de
Sousa⁴, Aline Praxedes Araújo⁵

DOI: 10.54899/dcs.v22i84.3665

Recibido: 27/10/2025 | Aceptado: 05/11/2025 | Publicación en línea: 14/11/2025.

RESUMO

O texto em questão trata de uma abordagem teórica com objetivo de analisar os possíveis avanços das políticas de desenvolvimento voltadas para o território camponês brasileiro, a partir de uma revisão de literatura e documentos que consubstanciam a expressiva transformação histórica no espaço rural brasileiro. Nessa perspectiva, os enunciados presentes nesse ensaio, buscam responder a seguinte questão: que avanços educacionais têm-se estruturado no campo com o modelo de políticas de desenvolvimento implantando através processo da industrialização? Partimos da hipótese de que o espaço rural brasileiro tem sido invadido pelas formas de exploração do capital mediante a expansão e implementação do modelo de *desenvolvimento industrial*, sobretudo, do agronegócio, que nos dois últimos séculos tem-se intensificado no campo e cumprido as demandas da necessidade de hegemonia dos grupos capitalistas, aliado aos processos globalizantes, e por isso concentra sua força sobre o modelo exploração excludente. Em contrapartida a esse modelo, observa-se que os movimentos sociais camponeses resistem intensamente ao modo invasivo dos ditames neoliberalistas. Assim como lutam e persistem por uma proposta de educação que seja capaz de dialogar com a realidade das multireferencialidades do campo, em oposição ao modelo da hegemonia dominante, também defendem um estilo de *desenvolvimento sustentável*, pautado na agricultura familiar e no desenvolvimento sustentável. Utilizamos autores que têm se dedicado a discutir essas temáticas, como Leite (1999); Caldart (2009); Freire (2011); Marinho (2008), entre outros.

Palavras-chave: Educação. Desenvolvimento Industrial. Desenvolvimento Sustentável. Espaço

¹ Doutora em Educação, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: araujo.meira@servidor.uepb.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3308-9570>

² Doutor em Ciências Sociais, PUC, São Paulo, São Paulo, Brasil. E-mail: severinobsilva@uol.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>

³ Mestra em Educação, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: leaodebastos@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9458-3862>

⁴ Doutor em Educação, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: israel.soares@professor.ufcg.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-9748-3699>

⁵ Doutora em Educação, UFPB, João Pessoa, Paraíba, Brasil. E-mail: alinepraxedes3@outlook.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-7781-1560>

Campo Rural.

ABSTRACT

The text presents a theoretical approach aimed at analyzing the possible advances in development policies directed toward the Brazilian peasant territory, based on a literature review and documents that substantiate the significant historical transformation of the Brazilian rural space. From this perspective, the statements presented in this essay seek to address the following question: What educational advances have been structured in the countryside through the model of development policies implemented via the process of industrialization? We start from the hypothesis that the Brazilian rural space has been overtaken by forms of capital exploitation through the expansion and implementation of the industrial development model—especially agribusiness—which, over the past two centuries, has intensified in rural areas, fulfilling the demands of capitalist groups' need for hegemony. This process is tied to globalization and, as such, focuses its strength on an exclusionary model of exploitation. In opposition to this model, peasant social movements have strongly resisted the invasive nature of neoliberal dictates. As they struggle and persist in advocating for an educational proposal capable of engaging with the complex and diverse realities of rural life—contrary to the dominant hegemonic model—they also defend a style of development grounded in sustainable practices, particularly through family farming and sustainable development. This discussion draws upon scholars who have dedicated themselves to these themes, such as Leite (1999), Caldart (2009), Freire (2011), Marinho (2008), among others.

Keywords: Education. Industrial Development. Sustainable Development. Rural Space.

RESUMEN

El texto en cuestión aborda un enfoque teórico con el objetivo de analizar los posibles avances de las políticas de desarrollo orientadas al territorio campesino brasileño, a partir de una revisión de la literatura y de documentos que sustentan la expresiva transformación histórica en el espacio rural de Brasil. En esta perspectiva, los enunciados presentes en este ensayo buscan responder a la siguiente pregunta: ¿qué avances educativos se han estructurado en el campo con el modelo de políticas de desarrollo implantado a través del proceso de industrialización? Partimos de la hipótesis de que el espacio rural brasileño ha sido invadido por las formas de explotación del capital mediante la expansión e implementación del modelo de desarrollo industrial, especialmente del agronegocio, que en los dos últimos siglos se ha intensificado en el campo y ha cumplido con las demandas de hegemonía de los grupos capitalistas, en alianza con los procesos de globalización, concentrando así su fuerza en un modelo de explotación excluyente. En contraposición a este modelo, se observa que los movimientos sociales campesinos resisten intensamente al modo invasivo de los dictámenes neoliberales. Del mismo modo, luchan y persisten por una propuesta educativa capaz de dialogar con la realidad de las multirreferencialidades del campo, en oposición al modelo de hegemonía dominante, y también defienden un estilo de desarrollo sostenible, basado en la agricultura familiar y en el desarrollo sustentable. Utilizamos autores que se han dedicado a discutir estas temáticas, como Leite (1999); Caldart (2009); Freire (2011); Marinho (2008), entre otros.

Palabras clave: Educación. Desarrollo Industrial. Desarrollo Sostenible. Espacio Rural.



INTRODUÇÃO

As transformações ocorridas nos diversos espaços rurais do Brasil têm-se tornado alvos de disputa, participação e controle social, especialmente em relação à implementação de políticas públicas voltadas para as necessidades de suas populações. Nesse sentido, as representações sociais construídas historicamente acerca do contexto do campo brasileiro estiveram relacionadas ao subdesenvolvimento, à questão do atraso e à pobreza; além de se ocupar de um processo de descaracterização do indivíduo humano aliado aos ideais capitalistas, colocando o modelo urbano/industrial como ideal de civilização e modernidade e como única possibilidade para atuação na sociedade moderna.

A partir dessa construção histórica é que fica notório que, “o mundo rural tornou-se esquecido no âmbito dos projetos políticos da maioria dos gestores públicos, resultando na negação do campo enquanto espaço de produção cultural, social e econômica”. (Lima e Silva, 2011 p. 01).

Observa-se que, no campo, as políticas de desenvolvimento constituídas nas últimas décadas têm sido voltadas para o fortalecimento e crescimento da indústria do agronegócio, baseando-se no cultivo mecanizado em grande escala, na exploração do trabalho e na expulsão e consequente migração de milhares produtores rurais familiares, implicando também em consequências negativas para o meio ambiente, como o crescimento do desmatamento da vegetação nativa, no uso exarcebado de agrotóxicos e, principalmente na redução expressiva de propriedades que pertencem aos pequenos produtores rurais e que necessitam destes espaços para cultivarem alimentos em pequenos e médios municípios do nosso país.

De acordo com Marinho (2008 p.17), essa situação nos coloca diante da necessidade de uma reflexão sobre a contextualização do ambiente social e político que permite situar minimamente a experiência em questão de muitos territórios camponeses no Brasil, tendo em vista a realidade política, histórica e social que “(..) requer que se retomem os elementos referentes ao processo de construção no espaço rural”, ou seja, a globalização e as visões sobre os desafios que se apresentam ao mundo rural e suas novas configurações com a lógica “**desenvolvimentista**” que desfavorece as multireferencialidades do camponês em seu lugar de trabalho, vida e cultura.

Nesse sentido, o texto em questão busca discutir de modo geral sobre as políticas educacionais voltadas para o campo brasileiro, no que diz respeito a relação aos mecanismos de “desenvolvimento” que vêm sendo (im)postos nos diferentes espaços dos territórios camponeses, principalmente nas duas últimas décadas com o avanço da indústria do agronegócio e alianças de governos de extrema direita. A escolha de focar nas políticas educacionais está associada à relação da escola com as questões de conformação ideológica da classe trabalhadora, bem como às características das proposições formativas educacionais para um modelo específico de produção, que seja o da mecanização da força do trabalho e a flexibilização dos direitos trabalhistas. Já de modo específico, buscamos discutir os possíveis avanços das políticas de desenvolvimento no cotidiano de vida e trabalho dos camponeses, bem como tentar perceber a relação destas políticas de cunho desenvolvimentista para o contexto da Educação do campo.

Na perspectiva de atingirmos esses objetivos, buscamos responder: que avanços educacionais têm-se estruturado no campo com o modelo de políticas de Desenvolvimento implantando através do processo da industrialização? O que se constituiu como esforço principal empreendido nesse percurso teórico analisado.

Em relação à aproximação com o universo empírico pesquisado, ele surgiu de uma série de experiências comuns vivenciadas pelos autores no conjunto dos processos formativos, da graduação ao programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba, nos cursos de mestrado e de doutorado em Educação, mas, principalmente na prática docente, atuando nos cursos de licenciaturas junto às Universidades Federal da Paraíba, Federal de Campina Grande e na Estadual da Paraíba/PB. Caminhos entrelaçados pela vivência no espaço campo, como filhos(as) de agricultores/ras e por termos sido alunos/as dessa escola e por trilhar saberes e experiências constituídas no campo da pesquisa e da docência, o que são pontos comuns dos quatro autores do artigo.

Percurso este que nos fez optar por uma análise teórica, através de referenciais da Sociologia, da História e da Educação e suas relações com o campo das políticas de desenvolvimento no espaço rural brasileiro, que se contrapõem com o modelo de educação do/no Campo, como parte constituinte das lutas movimentos sociais do campo brasileiro, contextualizando a vida no território rural com os saberes necessários a construção da aprendizagem dos sujeitos. É uma compreensão necessária para o fortalecimento da conquista do direito à educação e para promoção da justiça social daqueles/las que não tiveram acesso a educação pública no campo, referencializada com a sua cultura e história de pertencimento.

Pontuam-se, nesse ensaio teórico, alguns aspectos enunciativos políticos em torno do espaço campo na sociedade brasileira que discutam o campo das políticas educacionais promovidas no território camponês enquanto lugar de produção de saberes e de desenvolvimento social, mediante a desconstrução da lógica perversiva e irracional de buscas constantes pelo modo de produtividade mecanizada que tem sido permitido na sociedade brasileira em virtude dos *modus operandi* da globalização econômica.

Enunciativos Políticos para Compreensão do Desenvolvimento no Espaço Rural Brasileiro

No Brasil, as políticas de desenvolvimento se intensificaram em maior proporção nas últimas décadas em virtude dos graves problemas econômicos e socioambientais causados pelo modelo de desenvolvimento implementado no mundo, a partir da expansão descontrolada da produção industrial, que tem resultado na utilização irracional dos recursos naturais, na concentração de renda e na exploração da mão de obra barata. Podemos situar as origens desse modelo de desenvolvimento econômico, no pós-guerra, a partir do discurso da defesa de que os países "em desenvolvimento" deveriam seguir o caminho dos países ocidentais industrializados. Nesse sentido, as medidas governamentais passaram a focar na modernização econômica e social por meio da industrialização, urbanização e difusão de valores ocidentais.

Para Mejia, (2003), esse processo de desenvolvimento trata-se de uma totalidade permitida pelos avanços da globalização que tem tomado conta do mundo, para ele:

(...) a ideia de modernidade global (racionalidade, vida, social e vida pessoal) desintegra-se nos pequenos espaços em que começa a produzir o novo sentido, que por estar a serviço da racionalidade global esgota as suas explicações em minerracionalidades da vida cotidiana e da vida imediata. (Mejia, 2003, p.18).

Segundo este autor, o contexto da atualidade “moderna” estabelece condições instáveis e imediatistas, o que vai de encontro ao tempo e à lógica cotidiana e suas multireferencialidades da vida dos camponeses, porque desintegra saberes, culturas e experiências, em função da incorporação da lógica racionalista prevista pelos ditames da intervenção capitalista das políticas imposta pela hegemonia das classes dominantes.

Sendo assim, vale nos lembrar das teorias sociais, especialmente, dos estudos de Burker (2012), ao tratar das especificidades objetivas que enuncia os fatos sociais mediados por dois

pilares fundamentais, quais sejam: a Estrutura e a Superestrutura, fatores constituintes no processo de formação do desenvolvimento político e econômico de uma sociedade. Nesse caso, a Estrutura fundamenta-se na instauração de um modo de exploração do capital, através da industrialização, acumulação, produção de bens e serviços, seguindo a lógica de produção industrial, que no caso aqui apontado, se replica a partir do processo de modernização da agricultura brasileira.

A superestrutura seria, pois, a legitimidade estabelecida entre as condições expansivas dos negócios na ampliação da produção e na invenção das relações mantidas entre a burguesia e o gerenciamento do Estado, sintonia designada para mediar o tempo, a produtividade e o aumento do capital, dois caminhos imbricados pela necessidade do desenvolvimento capitalista em suas temporalidades.

De acordo com Thompson (1998), a sociedade e o capitalismo foram constituídos por diferentes processos, embora que marcados por um universo de práticas exploratórias caracterizadas por modelos irregulares. Significa dizer que, a história dos avanços produtivos se deu em tempos e espaços diferenciados em relação aos fenômenos sociais, porém, demarcados por momentos de configuração/reconfiguração dessa mesma sociedade, principalmente, no que diz respeito aos seus modos de exploração nas práticas de trabalho e as mais diversas necessidades.

Segundo Thompson (1998), essa temporalidade se define por dois momentos consecutivos, o pré-industrial, e o Industrial. Para ele, o pré-industrial se caracteriza como um período de transição do modelo artesanal para a mecanização da produção e é caracterizado por práticas de exploração da força de trabalho de forma rudimentar, manual e em ritmo acelerado em relação à força diária no campo, especialmente, no trato com a alimentação dos animais e com a garantia da produção diária. Já para as mulheres, o trabalho estava voltado para um cotidiano de práticas domésticas e para o cuidado com as crianças dos seus senhores.

Diante essa lógica, para o autor supracitado, homens e mulheres exerciam seu papel sem a devida consciência de sua atuação empreendida. Marcas expressivas do processo de escravidão e da força constituinte de duas classes antagônicas, o explorador e o explorado. Por isso, não havia uma separação clara entre o trabalho e as outras esferas da vida, uma verdadeira imbricação de produção, colheita e exploração.

Com a Revolução Industrial, estabeleceu-se outro tipo de produção e trabalho, imediato à integração do homem na indústria e na organização de instrumentos mais elaborados, embora que

ainda de forma experimental e alienável do ponto de vista do trabalho e do tempo dedicado a ele. A partir desse período, a expressiva laboriosidade da indústria foi acomodando uma produção em grande escala, para atender o consumo em massa dos produtos em larga escala, no início, têxteis. Percebe-se que a submissão, a exigência, a severidade do excesso de trabalho, regularização de grandes jornadas de trabalho, descontos de faltas, cobrança exagerada de impostos sobre os produtos, constituíam enlaces do início do capitalismo industrial no mundo, precisamente, nos séculos XVIII e XIX, de acordo com Thompson, (1998). Mas, no Brasil, essa realidade só se consolidou a partir de 1930, com o projeto de modernização do país, empreendido, principalmente, por Getúlio Vargas, como veremos mais a frente.

Na transição dos modelos supracitados, percebe-se que não existiu compreensão sobre a condição de exploração dos costumes permitidos pelo modo de exploração da força de trabalho, principalmente, os limites por ele perpetuados. Denota-se com isso, ausência de processos formativos, no sentido da valorização das práticas desenvolvidas na indústria sob a lógica de seu crescimento.

No Brasil, especificamente, o cenário dos anos de 1930 início do século XX, foi condutor do processo de instauração do modelo Industrial, a era Vargas explicitamente, é considerado o marco de transição do modelo de produção agroexportador para a industrialização por meio de evidências perpetuada pelos ditames mundiais, como o evento da queda da bolsa de valores de nova York em 1929, que fez declinar a comercialização dos produtos originados de países exportadores, como no caso do Brasil, que era um grande produtor da monocultura cafeeira.

Um momento de forte entusiasmo no crescimento da economia do país, sobretudo, na reorganização da estrutura política administrativa. Criação dos principais órgãos públicos, como o Ministério do Trabalho e Emprego, Saúde e Educação integrado; o Instituto Nacional de Seguridade Social (INSS); a ABE – Associação Brasileira de Educação, a Criação do Conselho Nacional de Educação; a aprovação do documento manifesto dos Pioneiros da Educação Nova em defesa de uma proposta de educação: pública, laica e para todos. Entre outros elementos que iriam compor a organização pública brasileira, Segundo Zotti (2004).

Pensando na relação entre as propostas políticas e as configurações educacionais, a implementação curricular e as leis educativas buscavam convergir com as perspectivas da ordem **desenvolvimentista**, do então presidente Getúlio Vargas, que traçou seu marco reformista educacional a partir de uma aproximação com o modelo de industrialização. É a partir dessa lógica que a educação brasileira baseou-se na formação de mão de obra com o intuito de atender as

necessidades da modelo industrial vigente e com uma política de benefícios sociais à conta gotas. Conforme nos aponta Correia (2013):

Durante o primeiro governo Vargas, o conceito de cidadania construído e disseminado via políticas públicas é o de cidadania regulada uma vez que o regime autoritário estadonovista definia a cidadania enquanto instrumento-base para o enquadramento da população ao ideal do trabalhismo. Assim, o controle sindical e a ausência ou limitação dos direitos políticos e civis foram suplantados pela valorização dos direitos sociais, postos a público através de políticas compensatórias. (Correia, 2013, p. 10).

A própria constituição aprovada em 1934 tinha como pano de fundo, os acordos do Governo de Vargas com o empresariado, embora que tida como democrática, do ponto de vista de interesse governista, assim suscitou todo ideário reformista do ministro Francisco Campos. De acordo com Leite (1999):

As proposições e o movimento revolucionário de 1930 - fortemente centrados na visão liberal- trouxeram á sociedade brasileira uma nova forma de interpretativa do processo produtivo econômico que desembocava em situações concretas de bem estar, direitos, participação etc. (Leite, 1999, p. 29-30).

Segundo o autor, as demandas do governo Vergas valiam-se de uma visão desenvolvimentista, conquistas de valorização para sociedade brasileira, na condição de ampliação do Estado de direito, argumentos que iria sustentar a concretude dos métodos produtivos, maiormente, a condição de propostas concebidas para a gênese de um novo potencial de bem estar econômico para o país, assim como o fez no conjunto de prerrogativas das reformas Educativas. Nesse contexto, a educação destinada ao campo tinha um caráter de precariedade, pois tinha como objetivo manter os sujeitos do campo em suas localidades; produzindo sem muitas condições de trabalho, para evitar os processos migratórios e as superlotações das cidades. Essa era uma preocupação que não era exclusiva do Brasil, mas que se repetia em muitos países em processo de industrialização no mundo, conform aponta a Conferência Internacional de Instrução Pública, ocorrida em Genebra, que apontava que:

A Conferência Internacional de Instrução Pública considera que a classe camponesa constitui em diversos países uma reserva física e moral, cuja integridade deve ser preservada a fim de impedir o êxodo rural e o despovoamento do campo. As condições da civilização moderna e o progresso das técnicas agrícolas permitem estabelecer no campo uma vida melhor e mais confortável (Brasil, 1965, p. 10).

A educação também era dualista e havia uma proposta de ensino profissional voltada

totalmente para classes populares, e o ensino de formação com maior abrangência científica para os filhos da elite. Logo, o seu projeto de desenvolvimento, consistia na instauração da indústria e na expansão de leis e regulamentos que demandava as ordens produtivas através de propostas educativas articuladas para tal necessidade. Para Leite (1999), “A prioridade maior estava na instalação de um processo industrial de base (bens de produção), possibilitando as condições de equilíbrio social e ao mesmo tempo de manutenção do ideário de Estado novo”. (Leite, 1999, p. 30).

Os dois principais períodos da chamada Era Vargas, Governo Provisório e Estado Novo foram encarregados de traçar o perfil da educação do país, de modo a principiar a criação de leis orgânicas para o Ensino. No momento em que Gustavo Capanema assumiu o segundo ministério, ele instituiu um conjunto de leis que respaldava e fortalecia o projeto de crescimento da indústria, no conjunto das leis orgânicas. Um projeto moderno de sociedade que apostava no crescimento da indústria e nos modos urbanicistas, o esvaziamento do campo em consequência ao alargamento das Cidades. Percebe-se com isso, o distanciamento entre as políticas de cunho desenvolvimentista e as referencialidades do território rural brasileiro, em função das condições que foram (im)postas aos seus sujeitos, diante do formato das intenções das ações que foram desencadeadas pelo governo de Getúlio Vargas, no século passado, no que se refere às implementações de políticas educativas para esta finalidade, tendo em vista as condições desfavoráveis de legalidade para viver no espaço rural.

Leite (1999), coloca que, “com a industrialização, o mundo agrícola passou a ser pensando dentro desse universo novo da economia internacional, da macroeconomia capitalista” (Leite, 1999, p. 58), gerando mudanças nas relações de trabalho que tinham como foco o desempenho na produção. Nesse cenário, as várias culturas vão perdendo espaço em seu *habitat*, por não encontrar condições para lá estarem, em contraposição ao modo urbanicista que gerava oferta de oportunidades de trabalho na indústria.

Por isso mesmo, veio a se entender as estratégias dos grandes fazendeiros que se viam ameaçados pelo teor do esvaziamento do espaço rural e a perda de mão de obra barata, cenário no qual se promove o ruralismo pedagógico, estratégia para levar educação à população rural. Essa proposição era essencial para evitar migrações em massa e segundo Bezerra Neto (2003), teve como objetivo “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia” (Bezerra Neto, 2003, p. 11). De acordo com Santos e Paludo (2022):

O ruralismo pedagógico surgiu como uma perspectiva cunhada, principalmente, no âmbito das elites intelectuais vinculadas às oligarquias agrárias ainda que, desde a década de 1910, os movimentos sociais populares procurassem disputar os rumos da educação pública. Apoiados no amplo consenso sobre a ineficiência da escola pública no período, os ruralistas pedagógicos enfatizavam a importância da educação pública para a consolidação do projeto de desenvolvimento e a necessidade de reformar o ensino rural. (Santos e Paludo, 2022, p. 15).

A questão é que as bases de implementação do desenvolvimentismo no Brasil foram bem acomodadas e sustentam, até os dias atuais, as estruturas sociais e educacionais do país em relação à educação na cidade e no campo. O objetivo era criar condições pedagógicas que melhor desempenhassem as atividades do meio rural, intento que se estendeu e ganhou maiores proporções no contexto da década de 1970, diante dos objetivos e limites que foram impostos pela ação dos governos dos militares, mascarados pelo mito do milagre econômico, que resultou no aceleramento da dívida externa do país com a oferta de empréstimos e acordos internacionais. “As pressões ou condições objetivas originadas da situação econômica e social criada pelas transformações que a agricultura brasileira sofreu na década 70, são chamadas de modernização conservadora ou dolorosa”, (Silva 1983 apud Caldart, 2004 p. 102).

Essa ampliação do processo de implementação de um modelo desenvolvimentista no Brasil ocorre um pouco antes desse período, no Governo de Juscelino Kubitschek (1956-1961). De acordo com Costa e Santos (2023):

Seguindo a ideologia nacional-desenvolvimentista, que buscava superar a condição de subdesenvolvimento do país a partir de um programa de industrialização, criou-se o Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), vinculado ao Ministério da Educação e Cultura (MEC), destinado a formular uma política nacional de desenvolvimento para o Brasil. O ISEB foi muito importante no estabelecimento das diretrizes necessárias à implementação do projeto de desenvolvimento com base na valorização da indústria nacional. (Costa e Santos, 2023, p. 9323).

Observa-se que, os entraves do capitalismo no Brasil repercutem as demandas da ordem mundial, sua estrutura produtiva e de modelo social persiste até os tempos atuais, legitimando força opressiva em favor dos interesses do mundo globalizado, em vista dos aparatos da totalidade política neoliberalista, principalmente na fragilidade das reformas educativas.

Os desafios postos pelos ditames do mundo globalizado aos países em desenvolvimento social são, na maioria das vezes, instituídos pelo poder hegemônico e, portanto, desintegrador dos espaços sociais e promotores de desigualdades. Para Bourdieu (1989) isso só existe porque, a partir da escola e de seu currículo, tramita um poder simbólico:

O poder simbólico como poder de constituir o dado pela enunciação, de fazer ver e fazer crer, de confirmar ou de transformar a visão do mundo e, deste modo, a ação sobre o mundo, portanto o mundo; poder quase mágico que permite obter o equivalente daquilo que é obtido pela força (física ou econômica(..)). (Bourdieu, 1989, p 14).

O que Bourdieu chama de fazer acontecer, entende-se, portanto, como o domínio com o qual se estabelecem as estruturas para promoção das bases produtivas nos diversos dos setores da economia, por meio dos serviços de produção, mecanismos evolutivos e o consumo de massa, além das limitações impostas pelo capitalismo econômico mundial, que se renova na atualidade em uma nova performance de recondução política estrutural, mascarada pelo fetiche dos processos globalizantes das tecnologias de alta geração, modernidade, pós-modernidade, avanços, recuos, internacionalização e as diversas perspectivas de crescimento estrutural implantado no mundo.

Mesmo no golpe civil-militar de 1964, não tivemos um rompimento com a estrutura socioeconômica do período populista. Podemos afirmar que a ruptura consolidou-se apenas na esfera política, pois as concepções e o avanço de uma política desenvolvimentista independente, encaminhada no governo populista, comprometiam o *status quo* da ordem socioeconômica, de total interesse dos burgueses e aos militares.

Em relação à Educação no período da Ditadura Cívil-Militar, Ferreira Jr. e Bittar (2008), a concebem como um “instrumento a serviço da racionalidade tecnocrática, com o objetivo de se viabilizar o slogan ‘Brasil Grande Potência’” (Ferreira Jr. e Bittar, 2008, p. 336). No espaço rural, a proposta educacional se caracterizou por sua precariedade e exclusão das populações camponesas. Pelo contrário, o que se instalou foi um processo de controle e desmobilização dos movimentos sociais que vinham se organizando no campo por melhorias trabalhistas e por uma educação contextualizada, como é o caso das Ligas Camponesas. Instrumentos legais, como o Estatuto da Terra, sancionado em 30 de novembro de 1964, a partir da Lei nº 4.504/64, só aprofundaram a concentração fundiária, instigando ainda mais os conflitos agrários e o êxodo rural, o que afetou diretamente o acesso à educação dos sujeitos do campo.

O processo de redemocratização no Brasil muda o cenário de participação política da sociedade, que passa a experimentar a possibilidade de liberdade democrática de direitos; mas, economicamente, continuamos alinhados e dependentes do sistema capitalista, do processo de globalização e mundialização econômica e cultural, de uma maneira ainda mais excludente, a partir das doutrinas neoliberais e suas exigências para o mundo do trabalho.

Para mudar a realidade do Brasil, faz-se necessário, que a proposta de Educação pensada pelos movimentos sociais do campo, torne-se instrumento de valorização da sustentabilidade, para organização e valorização de um modelo de educação que seja capaz de transformar a realidade vivenciada por muitos brasileiros(as) no decorrer de sua história de exclusão, convergindo com o que nos aponta Reis (2011), ao afirmar que:

A educação do Campo sempre teve na maioria dos textos constitucionais como tratamento periférico. Se não fosse a efetiva participação das organizações sociais e sindicais do campo nesse debate, talvez não tivéssemos hoje a definição de uma nova agenda educacional, na qual a educação do Campo vem aos poucos ocupando o seu devido lugar. (Reis, 2011, p.51).

Na história recente do Brasil, a partir da organização e dos movimentos de luta no campo, uma série de direitos e conquistas foram sendo incorporadas à Legislação Brasileira e a alguma políticas de Educação do Campo, mas, ainda há muito o que avançar. É preciso levar em consideração que uma educação para o contexto do Campo precisa, antes de tudo, dialogar com os saberes necessários a realização de uma aprendizagem significativa a vida, ao trabalho e a cultura no espaço/campo, em contraposição ao modelo imposto pela hegemonia da classe dominante.

Para essa realidade, torna-se mais do que necessário possibilitar a construção de um currículo para as diversas Escolas do Campo, que seja contrário ao que vem acontecendo na maioria desses estabelecimentos. Cabendo aí a formulação de uma proposta educativa que atenda às necessidades da vida, da cultura, moradia, simbologia do lugar e que seja articulada às propostas e lutas da Educação Popular com base nos princípios indicativos da CEAAL, (2006 p. 10) quais sejam:

Educação Popular e novos paradigmas; Educação Popular e movimentos sociais; Educação Popular e democratização das estruturas políticas e espaços públicos; Educação Popular, cultivo da diversidade e superação de todas as formas de exclusão e discriminação social; Educação Popular e sistemas e políticas educativas.

A Educação Popular está situada como um paradigma pautado na perspectiva de transformação social, libertação e apreensão de saberes, numa amplitude diversa de relações, culturas, questões sociais, políticas em outras dimensões referentes ao contexto da vida, e em consenso com um processo de conscientização a despeito da urgente necessidade de pensar o dispendioso “desenvolvimento” que está sendo levado aos diferentes territórios camponeses através da indústria do agronegócio, entre outros que tratam da exploração da terra e exclusão

dos sujeitos. Isso porque, podemos compreender a Educação Popular como uma perspectiva descolonizadora de saberes, por levar em conta os sujeitos e suas produções locais de saberes; suas experiências cotidianas e as estratégias econômicas e de trabalhos dos mais diversos grupos sociais. Na história recente da Educação do Campo, é, também, a Educação Popular que tem proporcionado bases teóricas e metodológicas para a proposição de currículos e estratégias de ensino nas escolas do campo. Não como a doação iluminada de conhecimentos, mas a partir de uma construção conjunta e diálogo de saberes, que se constituem em qualquer espaço social. De acordo com Sousa e Silva (2016):

Como campo contrário a esse modelo de educação e em busca de alternativas, nas últimas décadas os movimentos de Educação Popular e de criação de uma forma própria de entender e de agir na realidade têm ganhado visibilidade na América Latina a partir das concepções da teologia da libertação, da filosofia da libertação e da Pedagogia da libertação, com base em autores como Dussel, Paulo Freire, Orlando Fals Borda e muitos outros que se apoiam na concepção da Educação Popular. (Sousa e Silva, 2016, p. 188).

Ou seja, as relações **homens-mundos** em seus diversos contextos sociais e culturais, segundo Freire, (2011), precisa-se mover a educação pelo processo de conscientização de mundo, dizia ele, que:

Se não há conscientização sem desvelamento da realidade objetiva, enquanto objeto de conhecimento dos sujeitos envolvidos em seu processo de percepção da realidade, não tem como desnudar para autenticar a conscientização. (Freire, 2011, p.142).

Além disso, a Educação Popular também tem abarcado em suas perspectivas de pesquisa e investigação elementos culturais sensíveis que nos indicam marcadores sociais que precisam ser levados em consideração também no espaço do campo, como a questão de gênero, por exemplo. É sobre essa ampliação da lógica da Educação Popular que nos alertam Araújo, Silva e Wanderley (2024):

Tais traços, algumas vezes, na vida de mulheres do campo, apresentam-se na figura do marido autoritário, do pai controlador ou mesmo nas amarras advindas da exclusividade da realização do trabalho doméstico, do cuidado dos filhos e do trabalho na roça. Contudo, a valorização dos saberes ancestrais, a produção e o consumo de alimentos saudáveis e o envolvimento com a agroecologia formam circunstâncias que atendem aos princípios da decolonialidade de gênero. (Araújo, Silva e Wanderley, 2024, p. 122).

O processo de conscientização a respeito da realidade social vivida pelos sujeitos humanos sejam eles homens/mulheres: jovens, adultos, trabalhadores camponeses se erguem nos

processos formativos e de forma crítica e autenticamente reflexiva. Para Freire “educar é construir, é libertar o homem do determinismo, passando a reconhecer o papel da História”.é uma construção socialmente articuladas aos fazeres da vida e do cotidiano, que é prática vivida pelo homem em sociedade.

Educação do Campo em Consenso com o Desenvolvimento Sustentável

O paradigma da Educação do Campo representa uma conquista na agenda política dos movimentos sociais, na luta pela terra em convivência com o trabalho e a vida no campo. Esta mesma se constitui mediante as mobilizações e parcerias com o setor público, quais sejam: Estado e entidades federativas de educação, que defendem a promoção do ensino, público de qualidade, principalmente, no tocante a elaboração de diretrizes norteadoras que garanta à educação de crianças, jovens e adultos a reinvenção dos saberes populares no currículo escolar.

Compreende-se, portanto, que o espaço “Campo” brasileiro ganhou relevância nas quatro últimas décadas, através de abertura de espaços públicos para dialogar com as instâncias políticas do poder sobre a criação de novas práticas de atuação, principalmente a partir da aprovação da Constituição Federal de 1988 e a legalização de uma série de direitos para a população, precisamente na educação.

A partir dos anos noventa com a aprovação da LDBN- Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de nº9.394 de 1996, que de acordo com Marinho (2008), trouxe a tona os horizontes teóricos que a educação deveria abraçar, que é uma luta histórica que reverbera nas ações dos movimentos sociais, mas, sobretudo na intervenção dos governos progressistas através do Partido dos Trabalhadores – (PT), como vem sendo nas ações dos governos de Lula e Dilma.

Todo esse impulso constitucional acendeu novas perspectivas de ideais e inquietações por parte dos movimentos sociais camponeses organizados, no sentido de propor ao poder público a incorporação de políticas educacionais voltadas para a realidade e necessidades do “território camponês”, através da realização da conferência Nacional por uma Educação básica do Campo em parceria com: CNBB, MST, UNICEF, UNESCO e UNB em Lusitânia/GO, em 1998; dentre uma de suas propostas está o “vincular as propostas de Educação Básica do Campo com um processo de construção de um projeto popular de Desenvolvimento Nacional”.

Assim como as lutas dos movimentos sociais do campo tiveram a oportunidade de participarem e de colocarem suas pautas, também vindo travado um debate sobre o modelo de

desenvolvimento excludente e concentrador desenvolvido no país, baseado na acumulação de capital, na concentração da terra, exploração da mão de obra, e destruição do meio ambiente, entre outros problemas de ordem social que levou milhares de trabalhadores/ras do campo a abandonarem suas terras, em busca de alternativas viáveis a sua sobrevivência.

O resultado da Conferência culminou com a homologação das Diretrizes para a Educação do Campo, através do Ministério da Educação em 12 de março de 2002, logo depois foi devolvida ao conselho Nacional para ser transformada na resolução CNE/CEB em 03 de abril de 2002. O respaldo dessa conquista resulta no amparo de uma política que trata da necessidade de valorização de um modelo de Educação para o campo, com princípios e valores respectivos aos saberes populares, e em consonância com a realidade das multidimensões do território camponês.

Ou seja, formou-se uma política de fortalecimento, a ocupação produtiva dessa proposta deve ser/estar fundamentada na agricultura familiar: plantio, colheita, pecuária e tradições ruralistas, e em convivência com a seca, agroecologia, estímulos aos pequenos e médios agricultores, perspectivas tecnológicas, relações de trabalho contrário ao modelo de exploração e amparo de políticas, agrícolas e agrárias em alternativa ao modo de exploração capitalista concebido nacional e internacionalmente.

Por essa razão, refundamentar os valores inerentes à conquista do espaço social dos camponeses com uma educação contextualizada com a vida dos sujeitos, precisa se afirmar com os ideais de Koling e Molina, (1999) ao dizer que “tratar a população do campo como sujeito de um projeto de Desenvolvimento com base na agricultura familiar cooperativada ou não, em vez de tratá-la como resíduo do processo de modernização”. (Koling e Molina, 1999, p. 56).

O olhar da Educação do Campo sobre o desenvolvimento do espaço territorialcamponês oferece um trabalho mais humanizado, diante os enraizamentos presentes na lógica de seus valores, de sua cultura. O movimento da escola pensada por essa via partilha de uma formação humana, emancipadora, crítica, reflexiva mediante questões coletivas que entrelaçam o contexto da vida e do trabalho no campo.

Essa nova proposta requer, de quem gerencia o campo e de quem olha, o entendimento de que, “o processo de desenvolvimento do ponto de vista dos setores populares, é possível perceber que o projeto das elites sobre a agricultura, funda-se em uma racionalidade perversa, pois ele não responde aos interesses da população/rural”, (Koling e Molina, 1999, p. 60) e muito menos à totalidade do povo brasileiro.

CONCLUSÃO

O diálogo permitido nesse breve ensaio de texto trata de situar alguns limites provocados pelas políticas de desenvolvimento industrial e as consequências para a educação brasileira, principalmente, no espaço do campo, e a urgente necessidade de se ampliar a proposta de educação que tenha como foco a realidade da vida e do trabalho camponês, conforme tem se estruturado a luta dos movimentos sociais do campo.

Entendemos que na sociedade brasileira, os avanços instaurados pela indústria se deram na transição do modelo agroexportador dos anos de 1930 no governo de Getúlio Vargas, vinculada aos entraves das ordens mundiais, e nos recuos da comercialização da produção do café. Isso culminou no esvaziamento do campo, em função da ausência de condições dignas de vida aos trabalhadores, inchaço das grandes Cidades com a demanda produtiva da indústria, reformas educativas nos modos urbanicistas, empenhado nas demandas da indústria e do comércio. Esse processo de exclusão e desvalorização do campo brasileiro se estendeu por muito tempo, deixando marcas difíceis de serem superadas ainda nos dias de hoje, mas que vão sendo transformadas a partir das lutas dos movimentos sociais organizados.

Diante da realidade sócio/histórica brasileira, a valorização do espaço campo tem permitido a conquista da luta erguida pelos movimentos sociais camponeses, educadores e demais representantes da sociedade civil, que querem uma proposta de uma educação contextualizada com a vida dos sujeitos que moram e vivem no campo, contraposta aos ideais dos ditames do modelo imposto pela hegemonia de grupos dominantes. No entanto, em espaços ainda restritos e que precisam ser ampliados.

De acordo com Meira, (2013, p. 36) “Os primeiros interessados em lutar pelo movimento migratório urbano foram políticos e os grandes fazendeiros, ao perceberem que havia uma enorme fuga de pessoas do campo em direção à cidade”, o que causaria prejuízo na agricultura e na rentabilidade dos seus lucros, por isso, criar condições para manter o homem no espaço rural seria uma alternativa.

Contudo, a proposta de maior entusiasmo para educação do território rural consistiu na operacionalização do extencionismo e o desmonte das políticas dos anos posteriores, nas décadas de 1970 e 1980, ao comprovar o fracasso do tão sonhado milagre econômico do governo dos militares.

Viu-se, ainda que as demandas da lógica desenvolvimentista emergiram da evolução

capitalista, sob o viés das ordens mundiais das políticas neoliberais através da globalização e que esse cenário foi propício para a resistência dos movimentos sociais organizados, principalmente no campo, com a urgente necessidade de se pensar essa lógica desastrosa da economia mundial com uma proposta educacional que leve em consideração o contexto campo como lugar de multireferencialidade territorial no currículo educacional. Por fim, é necessário enfatizar que o texto em questão, trata-se, de discussões teóricas que foram resultados de ações conjuntas de pesquisas tecidas no decorrer das vivências dos pesquisadores durante a pós-graduação e em seus espaços de trabalho. Estamos cientes das limitações que o trabalho contém e não o propomos como verdade absoluta, mas como uma reflexão que ainda precisa amadurecer, e isso só será possível a partir de outros olhares, outras contribuições, novas antíteses e sínteses, pois é assim que o saber se constitui.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Aline Praxedes; SILVA, Severino Bezerra; WANDERLEY, Kamila Karine dos Santos. **Entre lutas e saberes: educação popular, decolonialidade de gênero e as histórias de mulheres do campo no ensino superior**. Revista História Hoje, vol. 13, nº 29, 2024.
- BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação). 2003. Universidade Federal de Campinas, 2003.
- BRASIL. **Conferências Internacionais de Instrução Pública: recomendações (1934- 1963)**. Rio de Janeiro: MEC/INEP, 1965.
- BRASIL. Constituição (1988) Constituição da República Federativa do Brasil: Promulgada em 05 de outubro de 1988. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**. Brasília, 06 de outubro de 1988.
- BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. 3ª Ed. Bertrand – Rio de Janeiro 1989.
- BURKE, Peter. Uma história social do conhecimento: II: da Enciclopédia à Wikipédia. Tradução Denise Bottmann. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: Notas para uma Análise de Percurso**. Cidade: Editora, 2009.
- CORREIA, Fernanda Guimarães. **Reflexões sobre o conceito de cidadania e suas bases históricas no Brasil**. Revista Achegas, n. 46, jul.2013.
- COSTA, Júlio Resende; SANTOS, Sônia Mariados. **O projeto de desenvolvimento no regime militar: crepúsculo da formação humanista, alvorada da educação tecnicista e a retomada do ensino dualista**. Revista Contemporânea, v. 3, n. 7, 2023.

Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos. (org.) Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação. (Série NEAD Especial; n. 10.) Brasília, DF: INCRA/MDA, 2008.

FERREIRA JR., Amarílio; BITTAR, Marisa. Educação e ideologia tecnocrática na ditaduramilitar. Cadernos Cedes, (Unicamp), Campinas, SP, v. 28, n. 76, p. 333-355, set./dez. 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

LEITE, Sergio Celani. **Escola Rural e Urbanização**: Políticas Educacionais. São Paulo: Ed. Cortez, 1999.

LIMA, Elmo de Souza; SILVA, Ariosto Moura da- (Orgs). **Diálogos sobre Educação do Campo**. Terezina, EDUFPI, 2011.

MARINHO, Ernandes Reis. **Um olhar sobre a Educação do Rural brasileira**. Brasília: Editora Universa, 2008.

MEIRA, Iranete de Araújo. **A relação entre escolarização pública e o contexto da Escola do Campo**: Um estudo de caso no município de Boa Vista/PB (Mestrado em Educação)-Programa de pós Graduação em Educação da UFPB, João Pessoa, 2013.

MEJIA, J.; Marco, Raul.. **Transformação Social: Educação popular e movimentos sociais no fim do século..** 1.ed.. 0. Sao Paulo: Cortez, 1996.

. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

PETER, Burke. **História e Teoria Social**. 2ª Ed. Ampl. – São Paulo: Editora Unesp, 2012.

REIS, Edmerson dos Santos. **Educação do Campo**: Escola currículo e contexto. Juazeiro-Bahia: ADAC/UNEB-DCH-III/NEPEC-SAB, 2011.

SANTOS, Magda Gisela Cruz dos; PALUDO, Conceição. **Neoruralismo pedagógico**: a formação dos trabalhadores do campo no projeto neodesenvolvimentista brasileiro (2001–2016). Revista Brasileira de Educação, v. 27, 2022.

SOUSA, Israel Soares de; SILVA, Severino Bezerra. Por um ensino de História referenciado na Educação Popular. Revista História Hoje. v. 5, nº 9, p. 182-204 – 2016.

THOMPSON. E. P. **Costumes em comum**. São Paulo – Ed. Companhia das Letras, 1998.

KOLLING, Edgar. José. [et. al] [orgs.] Por uma educação básica do campo - Memória. Brasília: Educação, UNB, 1999.