

PERSPECTIVAS FUTURAS DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: OS IMPACTOS DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NEOLIBERAIS NA PERDA DA IDENTIDADE RURAL

*FUTURE PERSPECTIVES ON EDUCATION IN RURAL AREAS:
THE IMPACTS OF NEOLIBERAL PUBLIC POLICIES ON THE
LOSS OF RURAL IDENTITY*

Keides Batista Vicente

Doutora em Educação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9181380986744349>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-4053-6136>

Email: keides.vicente@ueg.br

William Elias de Almeida

Graduado em Pedagogia.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9264413663395779>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5348-9140?lang=pt>

Email: professorww7@gmail.com

Renato Barros de Almeida

Doutor em Educação

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/1288153314499688>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8393-6557>

Email: renato.almeida@ueg.br

Guilherme Teixeira Gomes

Graduado em História.

Lattes: <https://lattes.cnpq.br/5851702201033740>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0008-7864-5411>

Email: hist.gomes@gmail.com

Resumo: O estudo analisa a educação do campo no Brasil, problematizando a influência de orientações neoliberais nas políticas educacionais que priorizam contextos urbanos e desconsideram as especificidades das comunidades rurais. Objetiva-se discutir alternativas para uma educação do campo propositiva, crítica e contextualizada, diante das diretrizes presentes na BNCC e na BNC-Formação, que não contemplam adequadamente a diversidade cultural nem estimulam a formação reflexiva dos estudantes. A metodologia baseia-se na análise de dados secundários de fontes oficiais, como o INEP, associada à revisão bibliográfica. Os resultados evidenciam o fechamento progressivo de escolas do campo, comprometendo a oferta da Educação Básica nessas áreas. Conclui-se que é necessário reconhecer a educação do campo como direito fundamental e fortalecer políticas públicas construídas de forma contínua entre Estado, comunidades e instituições de ensino, desvinculadas de interesses privados.

Palavras-chave: Educação do campo. Políticas públicas. Neoliberalismo. Desenvolvimento social

Abstract: The study analyzes rural education in Brazil, questioning the influence of neoliberal orientations on educational policies that prioritize urban contexts and disregard the specificities of rural communities. It aims to discuss alternatives for a propositional, critical, and contextualized rural education in light of the guidelines established by the National Common Curricular Base and the National Common Base for Initial Teacher Education, which do not adequately address cultural diversity nor encourage reflective student formation. The methodology is based on the analysis of secondary data from official sources, such as INEP, combined with a literature review. The results reveal a progressive closure of rural schools, compromising the provision of Basic Education in these areas. It is concluded that rural education must be recognized as a fundamental right and that public policies should be strengthened through continuous collaboration among the State, communities, and educational institutions, free from private interests.

Keywords: Rural education. Public policies. Neoliberalism. Social development.

Introdução

O neoliberalismo exerce uma profunda influência sobre as ações do Estado, em particular, moldando e direcionando políticas públicas educacionais enviesadas, como fechar escolas rurais. Por sua vez, este fechamento é tal que impõe ao estudante se deslocar para os centros urbanos por meio de transportes públicos. Com efeito, um gênero de medidas desta natureza tem contribuído para esvaziar o espaço rural brasileiro e a contrair, de modo nada negligenciável, iniciativas públicas direcionadas ao aprimoramento docente e à (re)elaboração curricular, com o assinalável prejuízo ao ensino e à aprendizagem do estudante camponês. A lógica burguesa opera em um nível basilar na arquitetura burocrática subjacente às iniciativas públicas, impondo ao Estado coordená-las consoante interesses consistentemente pré-determinados e não conflitantes ao ideário da sociedade capitalista (Oliveira; Aguiar, 2022).

Os efeitos aduzidos por estas políticas à humanidade e à dignidade do estudante camponês são preocupantemente consideráveis: a educação não se reduz à mera transmissão de conhecimento sistemático, antes, concorre para delinear valores, atitudes, comportamentos e perspectivas de mundo destes estudantes. Por sua vez, malgrado os seus efeitos nefastos, as mudanças em curso, como sugere Gramsci (2008), tornam imperativa a reflexão a respeito dos processos e da dinâmica subjacentes ao mundo do trabalho a fim de fazer emergir, tanto quanto possível, um tipo fecundo de organização societal.

Na presente conjuntura, a educação do campo brasileira se depara com enormes desafios relacionados às políticas governamentais, que sofrem com as interferências do poderio econômico do setor do agronegócio. Assim, com base em dados atuais e em tendências identificadas, o intuito desta pesquisa é analisar a trajetória da educação do campo no Brasil, apresentando possíveis abordagens para o seu aprimoramento. Para atingir de modo eficaz tal propósito, realizou-se uma revisão bibliográfica, abrangendo estudiosos como Arroyo (2007), Freitas (2017), Haesbaert (2009), dentre outros, consorciada ao exame de dados referentes à educação no campo fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep, 2024) a fim de avaliar o impacto das políticas governamentais vigentes e operantes na desativação das escolas rurais e como esse fenômeno afeta os laços territoriais e culturais nessas regiões.

Também será usada a dialética marxiana, em função da forma pela qual este esquema conceitual concebe a realidade social, a saber, como algo produzido pela ação dos sujeitos. Em termos análogos, as políticas educacionais para a educação do campo são vistas como o produto da ação de sujeitos e intenções neoliberais que buscam algum tipo de influência social. Em outras palavras, o método marxiano "(...) constitui-se muito mais como uma concepção de realidade que mediará o processo de apreensão do conhecimento, do que uma simples ferramenta para medir ou observar os fenômenos sociais" (Gomide, 2014, p. 125).

Não obstante, parte-se do princípio segundo o qual a escola é um ambiente onde conteúdos são transmitidos e comportamentos são moldados. Ou ainda, a escola se constitui em um espaço (presumivelmente) democrático destinado (essencialmente) à formação humana. Por conseguinte, qualquer mudança proposta na estrutura educacional gerará impactos sobre toda a comunidade escolar, incluindo os aprendentes.

Políticas Públicas neoliberais e a Educação do Campo

Na virada dos anos 2000, as ideias econômicas formadoras do pensamento neoliberal ganharam contornos explícitos no meio acadêmico (Andrade, 2019). Diversos pesquisadores da área de ciências sociais procuraram sistematizar um entendimento a respeito desta corrente de pensamento que, de um modo não tão preciso, tem a ver com o fundamentalismo de mercado expandido a todas as esferas da vida pública, tornado-se influente na tomada de decisão a propósito do modo pelo qual os Estados democraticamente constituídos efetivam seus direitos, formulam suas políticas, inclusive econômicas, e consolidam a sua justiça social. Tanto os seus postulados quanto suas implicações teórico-práticas são bastante controversos, os quais têm gerado um intenso debate acadêmico desde então.

As ingerências sobre as políticas públicas engendradas pela sociedade neoliberal, orientadas à eficiência e à competitividade, são tais que desconsideram as necessidades das comunidades rurais e contribuem, diretamente, para o fechamento das escolas no campo e o deslocamento de estudantes aos centros urbanos. A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) ilustra o cenário descrito antes. No entendimento de Freitas (2017), a BNCC padroniza a educação escolar e desconsidera, no currículo, a diversidade cultural e as particularidades da população brasileira, promovendo, no limite, o controle da aprendizagem dos estudantes, assim como dos professores e da própria escola.

Hypolito (2019) enfatiza que tem sido manifesta a presença de políticas destinadas a submeter a escola cada vez mais ao mercado, sendo a BNCC o epicentro desses interesses então perpetrados por grupos economicamente conservadores que têm sido bem-sucedidos em manter suas agendas, servindo aos anseios comerciais. Em razão da subordinação estatal e da articulação de políticas curriculares que atendam às finalidades programaticamente pretendidas de grupos comerciais poderosos, as quais, no entendimento de Chauí (2016), são incompatíveis com a forma de conceber a escola como um meio de socialização, a burocracia estatal passa a ditar, de maneira legislada, regulamentada e controlada, o trabalho pedagógico, em particular, e a formação docente, em geral, consoante à formatação de um currículo que, em essência, busca atender às demandas de mercado.

Sobre a formação de professores, o Conselho Nacional de Educação (CNE) publicou a Resolução nº 02/2019, por meio da qual estão definidas as Diretrizes Curriculares Nacionais e a Base Nacional Comum para a formação inicial de professores da Educação Básica (BNC-Formação). Ou seja, enquanto a BNCC estabelece uma formação comum aos estudantes, a BNC estabelece uma base de formação comum aos docentes. Adicionalmente, em 12 de março de 2024 foi aprovado pelo Conselho Nacional de Educação/Conselho pleno, o Parecer CNE/CP nº 4, que fixa as “Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial em Nível Superior de Profissional do Magistério da Educação Escolar Básica (cursos de licenciatura, de formação pedagógica para graduados não licenciados e de segunda licenciatura)” (Brasil, 2024, p. 1).

Segundo Feldmann (2009), é um grande desafio formar professores investidos do compromisso sociopolítico transformador. No que concerne ao modelo de competências, Silva e Silva Júnior (2012) descrevem-no como um tipo de modelo orientado ao desenvolvimentismo técnico e econômico sob o qual operam um conjunto de processos formativos pautado pelos critérios de eficiência, produtividade e competitividade. Com efeito, os autores esclarecem que um modelo de formação baseado numa visão neoliberal dificulta a incorporação de abordagens pedagógicas que valorizem e promovam práticas educativas contextualizadas para o campo. No contexto rural, não parece minimamente razoável formar professores com base em modelos exclusivos e redutíveis às competências. Antes e acima de tudo, uma formação de professores nestas áreas reivindica por uma perspectiva crítica e reflexiva centralizada no reconhecimento da diversidade e da complexidade das comunidades rurais (Silva; Silva Júnior, 2012).

Como resta evidente, os princípios que configuram o modelo de competências são tais que tornam imperativo a todo o sistema educacional brasileiro pender para a economia de recursos. Por sua vez, esta tendência tem sido apontada como a raiz do fechamento de escolas do campo. A este respeito, Arroyo (2007) entende que ao formular políticas públicas educacionais, o Estado concebe a cidade e os cidadãos urbanos como protótipo dos chamados “sujeitos de direitos”. Esse protagonismo demonstra a tendência, ou estratégia, em privilegiar os contextos urbanos, relegando as áreas rurais a um plano secundário: há uma visão negativa do campo como lugar do “atraso”, pensa o referido autor.

Em outras palavras, o campo é uma mera extensão das cidades. Arroyo (2007) destaca não ter havido a busca pela formação qualificada de educadores e educadoras do campo. Esta mentalidade se radicalizou, argumenta Arroyo (2007), por exemplo, pela intensificação dos paradigmas urbanos, por meio das nucleações e transportes das crianças do campo para as cidades. Os profissionais das cidades não precisariam se deslocar por horas para trabalharem nas precárias escolas do campo e as crianças, adolescentes e jovens do campo seriam socializadas com a identidade e cultura urbana.

Estas políticas de fechamento de escolas do campo, fomentadas pelo transporte de alunos do campo para as cidades, demonstram todo o desrespeito com as raízes identitárias e culturais do campo. Uma política desta natureza é o Programa Caminho da Escola, criado pelo governo federal

no ano de 2007, como parte do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE). De acordo com a cartilha do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), o referido programa tem como objetivo geral renovar e padronizar a frota de veículos escolares no Brasil. Dentre os seus demais objetivos, estão os de reduzir os custos de aquisição dos veículos necessários ao Transporte Escolar na zona rural e garantir acesso e permanência na escola aos estudantes residentes em áreas rurais (Brasil, 2007).

Malgrado sejam nobres os objetivos, explicitamente não há o devido cuidado com os aspectos identitários, sociais e humanos, recaindo o foco nas questões financeiras relativas à permanência (numérica) das escolas. Entretanto, essa urbanização molda o pensamento social, passando a vista como positiva, isto é, como forma de igualdade, qualidade, equidade e economia de recursos. O que se observa então, segundo Rocha (2022), é que a individualidade e os dogmas neoliberais na sociedade capitalista tomam conta da vida das pessoas e aos poucos rompem com o que seria bom. Por isso é necessário cuidado e questionar o que é ensinado, pois essas políticas são tais que

à medida que os anos iam passando, e o real se apresentando muito distante do ideal, percebe-se que o fechamento de escolas rurais e transporte dos alunos para a cidade beneficiava diretamente a classe que defendia o fechamento de escolas. Como tutor de Curso de Formação Continuada de Professores, e também como Diretor de Unidade Escolar, era frequente ouvir dos professores observações sobre o dispêndio financeiro com deslocamento ou aluguel na cidade e quanto impactava o já minguado salário; que a seriação sozinha não era garantia de qualidade da educação, pois o número de alunos dobra, triplica; o fato de as crianças chegarem cansadas, com fome, sujas, com atividades para fazer, porque o transporte havia quebrado no retorno e só chegou à noite em casa (Rocha, 2022, p.18).

Diante do exposto, nota-se que os desafios estão postos e, ao mesmo tempo, merecem nossa ativa consideração, pois os efeitos do neoliberalismo sobre as políticas públicas, principalmente as educacionais, provocando o fechamento de escolas do campo, causam também impactos territoriais, sociais e culturais na vida dos moradores do campo. As falhas dessas políticas são determinadas também por conflitos identificáveis de interesses sobre o currículo. Segundo Goodson (2013), o currículo não é um artefato destituído de identidade, tampouco um constructo que se realiza no vácuo. Pelo contrário, resulta de interesses conflitantes, em grande medida, irreconciliáveis legitimados pelas práticas sociais adotadas. Em suma, o currículo é um ente das culturas humanas, sendo implementado mediante a prevalência de curso de ações que se consolidam nas interrelações políticas, econômicas e sociais (Goodson, 2013).

Impactos territoriais, sociais e culturais

A total centralização do ambiente urbano a despeito do campo contribui para a desterritorialização na esfera educativa. Os residentes rurais perdem seus locais de convívio e identidade, acarretando significativas mudanças sociais e culturais. Haesbaert (2009) enfatiza que o conceito de território pode ser explorado de várias maneiras, incluindo a perspectiva cultural ou simbólico-cultural. Nesta vertente, o território é entendido como resultado da apropriação e valorização simbólica por um grupo em relação ao seu espaço de vivência. O autor ressalta que o espaço territorial é moldado pela interseção de diversas formas de poder, do (poder) mais concreto das relações econômico-políticas, até o mais simbólico das relações culturais. Território, seja qual for a acepção, guarda relações com poder, tomado não em sua acepção literal de “poder político”, comportando (pelo menos) dois atributos distintos: um mais concreto, no sentido de dominação; um outro mais simbólico, no sentido de apropriação (Haesbaert, 2005). A população rural, especialmente crianças e jovens, que deveriam viver suas particularidades e culturas também no

ambiente escolar, perde um importante centro de coesão social e identidade local, enfraquecendo os laços comunitários.

Assim, quando se fala da educação do campo interessa observar, inicialmente, as necessidades dos sujeitos do campo, reconhecer suas relações sociais específicas, pessoas com diferentes personalidades, idades, famílias, dentre outras características. Segundo Caldart (2002), a perspectiva da educação do campo deve partir da ideia da articulação e organização das populações camponesas, para que assumam a direção de suas vidas, sendo, portanto, uma educação dos sujeitos do campo, e não para os sujeitos do campo, construída a partir das políticas públicas, mas desenvolvidas pelos sujeitos de direitos que as exigem.

Convém salientar que o camponês não encerra uma única identidade. Antes, como o campo apresenta diferentes culturais acentuadas, o camponês é, por definição, múltiplo. Caldart (2002) informa que, entre os sujeitos do campo, encontramos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, caipiras, boias frias entre outros tantos. Sujeitos estes com organizações, etnias, religiões, diferenças de gênero, raça, com modos de estabelecer e de se ver no mundo, com suas lutas e resistências completamente distintas. Sendo traços diversos de uma identidade comum, pessoas do campo, que durante muito tempo têm sido oprimidas e discriminadas política, econômica e culturalmente.

Santos e Garcia (2020) aduzem a respeito de um tipo singular de organização social, agora pautada em uma nova consciência de ser humano: efetiva e tome em si e em suas distintas dimensões a reconstrução dos indivíduos em seus aspectos singulares e universais, ou seja, em toda a sua integralidade. Por meio dessa nova consciência e reconhecimento do outro, como diferente de si, poder-se-ia via educação, formar humanamente e de maneira democrática para atingir um status social mais adequado a todas as diferenças e particularidades encontradas em nosso país. Assim, é preciso reconhecer o homem do campo como um sujeito de direitos, mas que tem sido rechaçado em prol de outras questões, como nos afirmam Santos e Garcia (2020, p.270):

Na contemporaneidade, para os capitalistas o campo é entendido como uma indústria do agronegócio, assim o esvaziamento do campo faz parte das estratégias de manutenção dessa lógica. As ações neoliberais que contribuem para tal objetivo giram em torno do abandono, precarização e fechamento de escolas do campo, assim os governantes efetivam políticas que viabilizam tais estratégias, a exemplo da manutenção da estrutura agrária, redução de custos econômicos na área da educação, saúde, cultura, serviços sociais, política de nucleação de escolas e o transporte escolar que beneficia o setor automobilístico.

Nascimento (2004) estabelece três princípios que têm se desenvolvido na realidade camponesa face ao avanço do capitalismo e a subordinação do campo ao mercado: (i) o primeiro princípio está vinculado ao desenvolvimento desigual entre as agroindústrias e os pequenos agricultores; (ii) o segundo princípio está voltado ao processo excludente que gerou êxodo rural e criou problemas ligados à transculturação, à aculturação, ao desemprego e às desesperanças; (iii) o terceiro princípio diz respeito aos modelos de agricultura, que produzem três lógicas drásticas e desiguais, “a concentração da propriedade e da renda, a concentração urbana com índices altos de desemprego e intensificação da violência e a dominação do urbano sobre o rural” (Nascimento, 2004, p.4).

A alternativa que se faz necessária diante dessa situação é estabelecer escolas de qualidade voltadas à realidade do camponês, isto é, aos interesses verdadeiramente genuínos deste, pois, segundo Nascimento (2004), o que se tem visto são escolas *no* campo, com uma pedagogia urbana que não respeita as peculiaridades do camponês. Por isso, se faz necessário criar escolas que sejam *do* campo, com projetos políticos pedagógicos que qualifiquem a vida desses sujeitos, respeitem sua identidade, cultura e vivência. Não obstante, importa perceber que a escola do campo se torna um espaço de transmissão de conhecimentos tradicionais e práticas culturais e isso contribui para a variante identitária do país. O fechamento dessas escolas coloca em risco toda essa diversidade rural

e cultural. Segundo Silva e Silva Júnior (2012), no âmbito do direito, a educação é compreendida como um elemento emancipador no exercício da cidadania plena de todos os sujeitos, incluindo os camponeses. Não obstante, a construção de uma política de educação do campo não deve prescindir da necessidade de respeitar a diversidade cultural.

Horizontes Educacionais: reflexões sobre o futuro da Educação do Campo

Diante dos desafios apresentados, é importante entender e explorar os horizontes futuros para a educação do campo. A luta para a mudança nas políticas públicas, em especial, as educacionais, no sentido de valorizar os conhecimentos locais e promover o desenvolvimento rural sem, contudo, arrancar a diversidade cultural da população em formação, principalmente mantendo e corroborando que as escolas rurais permaneçam abertas e disponíveis para aqueles que delas a utilizem.

Taffarel e Munarim (2015) argumentam que a educação tem sua especificidade e natureza delimitada ontologicamente nos fundamentos e princípios que possibilitam nos tornarmos seres humanos, de modo que o fechamento de escolas representa um violento ataque à própria humanização da população brasileira. Sob esta ótica, pode-se dizer que a educação, no sentido emancipador, é um pilar fundamental para o desenvolvimento. O fechamento de escolas do campo não só interrompe a trajetória educacional dos aprendizes, como também desconsidera o valor da educação como um direito humano básico.

Isso pode gerar um círculo vicioso de injustiça social e econômica, onde as chances de desenvolvimento pessoal e profissional serão escassas. Reconhecer e investir na educação rural é mandatório, visto que ela é um direito fundamental e um componente crítico para o progresso societal. Este investimento pode garantir oportunidades de permanência no campo, preservando os vínculos territoriais e sociais. Ou seja, a educação do campo preserva a cultura local e a identidade, pois fomenta a agricultura familiar. Segundo Vendramini (2015), os movimentos de pequenos agricultores, das mulheres camponesas, dos atingidos por barragens, dos sem-terra e de outros contribuem com a luta por melhores condições da vida no campo. Sendo assim, essas interações funcionam como catalizadoras dos vínculos que são fomentados também pelas suas lutas e reivindicações.

Entretanto, é preciso reconhecer o baixo nível de investimento e preocupação com a escolarização do homem do campo, pelo poder público. Vendramini (2015) afirma que o analfabetismo e o baixo nível de escolarização da população rural, juntamente com o difícil acesso às escolas, a sua precariedade e baixa qualidade do ensino e o conteúdo dissociado da realidade acabam por ilustrar a defasagem e precarização da educação do campo e a importância de ter lutas por escolas nas agendas dos movimentos sociais do campo. Na sequência, os dados provenientes do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2024) informam a magnitude das escolas urbanas e rurais brasileiras.

Tabela 1. Número de escolas urbanas e rurais no Brasil/ Educação Básica

Ano	Escolas Urbanas	Escolas Rurais	Totais de escolas no Brasil
2014	121.132	67.541	188.673
2015	121.737	64.704	186.441
2016	123.032	63.049	186.081
2017	123.451	60.694	184.145
2018	124.330	57.609	181.939
2019	125.265	55.345	180.610
2020	125.130	54.403	179.533
2021	124.813	53.557	178.370

2022	125.589	52.757	178.346
2023	126.620	51.856	178.476

Fonte: Elaborada pelos autores com base no INEP (2024).

No período de quase 10 anos, 15.685 deixaram de existir no Brasil. Os dados indicam uma tendência preocupante de fechamento contínuo de escolas rurais. Mantida esta tendência, o acesso à Educação Básica nas comunidades rurais será quase nulo, obrigando essas comunidades a buscarem centros urbanos. A cada ano, com a redução no número de escolas rurais, ocorre a ausência de investimentos na infraestrutura educacional disponível, o que reflete a inexistência das políticas públicas voltadas à educação do campo.

Segundo o GGN (2020), ao levar em consideração o êxodo rural, o ritmo de fechamento das escolas tem sido superior ao número de alunos que ainda necessitam de vagas no campo. Apesar de se esperar uma redução de escolas rurais devido à redução da população rural, o ritmo de fechamento é maior do que o número de alunos que precisam serem atendidos pela rede pública. Da perspectiva da renda, no âmbito das famílias de pequenos produtores, a educação é um motor de desenvolvimento, pois o convívio familiar próximo proporciona a transmissão dos conhecimentos de técnicas de agricultura e fomenta a permanência das gerações no campo.

A ausência de escolas rurais tem como consequência, também, de acordo com o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) (2019), o aumento do tempo de deslocamento das crianças até as escolas, gerando mais cansaço e aumentando os riscos associados ao deslocamento destas crianças entre suas casas e a escola. Sendo assim, é possível inferir que isto também leva às famílias a pensarem sobre a possibilidade de abandonar o campo para diminuir o risco e o cansaço de seus filhos.

Caldart (2002) argumenta que a perspectiva da educação do campo visa capacitar este povo para que se articulem, organizem-se e assumam controle sobre o seu próprio destino. O fechamento constante das escolas nessas áreas sugere uma consequente perda gradual da capacidade de interconexão entre as comunidades rurais, levando à fragmentação e à crescente suscetibilidade à dominação e ao controle. Entretanto é preciso reconhecer, mesmo diante de todo esse impacto da expansão do capital sobre o meio rural, que tais sujeitos têm buscado uma movimentação e uma organização de luta pela sobrevivência.

Vendramini (2015) nos diz que para não serem fechadas, e diante das iminentes ameaças, as pessoas que vivem no campo são levadas a se reorganizarem de diversas maneiras: através de agrupamentos de escolas; compartilhamento de programas e recursos; redução de despesas, aberturas para programas instrumentais de profissionalização e escolarização, dentre outros. Também estão inseridas em meio a disputas por movimentos e organizações sociais que acabam por incluir as escolas em suas bandeiras.

Com respeito ao capitalismo e sua influência sobre o campo e as políticas públicas educacionais, Dardot e Laval (2016) oferecem uma leitura crítica sobre sua aderência, a qual não se restringe à expansão territorial, nem à subjugação de populações. Os referidos autores defendem que o crescimento do capitalismo ocorre igualmente por meio da disseminação de um conjunto de normas socialmente e acriticamente aceitas e que tem impactos consideráveis. À vista disso, poder-se-ia inferir o modo como esta dinâmica impacta a vida dos campesinos, e a educação a eles oferecida. A educação rural, historicamente desvalorizada, depara-se com o permanente desafio de superar a lógica do capital, por exemplo, adaptando currículos que estejam consoante às necessidades locais, ao mesmo tempo que capacita os aprendentes a transformar as estruturas vigentes. O porvir da educação rural pode ser visto como um horizonte de possibilidades; em que métodos educacionais inovadores e o firme compromisso com as futuras gerações habilitem os camponeses a enfrentarem os desafios impostos pela sociedade capitalista.

Ele argumenta que o capitalismo também cresce por meio da difusão de um conjunto de regras de ação socialmente aceitas, um processo frequentemente negligenciado, mas de grande influência. Infere-se que essa difusão se manifesta na educação do campo, onde o futuro educacional estabelece um vínculo direto com as dinâmicas do capitalismo. A educação do campo,

historicamente marginalizada, enfrenta o desafio de se reinventar em um mundo dominado pelo capitalismo e pela ideologia neoliberal. A superação disso envolve a adaptação de currículos que não apenas atendam às necessidades locais, mas também preparem os estudantes para transformar as estruturas impostas. O futuro da educação do campo pode ser visto também como um horizonte de possibilidades, onde práticas pedagógicas inovadoras e um compromisso com as próximas gerações os capacitem a enfrentar os desafios impostos pelo capitalismo.

Tais fatos nos levam a considerar que mesmo diante de uma resistência, a dificuldade para se manter as escolas do campo, com uma qualidade sobre a forma e o conteúdo empregados, permanecem. Vendramini (2015) comenta que as experiências educativas em assentamentos e acampamentos de Movimentos Sem Terra se pautam na elaboração coletiva de políticas pedagógicas, em formações e engajamentos político dos educadores, em auto-organização dos estudantes e nas relações com o trabalho e vida social, sendo, portanto, uma contradição de escolas mantidas pelo Estado e disputadas pelos trabalhadores, como modo de desafiar a forma e o conteúdo da escola capitalista.

Stedile e Fernandes (2012) enfatizam que a motivação por trás da luta pela terra não é apenas a posse física do terreno, mas sim, a identificação profunda com ele, seja em termos biográficos, sociais ou ecológicos – aquilo que os autores denominam “vocação da terra”. Os indivíduos lutam, portanto, pela preserva o e reprodu o de sua própria identidade ligada   terra. Com efeito, retirar o espaço de convívio social e aprendizado coletivo, representado pelo ambiente escolar (a escola rural) retira a identifica o dos estudantes com seu território e em seus diversos termos.

A resistência aos fechamentos das escolas do campo   fundamental para a preserva o da cultura e da história das comunidades que estão intrinsecamente ligadas   terra. A luta pela terra, conforme destacado por Stedile e Fernandes (2012), transcende a mera posse física; ela representa a luta pela manuten o de uma identidade coletiva e pela continuidade de práticas sociais que definem um povo. A escola rural, como espaço de convívio e aprendizado,   um pilar dessa identidade, e seu fechamento simboliza uma ruptura com a tradi o e o conhecimento acumulado ao longo de gera es. Portanto,   imperativo que os movimentos sociais se unam em defesa desses espaços educacionais, não apenas como institui es de ensino, mas também como protagonistas dessa luta.

Considera es finais

As políticas econ micas de natureza neoliberal fomentadas pelo agronegócio têm se estabelecido e controlado a agenda pública, principalmente no que diz respeito   educa o. As políticas governamentais, com chancela liberal, exercem um impacto na educa o do campo e contribuem não são para a desterritorializa o deste, como também para a perda da identidade rural. No entanto, ainda há oportunidades para a constru o de uma educa o genuinamente campesina, desde que (i) cesse o fechamento das escolas rurais; (ii) sejam implementadas políticas que reconheçam e fortaleçam os laços territoriais e culturais das comunidades rurais.

A educa o do campo deve abordar, também, questões como a mercantiliza o da natureza e da vida social; a desigualdade crescente e a necessidade de preservar culturas e saberes tradicionais. Para Dardot e Laval (2016), o capitalismo não cresce simplesmente porque conquista novos territórios, antes, esta visão de mundo submete popula es cada vez maiores, transforma em mercadoria todos os frutos da atividade humana.   vista disso, a educa o e as políticas públicas educacionais fomentar o espírito crítico e inovador que permita aos alunos questionar e remodelar as regras do jogo capitalista a fim de se tornarem um vetor de mudança social e resistência. Desse modo, o futuro da educa o do campo em rela o às forças mercadológicas, que tendem a direcion la, não   apenas uma questão de adapta o, mas também de resistência e transforma o. Políticas públicas e aulas com abordagens que valorizem a diversidade, a equidade e a sustentabilidade licenciam o cultivo a uma nova gera o de pensadores capazes de reimaginar e reformular o atual sistema, tornando-o mais inclusivo e menos predatório.   um caminho desafiador, mas essencial para garantir que a educa o do campo contribua significativamente   constru o de um futuro justo e promissor.

Para Taffarel e Munarim (2015), mais do que nunca   necessário resistir, lutar e avançar

frente a esse crime que continua sendo executado – o crime de fechar escolas do campo. Trata-se de um crime contra a nação brasileira que continua e precisa ser interrompido. As lutas precisam ser coletivas a fim de reconhecer o campo como parte integrante da nossa sociedade. Sendo, portanto, uma luta de todos e para todos. E a melhor maneira de conseguir nos fortalecer nessa luta é darmos voz para os sujeitos que vivem do campo, para uma colaboração profícua de uma educação que seja realmente de qualidade. Para assegurar um futuro promissor à educação camponesa no Brasil, é necessário um esforço conjunto entre governo, comunidade e instituições de ensino, visando desenvolver políticas públicas eficazes e sustentáveis.

A nossa perspectiva demonstra que a situação do campo, no que tange principalmente a educação, tem se estabelecido de uma maneira negativa. Com fechamentos de escolas rurais e o descaso das políticas educacionais para com o sujeito do campo as áreas rurais têm sido visadas apenas economicamente e com viés para obtenção de lucro. Com isso, a perda da identidade, da cultura e das raízes camponesas tem sido contínua. Segundo Simões, Cardoso e Silva (2022), é na base de uma cidadania ativa de preceitos essenciais sob a ótica democrática e utilizando a incorporação de princípios e bases dos direitos humanos com a interação entre diferentes sujeitos e espaços, em adendo ao estabelecimento de estratégias políticas, que é possível a mudança social. Para que assim se possa estabelecer a luta por direitos que propiciem a vivência de uma cultura de direitos humanos.

Esperamos que este estudo contribua com os movimentos sociais estabelecidos. Acreditamos em um futuro melhor para todos, com menos fechamentos de escolas rurais e mais qualidade na educação. Melucci (2005) afirma que toda mobilização depende de um alicerce que deve considerar a união de esforços e cooperação. Neste caso é fundamental a articulação social, escolar, das comunidades rurais e daquelas que reconhecem a importância da luta pela preservação da educação do campo que favoreça a emancipação dos sujeitos. Que nossos espaços possam ser percebidos de maneira mais democrática, mais significativa e que possamos nos estabelecer enquanto sociedade em busca do bem comum e a formação humana e digna para todos de forma igualitária.

Referências

ANDRADE, D. P. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Sociedade e Estado** (Online), v. 34, n. 1, p. 211–239, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/se/a/RyFDLystcfKXNSPTLpsCnZp/>. Acesso em: 25 jul 2024.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedes**, Campinas, v.27, n.72, p.157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica**. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=258171-rcp004-24&category_slug=junho-2024&Itemid=30192. Acesso em: 16 jun. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **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). Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECPN22019.pdf. Acesso em: 12 maio 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE nº 3**, de 28 de março de 2007. Cria o Programa Caminho da Escola. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE). Brasília: MEC, 2007. Disponível em: <https://www.gov.br/fnde/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/programas/caminho-da-escola/legislacao-1>. Acesso em: 21 jul 2024.

CALDART, R. S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S (orgs). **Educação do campo**: identidade e políticas públicas. Brasília: articulação nacional por uma educação do campo, 2002.p.18-25

CÂMARA DOS DEPUTADOS. **Conheça o novo FUNDEB, que amplia gradualmente os recursos da educação**. Câmara dos Deputados/agosto 2020. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/687499-CONHECA-O-NOVO-FUNDEB,-QUE-AMPLIA-GRADUALMENTE-OS-RECURSOS-DA-EDUCACAO>. Acesso em: 16. jul. 2024.

CHAUI, M. de S. Ideologia e educação. **Educação e Pesquisa** (Online), v. 42, n. 1, p. 245-258, 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul 2024.

DARDOT, P.; LAVAL, C. Neoliberalismo e subjetivação capitalista. **O Olho da História: Revista de Teoria, Cultura, Cinema e Sociedades**, Salvador, n. 22, p. 1-15, 2026. Disponível em: <https://oolhodahistoria.ufba.br/>. Acesso em: 26 jul 2024.

FELDMANN, M. G. **Formação de professores e escola na contemporaneidade**. São Paulo: Senac, 2009.

FREITAS, L. C. **BNCC: como os objetivos serão rastreados**. Blog do Freitas/ abril 2017. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.com/2017/04/07/bncc-como-os-objetivos-serao-rastreados/>. Acesso em: 6 maio 2024.

GGN. **Nos últimos 11 anos, 277 escolas rurais foram fechadas por mês no Brasil**. **Jornal GGN**. GGN/março 2020. Disponível em: <https://jornalggm.com.br/educacao/nos-ultimos-11-anos-277-escolas-rurais-foram-fechadas-por-mes-no-brasil/>. Acesso em: 16 maio 2024.

GOMIDE, D. O materialismo histórico-dialético como enfoque metodológico para a pesquisa sobre políticas educacionais. *In*: JORNADA DO HISTEDBR E SEMINÁRIO DE DEZEMBRO: A CRISE ESTRUTURAL DO CAPITALISMO E SEUS IMPACTOS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA BRASILEIRA, 12, 204, Caxias. **Anais [...]** Caxias: Histedbr, MA/CESC. p.121-134.

GOODSON, I. **Currículo**: teoria e história. 14. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

GRAMSCI, A. **Americanismo e Fordismo**. Ed. Hendra, São Paulo, 2008.

HAESBAERT, R. Da desterritorialização à multiterritorialidade. *In*: ENCONTRO DE GEÓGRAFOS DA AMÉRICA LATINA, 10, 2005, São Paulo. **Anais [...]** São Paulo: USP, 2005. p. 6774 - 6792.

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 4 ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2009.

HYPÓLITO, Á. M. BNCC, agenda global e formação docente. **Revista Retratos da Escola** (Online), v. 13, n. 25, p. 187-201, 2019. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/995>. Acesso em: 16 jul 2024.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA – INEP. **Censo Escolar da Educação Básica**. Disponível em: <https://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Dashboard>. Acesso em: 21 jul 2024.

MELUCCI, A. **Por uma sociologia reflexiva** – Pesquisa qualitativa e cultura. Petrópolis: Vozes, 2005.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA (MST). **80 mil escolas fechadas no campo**

brasileiro em 21 anos. MST/novembro 2019. Disponível em: <https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>. Acesso em: 15 maio 2024.

NASCIMENTO, C. G. Educação, cidadania e políticas sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. **Revista Iberoamericana de Educación** (Online), v. 33, n.10-p. 1-23, 2004. Disponível em: <https://rieoei.org/RIE/issue/archive/2>. Acesso em: 20 maio 2024.

OLIVEIRA, C. F.; AGUIAR, E. J. da S. Educação do campo: resistência frente às propostas neoliberais. **Ensino em Perspectivas** (Online), v. 3, n. 1, p. 1–14, 2022. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/ensinoemperspectivas/article/view/9004>. Acesso em: 25 jul 2024.

ROCHA, C. A. **Análise do financiamento da educação em Bela Vista de Goiás e sua relação com o fechamento das escolas rurais.** Tese (Doutorado em Educação) – Escola de Formação de Professores e Humanidades, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2022. Disponível em: <https://tede2.pucgoias.edu.br/handle/tede/4861>. Acesso em: 21 jul 2024.

SANTOS, V. C.; GARCIA, F. M. O fechamento de escolas do campo no Brasil: da totalidade social a materialização das diretrizes neoliberais. **Kiri-Kerê: Pesquisa em Ensino** (Online), v. 1, n. 4, p.264-289, 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufes.br/kirikere/article/view/31790>. Acesso em: 21 jul 2024.

SILVA, M. V.; SILVA JÚNIOR, A. F. Políticas educacionais para a educação do campo: dimensões históricas e perspectivas curriculares. **Revista HISTEDBR On-line**, (Online), v. 12, n. 47, p. 314–332, 2012. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8640054>. Acesso em: 21 jul 2024.

SIMÕES, H. C. G. Q.; CARDOSO, F. S.; SILVA, A. M. M. Educação em direitos humanos, formação de sujeitos de direito e dignidade humana: fundamentos teóricos, epistêmicos e políticos. **Revista Momento – diálogos em educação** (Online), v. 31, n. 1, p. 116-134, 2022. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/momento/article/view/13660>. Acesso em: 21 jul 2024.

STEDILE, J. P.; FERNANDES, B. M. **Brava Gente:** a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista pedagógica** (Online), v. 17, n. 35, p. 41–51, 2015. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 8 maio 2024.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em revista** (Online), v.31, n.3, p.49-69, 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/j5CVprmWZCCP4TmKw8xC7yz/abstract/?lang=pt> Acesso em: 16 maio 2024.

Recebido em 26 de novembro de 2025

Aceito em 23 de fevereiro de 2026