

# Educação do Campo e Direito Educativo: uma Questão Pública

## *Rural Education and Educational Law: A Public Question*

LIA MACHADO DOS SANTOS

DOUTORANDA EM EDUCAÇÃO NA UNIVERSIDADE REGIONAL INTEGRADA DO ALTO URUGUAI  
E DAS MISSÕES, CAMPUS DE FREDERICO WESTPHALEN/RS (BRASIL)

LUCI MARY DUSO PACHECO

DOUTORA EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE DO VALE DO RIO DOS SINOS (BRASIL).  
MESTRE EM EDUCAÇÃO PELA UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA MARIA (BRASIL)

---

### **Resumo**

Assim como a escola pública, a escola do campo por ter em suas origens os valores de ser democrática, pública e de renovação, tem sofrido desde os primórdios tentativas de dominação. No intuito de colaborar no debate sobre a efetivação de uma Educação do Campo emancipatória buscamos aprofundar as reflexões sobre políticas públicas na educação do campo, seus principais desafios e como seria interpretá-los na perspectiva do Direito Educativo. Para tal, utilizamos como método uma leitura comparada com os conceitos utilizados pelos autores Jan Masschelein e Maarten Simons no livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*.

**Palabras clave:** Educação, Direito Educativo, educação do campo.

### **Abstract**

Both rural and public school have undergone attempts to be controlled since their origins due to their democratic, public and innovative nature. In order to collaborate in the debate of an emancipatory Rural Education, we seek to reflect on public policies in rural education, their main challenges and how to interpret them from the perspective of Education Law. To this end, we used as a method a comparative reading while focusing on the concepts employed by Masschelein and Simons (2013) in *In Defence of School: A Public Issue*.

**Keywords:** Education, Education Law, Rural Education.

## **1. INTRODUÇÃO**

O lugar comum da escola pública atualmente, é resultado de um esforço de décadas: neste lugar, a escola é acusada de alienar os alunos, desmotivar a juventude, não ter eficácia e empregabilidade e mais recentemente em função do uso expansivo do ensino remoto na pandemia, é vista como redundante em seu papel, uma vez que as tecnologias permitem que aprendamos em qualquer espaço.

Todas estas acusações à escola, sintomaticamente, tem encontrado cada vez mais ressonância nos espaços da grande imprensa, nas redes sociais, nos discursos empresariais, na retórica de alguns políticos e tem sido absorvida pelo grande público. (Fávero, 2020, p. 1)

Obviamente não foi sempre assim, para entender é preciso pausar a leitura da escola como uma história de reformas e inovações e vê-la mais refletida como uma história de estratégias e táticas para coagi-la, reprimi-la e dispensá-la. Devido a escola em sua origem defender um *status* de ser democrática, pública e de renovação, tem sofrido desde os primórdios essas tentativas de dominação. A dominação se materializa em ações que tentam governar esse caráter democrático, público e renovador que a escola possibilita por meio da reapropriação do seu tempo e espaço público.

Jan Masschelein, professor de Filosofia da Educação e diretor do Laboratório para Educação e Sociedade da Universidade de Louvain (Bélgica) e seu colega de Laboratório e professor Maarten Simons, na obra *Em defesa da escola: uma questão pública*, desenvolvem uma série de conceitos para explicitar as formas de dominação sobre as quais a escola tem sofrido. São táticas que domam a escola através de aspectos externos a ela como a politização, pedagogização e naturalização e táticas que domam a escola a partir de dentro e que a «descolarizam» por meio da tecnologia, psicologização e popularização (Masschelein e Simons, 2021).

O que está por dentro da grande crise da educação e entrelaçado em cada tática de fator externo ou interno está explicado por Hannah Arendt (2006), ao descrever que a escola é utilizada como ferramenta por projetos políticos que, por sua vez, têm projetos de mundo, para isso a escola pode ser usada como doutrinação em que é a sociedade quem decide quais conhecimentos são públicos para os alunos e o cidadão fica incumbido de assu-

mir seu dever cívico, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente a mesma escola é considerada fora do espectro político, como um «um mero fenômeno local, desligada dos problemas mais importantes do século» (Arendt, 2006, p. 2).

Essa concepção em que a democracia política forma a base da escola e não o contrário, é concretizada quando a escola ocupa seu tempo para remediar problemas sociais; desenvolve habilidades e competências específicas para a empregabilidade; circunscreve alunos pelo seu talento justificando tratamentos desiguais. A desescolarização de «dentro para fora» acontece pelo ensino com foco na eficiência e eficácia, baseado em metas fixas e a competitividade inscrita no sistema educacional; uma ampla psicologização que, na prática, mantém os alunos infantis enquanto deveria ser um espaço seguro para encontrar-se no mundo e talvez até ultrapassá-lo (Masschelein e Simons, 2021).

Também as táticas de profissionalização e flexibilização atingem fortemente a formação de professores: realização de objetivos, ganhos de aprendizagem, imagens de crescimento tornam-se termos básicos profissionais do professor que passa ser visto como um prestador de serviços. E mesmo assim, compreendendo a escola hoje com toda as suas máculas, somamos coro aos autores: «Nós nos recusamos, firmemente, a endossar a condenação da escola. Ao contrário, defendemos a sua absolvição» (Masschelein e Simons, 2021. p. 10).

Por entender que a escola é uma invenção histórica, podemos pensar que esta defesa deve se dar no sentido de reinventá-la, e para isso, Masschelein e Simons (2021) apontam categorias concretas do skholé que possam fornecer o «tempo livre» para reunir todos em torno de um «bem comum» e tornar a escola pública de fato, ou seja, a escola como uma questão pública. A partir daqui, retomaremos com os autores característicos que fazem da escola uma escola, diferentes de quaisquer outros ambientes de aprendizagem. Não significa que vamos esboçar uma escola ideal, mas sim articular um marco para o futuro além das percepções comuns e generalizadas sobre o que é a escola

A primeira categoria do skholé diz respeito à suspensão, a escola implica o ato de suspender ou retirar o aluno do seu contexto, e às vezes, do peso das leis que presidem esses espaços (família, mercado de trabalho, sociedade).

Essa suspensão é importante quando age para separar o aluno das coisas que o oprimem, que o definem pela falta de habilidades ou pelo talento e de um futuro inexistente ou pré-determinado.

Estando o aluno suspenso é possível apresentá-lo ao mundo permitindo um novo eu «em relação aquele mundo que vai tomar forma e ser fabricado» (Masschelein e Simons, 2021, p. 45). Não aquele mundo entendido como um lugar de aplicabilidade, competência e rendimento a que a escola é constantemente forçada a apresentar. Não queremos aqui dizer que essas instruções de funcionamento e orientação exigidas pela sociedade, cultura e mercado de trabalho não significam nada, porém a escola faz outra coisa: ela é o lugar por excelência de suspensão da escolástica, em que o aluno vai além do próprio mundo da vida por meio da prática e do estudo e isso é essencial para o processo de formação.

Entretanto, para o diálogo a que nos propomos entre a educação do campo e o direito educativo consideramos a categoria da profanação como essencial para propor a educação do campo como um bem público. À primeira vista, o termo profanação é lido como desrespeito ou violação do que é santo, afronta ou mesmo insulto. Porém, afastados de conceitos simples e dualistas, defendemos como os autores que, profanar algo «é desligá-lo do seu uso habitual, não mais sagrado ou ocupado por um significado específico e portanto algo no mundo que é ao mesmo tempo acessível a todos e sujeito à (re)apropriação de significado» (Masschelein e Simons, 2021, p. 39).

Assim passamos a utilizar o termo profanação como algo ou lugar que foi expropriado e se tornou público. Tomamos como exemplo o próprio conhecimento, tornado gratuito e disponível para o uso público, uma disciplina de estudo qualquer possui um caráter profano quando é efetivamente suspensão dos usos e lugares aos quais a geração mais velha tratou de colocá-los e passa a ser apropriada por uma geração mais jovem que passa a ter a oportunidade de experimentar a si mesma como uma nova geração:

A típica experiência escolar - a experiência que é possibilitada pela escola- é exatamente aquele confronto com as coisas públicas disponibilizadas para uso livre e novo... é algo que faz com que seja possível que as coisas tomem posse de si mesmas, desligadas e libertadas de seu uso habitual, e, portanto, publicamente disponíveis. (Masschelein e Simons, 2021, p. 40)

Obviamente a escola não está separada de todo o mundo e do que está enraizado na sociedade, mas é por meio dela que atos simples e profundos de profanação é precisamente a pré-condição para que crianças e jovens comecem algo novo. Essa suspensão (temporária e necessária) e a profanação da tecnologia escolar torna possível uma nova dedicação à prática e ao estudo. As tecnologias escolares - quadro, arquitetura, arranjo espacial da sala- entendidos como instrumentos de controle entre aluno e professor também podem ser vistos como meios, técnicas e métodos criados pelo homem para o homem «a fim de permitir que o homem exerça influência sobre si mesmo, modele a si mesmo e adquira sua própria forma por assim dizer (Masschelein e Simons, 2021, pp. 65-66).

Como consequência, esta escola pode conter a potencialidade de não mais reproduzir e produzir desigualdades na medida em que todo espaço escolar tem como ponto de partida prático a igualdade que considera que todo mundo é «capaz de» sem considerar talentos individuais que muitas vezes dizem mais respeito a privilégios e as dificuldades como privações sociais. Isso não significa que necessidades individuais serão negligenciadas, mas significa que não serão mais o ponto de partida como uma simples divisão de alunos mais avançados e alunos com dificuldades de aprendizagem, por exemplo.

A questão é paradigmática, a pergunta não é o que a sociedade espera da escola com objetivos e funções específicas para o mundo do trabalho e sim como a escola pode ser o lugar comum e público para renovar o mundo. A escola imaginada por meio dessas categorias serve para proporcionar uma educação geral que permita que cada sujeito possa participar de forma independente e crítica na sociedade, mas no momento em que é tirado da escola o tempo livre para absorver todas as regras invocadas pela sociedade e o mercado de trabalho qualquer modelo escolar se esvazia.

Sendo assim, o ato de profanação do escolar, ou seja, suspender o seu uso comum que tem por décadas tentado domar o escolar por dentro e por fora em seu caráter mais fundamental de ser democrática e pública seria um caminho possível para alcançarmos a escola ideal a que John Dewey se refere, sem etiquetas progressivas, a escola mesma em sua origem:

Aquilo por que ansiamos e o de que precisamos é educação pura e simples. Faremos progresso mais seguro e mais rápido se nos devo-

tarmos a buscar o que seja educação e quais as condições a satisfazer para que seja ela uma realidade e não um nome ou uma etiqueta. (Dewey, 1979, p. 97)

Falaremos agora de um tipo específico de educação - a educação do campo - um fenômeno recente da realidade educacional brasileira que vive desde sua origem tentativas de dominação que a privam de tornar-se um bem público e comum como deveria ser a educação «pura e simples».

## **2. EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Anteriormente falamos do lugar comum da escola pública, alvo de muitos dedos em riste e de acusações superficiais de alienação, desmotivação, falta de eficácia e empregabilidade. Ao nos perguntarmos o lugar comum da Educação do campo talvez não tenhamos uma resposta única ou que chegue a formar um senso comum, alguns questionamentos poderão surgir em relação à nomenclatura: educação do campo, educação no campo ou educação rural, no entanto, há algo em comum em grande parte das localidades rurais de cidades pequenas e que pode ainda ser visto: Resquícios de construção, paredes ainda em pé ou destruídas, ou ainda apenas o alicerce do que um dia já foi uma escola que atendia a comunidade rural.

A Educação do campo, ou pelo menos o debate dela nas políticas educacionais é recente na história da educação brasileira. E são diversos os sujeitos que se colocam como protagonistas dessa história assim como são os objetivos e concepções de cada sujeito, e por isso, como afirma Roseli Salete Caldart (2009) é preciso analisar de forma rigorosa essas concepções que destoam e os rumos que indicam.

Segundo Caldart (2009) e seu amplo estudo sobre o percurso da Educação do Campo no Brasil, há registros fragmentados sobre o nascimento desta modalidade de ensino. O mais conhecido nasce da luta de camponeses organizados em movimentos sociais e há a versão mais simplista de que ela é apenas um «continuum do que na história da educação brasileira se entende por educação rural ou para o meio rural» (Caldart, 2009, p. 38).

Adotamos aqui a perspectiva de que a educação do campo nasceu como crítica do povo que vive no/do campo à educação brasileira em relação principalmente ao trabalho e aos projetos de campo que refletiam diretamente

em suas realidades: tanto na educação que recebiam como no projeto de país que crescia a partir de sua força de trabalho. A primeira crítica se fez ouvir por lutas sociais pelo direito à educação, luta pela terra, trabalho, igualdade social e condições de vida digna no campo:

É fundamental considerar para compreensão da constituição histórica da Educação do campo o seu vínculo de origem com as lutas por educação nas áreas de reforma agrária e como, especialmente neste vínculo, a Educação do campo não nasceu como uma crítica apenas de denúncia: já surgiu como contraponto de práticas, construção de alternativas, de políticas, ou seja, como crítica projetiva de transformações. (Caldart, 2009, p. 39)

Também se fez uma crítica teórica quando adotou-se por «batismo» o nome Educação do campo, assumindo um contraponto e confronto de ideias, tornando termos como educação rural ou educação no campo em desuso e todos os seus respectivos paradigmas e visões de educação, de políticas educacionais, projetos de campo e país. Portanto, a Educação do campo tem suas raízes com os trabalhadores pobres do campo, sem terra e sem trabalho, começando pelos dispostos a reagir e a se organizar para mais tarde dialogar com o conjunto de trabalhadores do campo e aumentar o coletivo em prol de um objetivo em comum.

Justamente por ter nascido da luta, a Educação do campo tem uma tradição emancipatória e um grande potencial para tornar-se a escola ideal a que (1979) se refere, a escola mesma em sua origem. Para Caldart (2009, p.42), a práxis pedagógica dos movimentos sociais pode revigorar as bases de uma educação emancipatória ao retomar antigas questões e buscando políticas educacionais e teorias pedagógicas que façam a crítica ao estado atual das coisas. Porém, se a escola pública com todo o seu aporte, história consolidada e fundamentada nas qualidades de ser democrática e renovadora está sitiada por estratégias complexas de dominação, pensamos o quanto a Educação do campo incomoda ao nascer lutando por escolas públicas para o campo, com toda a radicalidade dos Outros Sujeitos e suas outras pedagogias (Arroyo, 2014), vinculando-se a lutas sociais de outros excluídos.

Segundo Pacheco (2016), o conceito de exclusão é inseparável do conceito de cidadania, mesmo com todas as políticas sociais e legislação há uma grande massa de indivíduos que não pertencem de forma efetiva a uma

comunidade política e social, portanto não se efetivam como cidadãos. Nesse sentido, a educação do campo questiona diretamente as teorias pedagógicas modernas e a própria política educacional, o que significa pensar os processos de formação humana, a relação educação e trabalho tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho que são próprias do campo.

Caldart (2009) observa ainda: «Qual a potencialidade formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo?» (p. 43). O perfil dos alunos no campo não é homogêneo, como trabalhar uma educação para autonomia quando a maioria dos alunos do campo são filhos de trabalhadores rurais que não tem terra, ou que são empregados de um modelo patronal em que há completa separação entre gestão e trabalho (Pacheco, 2016).

Portanto, quando falamos em táticas de dominação da essência democrática e renovadora da escola do campo, é preciso perceber o quanto os trabalhadores do campo já sofreram com a modernização da agricultura que teve como objetivo o aumento da produtividade, concentração de riqueza e ao mesmo tempo provocou danos ambientais e intensos processos migratórios (Pacheco, 2016). Portanto, os obstáculos de uma educação pensada para e pelo campo são complexos e exigem uma retomada do percurso histórico para planejar a escola que idealizamos, nas palavras de Eduardo Galeano (2002, p. 25) em O livro As veias abertas da América latina: «A história é um profeta com o olhar voltado para trás: pelo que foi, contra o que foi, anuncia o que será».

Nas categorias de dominação da escola descritas por Masschelein e Simons (2021), a categoria da Naturalização é danosa à própria identidade do sujeito rural, pois trata-se um tipo de pedagogização que desenvolve nos alunos apenas capacidades pré-determinadas e os circunscreve a partir das chamadas diferenças naturais. Por meio delas, os conhecimentos produzidos pelos alunos e seus familiares no campo, muitas vezes da agricultura camponesa, são desconsiderados por intermédio da internalização de valores e da aceitação da organização e lógica da agricultura industrial como natural.

O que torna a educação do campo uma «problematização mais radical» em relação a democratização do conhecimento, pois diz respeito ao próprio

modo de produção desse conhecimento como crítica ao mito da ciência moderna e implica a superação da «visão hierarquizada do conhecimento próprio da modernidade capitalista» (Caldart, 2009, p. 44).

Para a autora, há pelo menos dois grandes focos de tensão e contradições em relação à educação do campo: o primeiro já tratado aqui em linhas gerais diz respeito à dinâmica do campo dentro da dinâmica do capitalismo e às contradições sociais que surgem desse movimento de expansão do agronegócio que é a representação política e econômica do capital no campo. O segundo diz respeito à tensão entre as políticas públicas e os movimentos sociais da via campestre que pautam um projeto de transformação da sociedade e do Estado.

A Educação do campo se desenvolveu em um momento de acirramento da luta de classes no campo, motivado por uma ofensiva gigantesca do capital internacional sobre a agricultura, marcada pelo controle das empresas transnacionais sobre a produção agrícola que exacerba a violência do capital e de sua lógica de expansão sobre os trabalhadores, e notadamente sobre os camponeses. No Brasil essa lógica se realiza por meio de movimentos contraditórios: expulsa trabalhadores do campo ao mesmo tempo que promete incluí-los na modernidade tecnológica do agronegócio; subordina a todos, ao modelo que vem sendo chamado de ‘agricultura industrial’ e mantém seus territórios de trabalho escravo. (Caldart, 2009, p. 48)

Ao mesmo tempo, é preciso estar atento sobre o porquê a educação escolar dos trabalhadores do campo ter sido chamada para a agenda política do país. Caldart (2009) aponta como hipótese a reestruturação produtiva do campo que requer mão de obra mais qualificada, o que justifica o interesse dos empresários rurais em discutir a formação profissional diretamente voltada ao agronegócio. Infelizmente, em um balanço dos dez anos de Educação do campo, a autora questiona:

O que afinal conseguimos foi trazer de volta à agenda da política educacional do país a educação rural, que na época da primeira Conferência Nacional de Educação do campo em 1998, já tinha sido descartada como ‘residual’, atrasada, pelos governos neoliberais mais autênticos. (Caldart, 2009, p. 50)

Portanto é essencial que continuemos pautando a concepção de Rural na agenda da educação, o que significa pautar também a definição entre um

projeto de agronegócio e um projeto de agricultura. Um impasse difícil e tendencioso pela lógica do capital de fortalecer uma política pública de Educação do campo esvaziada de conteúdo emancipatório (Caldart, 2009). O que não podemos esquecer é que a Educação do campo se originou pela luta dos movimentos sociais que pressionaram pelo direito dos camponeses e trabalhadores rurais e esse movimento implicou no envolvimento mais direto com o estado e a disputa pela formulação de políticas públicas específicas para o campo a fim de diminuir a histórica exclusão dessa população no acesso a um conjunto de políticas, incluindo a educação.

Para tanto, como sujeitos que se identificam com a concepção originária da educação do campo, intensificar a pressão por políticas públicas que garantam um acesso e permanência de qualidade ao ensino pelo conjunto dos trabalhadores do campo requer amplo conhecimento e domínio das leis e do direito educativo por todos os sujeitos que apoiam essa pauta: gestores, trabalhadores da educação, alunos, família e comunidade. Só a partir deste conhecimento, somado ao conhecimento de quem vive e trabalha no campo, que poderemos caminhar em direção ao protagonismo dessa história. E como Emir Sader no prefácio a Mészáros.

### **3. DIREITO EDUCATIVO**

No caminho para compreender o Direito Educativo, o primeiro passo é diferenciar o Direito à educação do Direito Educativo, habitualmente confundidos. De forma resumida, o direito à educação é um direito humano, promovido no artigo 26 da Declaração Universal dos Direitos Humanos: «Todos os seres humanos têm direito à educação» e foi instituído com o intuito de formar uma geração de desenvolvimento e compreensão humana (Assembleia Geral da ONU, 1948).

Já o Direito Educativo refere-se a uma, relativamente nova, área de conhecimento em progresso que tem como base a soma da lei na educação. Apesar de ser escudado por leis, não se limita apenas à avaliação, planejamento e organização baseados em visões normativas. Trata-se de uma área emergente no sentido de tentar atender as necessidades e ser a base para transformações que visam o desenvolvimento integral do sujeito;

seu elemento central é o respeito à dignidade das pessoas (Téllez e López, 2020).

A diferença mais notável entre o direito à educação e o direito educativo está na natureza de cada um. Pode afirmar que mesmo o direito à educação estar garantido na forma de lei não significa que essa educação será plenamente desenvolvida de forma qualificada para todos. O acesso à educação materializada na forma de uma vaga em uma instituição não garante a permanência e êxito dessa oferta. Portanto é a fusão do Direito e da Educação que surge o Direito Educativo:

Área emergente del conocimiento, que pretende abonar conocimientos al esclarecimiento de diversas pautas del desarrollo humano, destacando entre ellas, la necesaria cultura de paz, como condición indispensable para la evolución hacia mejores contextos de la humanidad en su visión individual y colectiva. (Téllez e López, 2020, p. 12)

Segundo Masschelein e Simons (2021), há um consenso entre os intelectuais que estudam o desenvolvimento sustentável de que o processo educacional e o nível de escolarização dos países está diretamente relacionado a sociedades desenvolvidas, tanto que o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) que mede o desenvolvimento humano dos países tem como um dos critérios mais importantes o indicador que utiliza a taxa de alfabetização e matrículas, ou seja, não existirá sociedade humanamente desenvolvida sem uma escola de qualidade.

No contexto da legislação brasileira, a Constituição Federal de 1988 (Brasil, 1988) foi um grande avanço para o Direito Educativo quando foi reconhecida como um direito social, fundamental e um direito público e subjetivo. Esse direito ao ensino obrigatório e gratuito seria, para Téllez e López (2020), a representação normativa do Direito à educação, em que diferentes instrumentos jurídicos são usados de acordo com regulamentos e tratados internacionais, o Direito Educativo visa mediar sua eficiência de acordo com as condições socioeconômicas, políticas e culturais.

Para Téllez e López (2020), a lei sempre vai ser uma ciência da educação tão importante quanto as outras. Uma ciência que propõe o estudo para organizar o cidadão e a comunidade. O Direito Educativo pode ser um elo

ao agregar duas áreas do conhecimento de carácter transversal e ao tornar-se um bem comum pode colaborar para a construção de um ambiente de harmonia, colaboração e respeito.

El Derecho Educativo pretende el desarrollo de la consciencia de la comunidad escolar en un ambiente democrático de abierta participación, donde se generan consensos sobre la formulación y aplicación de la norma aceptada por todos, donde la acción educativa no se justifica y promueve a base de premios y castigos, sino por la aplicación de cualidades como: saber escuchar, paciencia, tolerancia, cooperación, fraternidad, solidaridad, capacidad intelectual, entre otras. (Téllez e López, 2020, p. 37)

O Direito Educativo é objeto de estudo da Rede Internacional de Investigação em Direito Educativo - RIIDE. Segundo Quinto e Pacheco (2020, p. 29), a Rede foi criada pelo «notório, reconhecido jurista, Doutor em Direito Marco António Besares Escobar»; e teve associação civil (sem fins lucrativos) em 21 de outubro de 2015, de acordo com o disposto artigo 27, segundo parágrafo (2º) do Código Fiscal da Federação. A associação tem nacionalidade mexicana e é regida pelo Código Civil do estado de Chiapas. De acordo com o Estatuto em suas disposições gerais:

I.DISPOSICIONES GENERALES: 1. La RIIDE, es una Asociación Civil con identidad, y patrimonio propio, promueve la actividad académica; tiene como propósito general el desarrollo de la investigación, docencia, extensión y gestión del Derecho Educativo a nivel internacional, nacional y local. (Quinto e Pacheco, 2020, p. 31)

Para um dos principais teóricos do Direito Educativo da América Latina e cofundador da RIIDE, Dr. Raúl Edilberto Soria Verdera, o Direito Educativo nasceu com a criação da comunidade e suas diversas necessidades como alimentação, moradia, educação e tudo que fosse vital para a sobrevivência e portanto sendo a ciência mais antiga (Téllez e López, 2020). Atualmente, a Rede promove e desenvolve projetos em 16 países, fazendo educação enquanto atravessa as fronteiras da América Latina, Europa e Ásia:

Brasil, México, Espanha, Cuba, Argentina, Peru, Venezuela, Equador, Costa Rica, Guatemala, Paquistão, Colômbia, China, Bolívia, Uruguai e Chile. Uma Rede que vem crescendo e implantando melhorias a

cada ano, em benefício do ser humano como ser social e emancipatório. (Quinto e Pacheco, 2020, p. 34)

Infelizmente, na prática o Direito educativo vive na «marginalidade do cotidiano didático das instituições de ensino». A comunidade escolar desconhece as normas básicas da atividade institucional bem como os direitos e deveres, inclusive os dirigentes educacionais vimos isso de forma abrangente no ensino remoto durante a pandemia.

Existe indiferencia social e institucional por el conocimiento, intrerpretacion y aplicación de as normas educativas vigentes, -hay casos excepcionales- pero la mayoría de los involucrados que integran una comunidad educativa o viven en el analfabetismo jurídico educacional o solo se trata de simulaciones. (Téllez e López, 2020, p. 12)

Assim, o Direito Educativo caminha para a missão da procura do ser social, uma direção que deve ser construída de forma gradual em uma convivência saudável, na qual imperam os valores de liberdade, democracia e solidariedade. Em que coexistir não implica usar o outro ou ser usado. Uma sociedade onde são assumidos compromissos e também se cumprem enquanto membros de uma comunidade (Téllez e López, 2020).

Embora sejamos um país democrático que almeja na forma da lei todos esses valores e objetivos, quando se fala na qualidade da educação na perspectiva do direito educativo, principalmente na educação do campo que é um fenômeno recente da nossa realidade educacional, essa efetivação está ainda no plano de um ideal ainda inacabado, embora muita coisa já feita.

A seguir, aprofundamos as reflexões sobre políticas públicas na educação do campo, seus principais desafios e como seria interpretá-los na perspectiva do Direito Educativo. Para tal, utilizamos como método uma leitura comparada com os conceitos utilizados pelos autores Jan Masschelein e Maarten Simons no livro *Em defesa da Escola: uma questão pública*.

#### **4. O DIREITO EDUCATIVO PARA A EFETIVAÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Iniciamos o presente artigo com a apresentação dos estudos de Masschelein e Simons (2021), conhecemos brevemente as categorias do *scholé* - a

escola que tanto almejamos- e as categorias internas e externas que tentam domar a «pedra angular» da educação que é o seu caráter democrático e de renovação, tornando-se o tema da educação uma questão pública em busca de uma efetivação dos seus direitos já garantidos para a conquista de novos. Em seguida, buscamos as origens, contradições e obstáculos da Educação do Campo para enfim conhecer um pouco sobre o Direito Educativo, uma área de conhecimento que, se bem aprofundada pode auxiliar na busca, planejamento e efetivação de uma educação do campo que abranja em sua potência as categorias do escolar em uma perspectiva da educação emancipatória.

Quando se fala em educação do campo e direitos é reconhecido que a busca pelo cumprimento de direitos por parte do Estado já fez e faz parte da vida dos camponeses e trabalhadores do campo uma vez que a própria educação que lhes foi ofertada se construiu, principalmente pela luta dos movimentos sociais. (Caldart, 2009, p. 51)

Neste ínterim, muita coisa foi conquistada na forma da lei, a educação do campo construiu um arcabouço jurídico consistente, entretanto é necessário que determinações legais saiam do papel, pois apesar da lei ainda há o fechamento de escolas, deficiências na estrutura física e pedagógica e formação superficial de professores. Consequentemente, o deslocamento desses alunos do campo para as cidades, quando a transferência destes acontece por obrigação, acaba por negar-lhes o direito público e subjetivo de se desenvolver na medida em que o retira de sua história e contexto. Fatos como este só demonstram o quanto a garantia do direito à educação do campo ainda se mantém na esfera do Estado de Direito.

Pensar a educação do campo na perspectiva do Direito Educativo na construção de um projeto de educação emancipatória envolve grandes desafios. Para Conceição Paludo (2015), a dimensão da luta e da conquista que envolvia o caráter das políticas públicas foi esquecida, inclusive a autora cita análise atual de Boneti (2007) que as considera:

O resultado da dinâmica do jogo de forças que se estabelecem no âmbito das relações de poder, relações essas constituídas pelos grupos econômicos e políticos, classes sociais e demais organizações da sociedade civil. Tais relações determinam um conjunto de ações atribuídas à instituição estatal, que provocam o direcionamento (e/ou o

redirecionamento) dos rumos de ações de intervenção administrativa do Estado na realidade social e/ou de investimentos. (Boneti, 2007 citado por Paludo, 2015, pp. 230-231)

Portanto, alcançar a Educação do campo pelas políticas públicas é um caminho difícil em razão de defender um projeto o qual o Estado está comprometido em enfraquecer. Obviamente, nos referimos aqui, a uma concepção de Educação do campo com práticas descentralizadas da escola, enquanto um projeto educativo ela também é um projeto de campo (Caldart, 2009).

Este projeto é ousado porque carrega a experiência de todos os sujeitos que foram protagonistas de diversos coletivos da via campestre que formaram as bases da educação do campo. Do ponto de vista de teorias pedagógicas é preciso refletir como essa experiência de processos de lutas sociais podem implicar na construção de uma pedagogia emancipatória. Retomando as categorias que fazem a escola de qualidade, pensamos a partir do elemento da profanação, como podemos tornar essa experiência de um sujeito historicamente excluído, disponível como um bem público, acessível em propostas pedagógicas que não façam mais a ligação de lutas sociais como algo separado da escola, mas que seja transformada como matéria de estudo e objeto de prática.

A efetivação deste projeto de educação do campo também é inconcebível sem a categoria da tecnologia, sem a tecnologia a escola não é capaz de tornar a formação possível (Masschelein e Simons, 2021). E quando falamos em Educação do campo esse elemento precisa se tornar mesmo um bem e uma questão pública, afinal este novo projeto de educação e campo envolve o acesso dos trabalhadores do campo não só à ciência e tecnologias existentes, mas também a sua superação. O que para Cardart (2009) envolve uma outra lógica de pensamento que inclua os camponeses, seus saberes e tecnologias.

O entendimento da necessidade de um «diálogo de saberes» sobre os quais a Educação do campo aborda é mais abrangente do que apenas reivindicar a valorização do saber popular. Ele deve contemplar todos os espaços do escolar: a formação de professores, o perfil do egresso da educação profissional, o pedagógico das escolas do campo e também o currículo da educação dos camponeses. É necessário identificar e compreender «a teia de ten-

sões" envolvida na produção desses diferentes saberes. Trata-se de paradigmas de produção de conhecimento que envolvem uma reflexão sobre o próprio ato pedagógico:

Que valorize a experiência dos sujeitos e que ajude na reapropriação (teórica) do conhecimento (coletivo) que produzem através dela, colocando-se na perspectiva de superação da contradição entre trabalho manual e trabalho intelectual, que é própria do modo de organização da produção capitalista. (Caldart, 2009, p. 45)

Arroyo (2014) em *Outros sujeitos, Outras pedagogias*, descreve categorias da pedagogia moderna e seus pensamentos sociopedagógicos cuja a intencionalidade é a manutenção das instituições sociais e as relações entre o Estado e os grupos subalternizados, o qual o grupo não homogêneo dos sujeitos do campo faz parte. Ao mesmo tempo, ele descreve Outras pedagogias criadas pelos próprios excluídos e que sustentam e pautam soluções políticas, econômicas e sociais opostas às epistemologias dominantes.

Para essa reflexão sobre o uso do Direito educativo na efetivação da Educação do campo, retomamos o pensamento pedagógico que responde à pedagogias modernas que se identificam como libertadoras e politizadas que somaram a atual crise educacional uma «falsa consciência» travestida de pedagogias progressistas. Essa abordagem utilizada pelos Outros Sujeitos e que precisa ser retomada pelo Direito educativo para dentro da escola deve se afirmar... com a função de tirá-los desse estado de inconsciência e de falta de consciência, de des-politização para levá-los à consciência crítica, política, participativa, cidadã. (Arroyo, 2014, p. 46)

As políticas públicas e educacionais foram elaboradas tendo em vista concepções subalternizadas de grupos populares presentes nas escolas do campo e da cidade, portanto é imprescindível desconstruir a superficialidade deste pensamento e aprender com os movimentos sociais e grupos da Via Campesina no Brasil (o MAB, o MMC, MPA, a PJR, a CPT E a Feab) suas tensões, contradições e também conquistas no percurso da Educação do campo, como por exemplo, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária e Quilombolas (Pronera) que sofreu, em 2020, um grande ataque à Educação do campo perdendo a gestão de uma das maiores políticas públicas da educação.

O Direito educativo deve chegar a toda as instâncias, principalmente na formação de professores, assumir um projeto pedagógico que responda à formação de um novo tipo de profissional que:

Independentemente de sua origem disciplinar, a partir das mais diversas áreas do conhecimento, mas com a devida formação jurídico-pedagógica, suficiente para dar resposta às múltiplas necessidades derivadas da ação cotidiana da comunidade escolar e da sociedade a que pertence. O objetivo seria fazer um bom cidadão no ambiente escolar também deve ser um bom cidadão na esfera social e produtiva. (Téllez e López, 2020, p. 16)

Não quer dizer que queremos que os professores tenham mais um dever além de suas responsabilidades formativas. É preciso, que se torne orgânico na formação inicial e continuada que o Direito Educativo é o principal direito humano pois possibilita o conhecimento de todos os outros direitos, ampliar a visão de uma formação unidimensional para a multidimensional que atente para todos aqueles que formam uma comunidade escolar e todas as áreas do conhecimento como sociologia, psicologia, ética e política (Téllez e López, 2020).

Para Caldart (2009), a tendência de futuro não é boa, considerando a correlação de forças políticas atualmente, estamos a caminho de um retrocesso à educação Rural cuja política está a serviço do agronegócio, portanto voltada aos interesses de empresas transnacionais. Atualmente, a situação não mudou, a perda da radicalidade, o enfraquecimento dos movimentos sociais, as concessões e estreitamentos políticos encaminham para a mesma tendência: não se espera que o Estado ou governos aceitem uma política de educação que apoie um projeto popular de agricultura e muito menos de desenvolvimento do campo e do país. Muito menos um que aceite movimentos sociais como protagonistas da educação do campo e trabalhadores do campo como sujeitos pensantes de políticas públicas em sua forma e conteúdo.

Portanto, um primeiro passo a partir do direito educativo seria mapear até que ponto a realidade da educação dos camponeses e trabalhadores do campo tem sido refletida no debate da Educação do campo entre seus principais sujeitos, governos e instituições educacionais. Para tanto, é necessário conhecer as leis e diretrizes ligadas à tarefa educacional, segundo Téllez

e López (2020) é necessário criar espaços acadêmicos de qualidade em que se unam o Direito e a Educação, sem determinações unilaterais ou apenas direcionamentos de natureza administrativa, ou seja, realizar um diálogo real e profundo e ampliar esse diálogo a todos os espaços possíveis capacitando crianças, jovens e adultos em direitos humanos: «O Direito educativo para vivê-lo requer vontade política institucional e consciência cidadã de mulheres e homens capazes de configurar novas relações humanas (Téllez e López, 2020, p. 34, tradução nossa).

## **5. CONCLUSÃO**

Ao longo desse texto mostramos a importância da aproximação entre o direito educativo e a educação do campo, como possibilidade de efetivação de uma proposta educacional voltada a população do campo. No entanto a efetivação da educação do campo pelo direito educativo é um processo e não um fim, ela está no ‘estado da coisa’ se movendo. Afinal são questões que ultrapassam o estrito da pedagogia, por isso a importância de tirar a educação do campo do já dito, do seu uso comum e torná-la um bem público, profanar a educação rural e transformá-la na educação do campo em sua origem emancipatória.

Obviamente, há mais perguntas que respostas e há mais trabalhos do que grandes conquistas, a educação do campo precisa ser mais presente entre pesquisadores da educação. Nesse sentido, Quinto e Pacheco (2020) retomam a importância de redes como a RIIDE, organização multinacional e multi-institucional, que ao unir intelectuais interessados nos Direitos Educativos se põe a serviço da sociedade, promovendo a colaboração entre sujeitos e instituições e aspirando um mundo mais justo.

É um momento crítico para a sociedade e para o campo que vive a mais violenta ofensiva do capital, explícita em suas crises sociais e ambientais. Caldart afirma que o debate que está sendo feito sobre a crise alimentar é emblemático para mostrar a relação entre campo e cidade. Por isso, entrar a disputa por políticas públicas em sua forma e conteúdo é «de fato entrar em uma disputa direta e concreta dos interesses de uma classe social no espaço dominado pela outra classe» (Caldart, 2006, p. 53).

Assim, o Direito Educativo tem a ver com alargamento de perspectiva: na medida em que nos damos conta que construir um projeto alternativo de educação do campo envolve ampliar lutas, alianças e o fortalecimento da democratização do estado com todas as contradições que isso encerra. A autora defende o alargamento da concepção de educação e de políticas públicas:

Daí a tensão permanente: para o sistema, Educação do campo trata de escolas, o que representa um recuo radical na concepção alargada de educação defendida pelos movimentos sociais e pela Pedagogia do movimento. Precisa ter uma pasta de Educação do campo quase em cada Ministério ou Secretaria de Estado para garantir fragmentos que relembrem a visão de totalidade originária na esfera dos direitos. (Caldart, 2009, p. 54)

Enfim, quando utilizamos as categorias do escolar de Masschelein e Simons, principalmente a categoria da profanação para falar sobre o projeto de Educação do Campo em pauta, uma educação que seja de fato uma questão pública e não somente uma aspiração de um grupo seletivo de pessoas que vivem no campo, falamos de um tipo de educação fortalecida enquanto crítica, prática e disputa política. Firmada em um projeto de agricultura que tenha outra lógica comprometida com a produção de alimentos para todos e não a lógica corrente, e isso envolve a profanação de várias práticas já institucionalizadas.

Dessa forma, o enfrentamento da exclusão social que se quer, a partir das práticas educativas escolares, vai além da mera inclusão no sistema social e econômico existente, mas sim, passa pela construção de uma nova organização social, que articule os saberes da cooperação e da vivência em comunidade, Assim, se as práticas educativas escolares forem articuladas juntamente com os saberes da vida cotidiana, em função de uma nova organização da própria comunidade, contribuirão para preparar a população rural, desde a criança até o ancião, a assumirem seus próprios destinos e promoverem as mudanças necessárias para que as suas vidas sejam, pelo menos, justas e dignas. (Pacheco, 2016, p. 14)

O desafio de mudar o direito educacional e sua ação transformadora exige a construção de novos modelos e estratégias educacionais e vice-versa. O direito educativo auxilia a comunidade educacional a ver a democracia

como um modo de vida e seus valores ensinados e vividos na prática diária (Téllez e López, 2020). Para finalizar, chamamos atenção para um último desafio e não menos importante em relação à Educação do campo, segundo Caldart (2009) do ponto de vista da construção de uma chave metodológica de interpretação é preciso entender que só chegamos a realidade por meio de categorias que sejam capazes de explicá-la em sua complexidade, e isso exige às vezes, novas categorias. Assim esperamos, por meio das categorias e autores trazidos aqui e pela perspectiva de o Direito Educativo enriquecer o debate da construção de um projeto de educação do campo emancipatório sem falsear a realidade.

## **REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS**

- Arroyo, M. G. (2014). *Outros Sujeitos, Outras Pedagogias*. Vozes.
- Arendt, H. (2006). *Entre Passado e Futuro. Oito Exercícios sobre o Pensamento Político*. Relógio D'Água Editores.
- Assembleia Geral das Unidas. (1948). *Declaração Universal dos Direitos Humanos (217 [III] A)*. <https://bit.ly/3tvDBjc>
- Boneti, L. W. (2007). *Políticas públicas por dentro*. Unijuí.
- Brasil (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. <https://bit.ly/3Lzihoz>
- Caldart, R. S. (2009). Educação do campo: Notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, 7(1), 35-64.
- Dewey, J. (1979). *Experiência e educação*. Companhia Editora Nacional.
- Fávero, A. A. (2020). *Em defesa da Escola, de Jan Masschelein e Maarten Simons*. GEPES, Passo Fundo. <https://bit.ly/3qrXnKg>
- Galeano, E. (2010). *As veias abertas da América Latina*. 9. L&PM.
- Masschelein, J., & Simons, M. (2021). *Em defesa da escola: uma questão pública*. Autêntica.
- Mészáros, I. (2005). *A educação para além do capital*. Boitempo.
- Quinto, J. R., & Pacheco, L. M. D. (2020). *Redes Intelectuais e a promoção do direito educativo*. Frederico Westphalen, RS, URI westph.
- Pacheco, L. M. D. (2016). *Pedagogia da alternância: práticas educativas escolares de enfrentamento da exclusão social no meio rural*. CRV.

Paludo, C. (2015). Educação Popular como resistência e emancipação humana. *Cad. Cedes, Campinas*, 35(96), 219-238.

Téllez, A. O. G., & López, M. C. (2020). Diferencias entre el derecho a la educación y el derecho de la educación. *Análisis Conceptual y metodológico del derecho educativo*. Isolma.

**CITA DE ESTE ARTÍCULO (APA, 7ª ED.):**

Machado Dos Santos, L., y Duso Pacheco, L. M. (2022). Educação do Campo e Direito Educativo: uma Questão Pública. *Educación y Futuro: Revista de investigación aplicada y experiencias educativas*, (46), pp. 107-127