

A EDUCAÇÃO NO CAMPO: ENTRE SUBSISTÊNCIA E (R)EXISTÊNCIA

Isadora Rodrigues de Oliveira¹

Ivana Tomaz Parreira Silva²

Kimberlli Silva Ferreira de Morais³

Mariana Cintra Gonçalves⁴

RESUMO: Este artigo tem como tema o processo histórico do meio rural à luz da Revolução Industrial, do Capitalismo e do neoliberalismo, neste contexto, o objetivo deste artigo é discorrer sobre como a sociedade pautada na individualidade, na tecnologização, na padronização de comportamentos e na concorrência, vê o meio rural como essencialmente atrasado e que não permite oferta de educação básica. A metodologia da pesquisa pauta-se na revisão narrativa da literatura, assim, foi necessário direcionar a pesquisa em base de dados, como LILACS, SCIELO, e Google Acadêmico com período entre 2015 e 2021. A partir da luta organizada de movimentos sociais de resistência dos povos do campo, bem como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que o Estado se viu obrigado a inserir políticas públicas específicas voltadas para educação no campo e assim reconhecer as diversas camadas sociais, econômicas e culturais que compõem os sujeitos localizados fora da zona urbana, assim, a partir dos apontamentos realizados durante o artigo, podemos considerar por fim que a sociedade está inserida em uma lógica neoliberal, agindo de maneira coercitiva e excluindo outras possibilidades dentro do mercado econômico, que visam então à privatização e expropriação de terras, tornando a relações sociais, mera vinculação capitalista.

Palavras-chave: Educação no Campo. Existência no campo. Resistência no campo.

1. Introdução

O presente trabalho tem como tema o processo histórico do meio rural à luz da Revolução Industrial, do Capitalismo e do neoliberalismo, assim sendo em quanto questões de

¹ Graduanda em Direito, pela Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, E-mail: zadora.rodrigues@gmail.com;

² Graduanda em Psicologia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, E-mail: Ivana.1502158@discente.uemg.br;

³ Graduanda em Psicologia, pela Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil. E-mail: Kimberllihey@gmail.com;

⁴ Graduanda em Direito, pela Universidade do Estado de Minas Gerais/UEMG, Ituiutaba, Minas Gerais, Brasil, E-mail: Marianacintrag1@gmail.com.

pesquisa, elucidamos a indagação: de que maneira a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira apenas fala sobre adaptações necessárias às peculiaridades da vida rural ou garante que efetivamente isso se dê?

Assumindo, por isso, que o processo histórico da Revolução Industrial ao Neoliberalismo norteia a construção da dicotomia urbano-rural presente nas relações sociais, no qual o espaço não urbanizado sustenta título de atraso e ignorância, a presente pesquisa pretende analisar por que a educação no campo brasileira, em comparação com a educação na zona urbana, padece da defasagem e se as previsões contidas na Constituição Federal de 1988 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira corroboram para a manutenção desse cenário.

Neste contexto, o objetivo deste artigo é discorrer acerca de como a sociedade pautada na individualidade, na tecnologização, na padronização de comportamentos e na concorrência, vê o meio rural como essencialmente atrasado e que não permite oferta de educação básica que se adeque à natureza e a peculiaridade da vida rural, isto é, de que maneira os movimentos sociais da modernidade exercem coerção sobre a educação e a vida no campo.

Para tanto, tratar-se-á na primeira parte da definição de educação no campo para, então, trazer a história por trás do conceito de rural estabelecendo um elo entre passado e presente no campo pela perspectiva materialista histórico-dialética, a qual será apresentada enquanto instrumento lógico de interpretação da realidade educacional que se busca compreender (PIRES, 1997). Por fim, discorrer-se sobre os parâmetros da legislação brasileira no que se refere à educação no campo.

2. Metodologia

A metodologia da pesquisa pauta-se na revisão narrativa da literatura, a qual segundo Rother (2007) constitui na análise de literatura publicada em artigos e dissertações, visa realizar uma interpretação com análise crítica, essa metodologia não busca esgotar as fontes de informação. Para atender aos objetivos deste artigo, foi realizada uma busca que visou abordar a produção científica, assim, foi necessário direcionar a pesquisa em base de dados, como Literatura Latino Americana e do Caribe (LILACS), Scientific Electronic Library On Line (SCIELO), e Google Acadêmico. Foram selecionados artigos publicados entre 2015 a 2021. Os descritores utilizados foram: Educação no Campo; Existência no campo; Resistência no campo.



Como critério de seleção, foram excluídos os artigos que não se relacionavam com o tema, os idênticos nas bases de dados, os que apresentaram uma abordagem superficial ou inexistente do tema, sendo classificados os artigos que atenderam aos critérios de inclusão do estudo que contemplem os descritores no título ou resumo, e que ao realizar a leitura exploratória preencha e contribua ao problema de pesquisa. A coleta de dados iniciou-se a princípio através da análise criteriosa da leitura encontrada, e posteriormente a leitura exploratória de todo material selecionado, em seguida os artigos foram analisados, a partir de seus objetivos, metodologia empregada, resultados encontrados, sintetizando os resultados por similaridade do conteúdo e por fim realizados os registros de informações extraídas das fontes. A análise e interpretação de resultados foram realizadas com uma leitura analítica, com finalidade de ordenar e sintetizar, as informações contidas nas fontes, de forma que possibilite a resposta do problema da pesquisa.

3. Desenvolvimento

Aponta-se aqui, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal (IDHM) brasileiro, que visa analisar a longevidade, a educação e a renda como critérios de desenvolvimento dos povos, ele atingiu 0,727 em 2010, um valor considerado alto (PEREIRA; CASTRO, 2019). Todavia, este valor agrega a situação de domicílio urbano e rural, não demonstrando sozinho que existe uma linha que divide o Brasil urbano e o Brasil rural.

Se esse aspecto é inserido encontra-se a disparidade: em 2010, o IDHM urbano foi de 0,750, enquanto o rural foi 0,586 (PEREIRA; CASTRO, 2019). No componente da educação, que verifica a escolaridade da população adulta e o fluxo escolar da população jovem, o índice é preocupante. O IDHM Educação rural corresponde apenas a 0,445 e o urbano a 0,676 (PEREIRA; CASTRO, 2019).

Esta indicativa defasagem do meio rural em relação ao urbano, principalmente no que tange à educação, que é uma prática construtora do humano social-político-antropológico-ético (FREIRE, 1992), não pode ser naturalizada. Ao contrário, a leitura da educação no campo, para Rodrigues (2009), deve ser questionada partindo da contextualização da teia social, econômica e cultural que compõe o que se entende hoje por zona rural. Justamente porque “(...) a educação é um processo histórico e social (...) que está ligado ao contexto ao qual o indivíduo está

inserido” e nas relações sociais que ele, ao mesmo tempo, constitui e elabora (RODRIGUES, 2009, p. 26).

De acordo com Pires (1997), a compreensão do fenômeno educativo é uma análise dos fenômenos sociais que necessariamente reúne a lógica materialista histórica dialética marxista. Isto é, a percepção acerca da educação no campo parte da mais simples manifestação educativa para chegar, através da forma de organização dos homens em sociedade para (re)produção da vida e por isso das relações sociais, à síntese das determinações (PIRES, 1997).

A seguir veremos de que maneira a educação no campo e os aspectos de subsistência e (r)existência sofrem atravessamentos do capitalismo, privatização e a mercantilização da educação.

3.1 Educação no campo

Arroyo (2007) sugere que o sistema escolar brasileiro é, historicamente, um sistema voltado preferencialmente à realidade urbana, como se o eixo civilizatório se limitasse ao espaço das cidades. Assim, tal compreensão “inspira as políticas públicas, educativas e escolares e inspira a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação” (ARROYO, 2007, p. 158).

Isso indica que a educação no meio rural, não se estabeleceu de modo a contemplar os aspectos culturais e sociais dos sujeitos envolvidos, pelo contrário, o Estado Brasileiro desenvolvia “[...] um projeto educativo ancorado em formas racionais, valores e conteúdos próprios da cidade, em detrimento da valorização dos benefícios que eram específicos do campo” (BRASIL, 2002, p. 270).

Rosa e Caetano (2008) referem-se a essa imposição do paradigma urbano na educação da população camponesa como educação rural. Para elas, até a metade o século XX, a educação na zona rural visava a formação das pessoas para o mercado de trabalho urbano em atendimento a uma população que viva em atraso e a serviço da população dos centros urbanos. Tal fato, ocasionava, segundo Rodrigues e Bonfim (2017), uma prática educativa sem significação porque é desvinculada da realidade dos educandos camponeses.

Foi somente a partir da luta organizada de movimentos sociais de resistência dos povos do campo, bem como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, que o Estado se viu obrigado a inserir políticas públicas específicas voltadas para educação no campo e assim reconhecer as

diversas camadas sociais, econômicas e culturais que compõem os sujeitos localizados fora da zona urbana (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004).

Nas palavras de Arroyo, Caldart e Molina (2004, p. ?)

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de mais humano e avançado no mundo

Essas medidas estão bem explicitadas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, sancionada em 1996. A Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, ainda que marque o direito à educação como direito social no art. 6º, no art. 205 compreenda a educação como um direito de todos e dever do Estado e da família, bem como no art. 206 preconize o princípio da igualdade de condições para acesso e permanência na escola (BRASIL, 1988), não estabeleceu expressamente a educação no campo.

Com efeito, a Lei 9.394/96 representou um avanço com relação à educação no campo (RODRIGUES; BONFIM, 2017), enquanto primeiro título a nortear expressamente essa modalidade de ensino, determinou o currículo a metodologia, a organização das escolas, o calendário escolar com base nas “peculiaridades da vida rural e de cada região”, nas “reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural” e nas “fases do ciclo agrícola”:

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

Considerou, além disso, no art. 26, a importância de se sobrelevar as diferenças regionais brasileiras no processo de ensino aprendizagem, ao possibilitar que os conteúdos curriculares, baseados na base nacional comum, precisam ser complementados por uma parte diversificada que atenda as características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos (BRASIL, 1996).

Não obstante os avanços trazidos pela Lei de Diretrizes e Bases, somente em 2010, via decreto n° 7352, que a Educação no Campo passou a ser desenvolvida com maior atenção através do Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária - PRONERA.

O decreto dispôs a respeito da Educação do Campo de maneira mais específica, no art. 1º determinou como dever legal da União, em colaboração com os demais Entes da Federação, a ampliação da política de educação do campo para além da educação básica (BRASIL, 1996). Elencando, em seguida, as pessoas a quem se destinam a política de educação no campo e o PRONERA:

I - populações do campo: os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 1996)

E no art. 2º do Decreto inseriu cinco princípios que, de acordo com Rodrigues e Bonfim (2017), preconizam o respeito e a valorização da cultura e das tradições da população rural à medida que estrutura as propostas de educação no campo a partir do contexto cultural e social da população na qual a escola se insere:

I – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia; II – incentivo à formulação de projetos político-pedagógicos específicos para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justo e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho; III – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento da especificidade das escolas do campo, considerando-se as condições concretas da produção e reprodução social da vida no campo; IV – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da comunidade e dos movimentos sociais do campo (BRASIL, 2010).

Tais avanços na legislação não garantiram uma práxis satisfatória nas escolas localizadas na área rural. Pelo contrário, o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal de

2010 retrata que a qualidade do ensino e acesso às escolas não são uniformes no território brasileiro, o meio rural apresenta indicadores defasados em relação ao urbano (PEREIRA; CASTRO, 2019). Além disso, muitas delas possuem o currículo de educação do campo, mas atuam a partir do currículo tradicional. (CALDART, 2004).

Destarte, refletir sobre o modelo educacional o qual estamos imersos e compreender a necessidade de considerar aspectos sociais, identitários e culturais daqueles que são parte da construção e formação escolar é mais que fundamental para a ampliação de preceitos democráticos e de valorização do ser humano. Baseia-se em luta e resistência.

Em termos freirianos (2007), isso quer dizer que a educação precisa situar a identidade e a história do educando, bem como valorizar a realidade vivida e o repertório deste. No que se refere à educação no campo, o que se pesa são as particularidades de relacionamento com a natureza, o trabalho na terra, a organização coletiva das atividades produtivas (SILVA; PRADO, 2017), e, ainda, a alcunha de inferioridade pelas históricas ilustrações que os relacionam com o atraso, a barbaridade e o desleixo (RODRIGUES; BONFIM, 2017)

Assim, a educação no campo manifesta-se enquanto transformadora. Os sujeitos não são apenas receptores do ensino urbano, mas participantes ativos a partir de seus contextos, uma vez que são percebidos através de sua cultura, suas relações contextuais, “como aquele sujeito que busca a compreensão de si para, então, compreender o mundo” (ZIECH, 2017).

Frente a isso, partilhamos da concepção de Rodrigues e Bonfim (2017) de que a educação no campo não é apenas uma modalidade ensino, mas um ato político à medida que objetiva a aprendizagem significativa das pessoas que vivem fora do meio urbano através de práticas pedagógicas que estejam em conexão com os desafios, com a cultura, tradições e hábitos delas, respeitando os direitos à identidade e dignidade.

No mesmo sentido, vem a percepção de Arroyo, Caldart e Molina (2004) sobre educação no campo enquanto práxis de intervenção que busca organizar o ensino por meio dos múltiplos aspectos que atravessam a história dos sujeitos.

Desse modo,

Aqui se entende por Educação do Campo. Um movimento de ação, intervenção, reflexão, qualificação que tenta dar organicidade e captar, registrar, explicitar e teorizar sobre múltiplos significados históricos, políticos e culturais consequentemente formadores, educativos. (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p?).

Compreendemos, ainda, a educação no campo por uma perspectiva de superação aos padrões estabelecidos pelo sistema do capital (MOLINA; SÁ, 2002), através da luta da classe trabalhadora e dos movimentos sociais compostos por diferentes sujeitos.

3.2 Subsistência e (r)existência da educação no Campo

Para Santos (2016), a sociedade está inserida em uma democracia neoliberal, que reconhece apenas a possibilidade do mercado econômico, excluindo outras possibilidades. Sendo assim, as ideologias da ordem política fundamentam-se conforme a lógica do mercado econômico, ou seja, de compra e venda. Surgem então, as privatizações que, quando implicadas no neoliberalismo, são ações econômicas que não priorizam os interesses nacionais e sim o enriquecimento, podendo ser de forma ilícita ao favorecer investidores, ou ao servir para a lavagem de dinheiro de comissões ilegais (SANTOS, 2016).

Andrade (2019) localiza o conceito de neoliberalismo nas ciências sociais. Para o autor, a definição marxista de neoliberalismo consiste em uma estratégia política que elenca um novo estágio do capitalismo frente a uma crise estrutural. Equivalente, Safatle, Junior e Dunker (2020) situam a definição como resultado de uma conjuntura de crises socioeconômicas.

Na teoria neoliberal, o livre mercado pressupõe a liberdade individual e uma interferência mínima do Estado na atividade econômica (SAFATLE; JUNIOR; DUNKER, 2020). Assim, a liberdade individual é entendida segundo os princípios da lógica de venda e consumo do mercado, e para Safatle, Júnior e Dunker (2020) essa engenharia social assegura a propriedade privada como uma garantia jurídico-estatal, além da “internalização de um ideal empresarial de si” (2020, p. 31).

Com isso, as relações sociais tornam-se relações capitalistas pela quase impossível distinção entre mercado econômico e sociedade (FEDERICI, 2019). No neoliberalismo, “o mercado se torna o grande solucionador dos problemas humanos” (MAGALHÃES, 2015, p. 49) e “a razão humana e a razão do mercado são uma e a mesma, sendo, portanto, o mercado um resultado necessário de toda ação humana.” (SAFATLE; JUNIOR; DUNKER, 2020, p. 63).

O enriquecimento das privatizações neoliberais não favorece a classe trabalhadora, pelo contrário a empobrece, sendo um exemplo à expropriação de terras que garantem a subsistência de classes mais pobres desde os cercamentos feudais dos séculos XVI e XVII (FEDERICI, 2017), até sua extensão situada, hoje, no século XXI, exemplificada pela apropriação de grandes empresas das terras que antes serviam para a agricultura familiar (FEDERICI, 2019).



De acordo com Magalhães (2015), a urbanização das metrópoles brasileiras é um fenômeno atravessado pela regulação neoliberal. Por conseguinte, a geopolítica das metrópoles se torna uma agenciadora do neoliberalismo, o realizando na vida cotidiana de seus habitantes. Esse movimento é capaz, também, de reproduzir o capitalismo neoliberal, e o planejamento urbano é um campo para a concorrência livre do mercado, transformando os próprios cidadãos em agentes neoliberais.

Magalhães (2015) pontua ainda que o protagonismo das grandes indústrias, elenca um alto protagonismo dos sujeitos representantes corporativos dessas empresas, potencialização que agrega a cidade neoliberal recrutando a força de trabalho. Tais fatores socioespaciais desconsideram o direito ao espaço e o bem comum.

Nessa miríade, a gestão educacional e escolar é um aparato que está sujeito às transformações da realidade material produzida historicamente de forma não linear. Sendo assim, Oliveira e Vasques-Menezes (2018) identificam que a gestão escolar tem origem com atribuições de administração institucional, mas que com o tempo abarcou sentidos pedagógicos e políticos nos desempenhos das funções dos cargos que a compõem. As autoras consideram a que essa mudança na organização é fomentada a partir da promulgação da Constituição da República Federativa do Brasil em 1988 (BRASIL, 1988), esta que tem como principal base o asseguramento dos direitos e deveres democráticos.

Para Santos (2016), o conceito de democracia na contemporaneidade necessita de uma guinada tornando “a democracia como todo o processo de transformação de relações de poder desigual em relações de autoridade partilhada.”. Aplicada à educação, a democratização segundo Saviani (2017) tem objetivos contraditórios quando se há um ambiente escolar que prescreve uma disciplina social que determina os lugares de cada sujeito com base em marcadores sociais.

Contudo, as escolas têm buscado uma maior autonomia no sentido das políticas educacionais (OLIVEIRA; VASQUES-MENEZES, 2018). Sobre a gestão da escola pública, Lima (2018) traz que o afastamento das diretrizes educacionais das políticas autoritárias ainda é insuficiente para assegurar a democracia na gestão. O autor pondera que a democracia efetiva nos diversos âmbitos sociais, tal como na educação, é meta mais difícil de ser concluída do que a instituição da legislação democrática, e que o êxito nesse processo é impossível partindo de “práticas oligárquicas, patrimonialistas ou tecnocráticas.” (LIMA, 2018, p. 20).

Assim, é difícil que as práticas se consolidem de fato em um plano organizacional (LIMA, 2018). Saviani (2015) coloca que essa dificuldade se estabelece a partir das relações de trabalho no capitalismo, sendo que nessa dinâmica a educação tem papel fundamental como exigência para o trabalho e por ser esta também uma forma de trabalho. Nesse sentido, a educação como trabalho produz no contexto não-material, nas ideias que podem dimensionar a classificação dos sujeitos na atual distribuição desigual da força de trabalho (SAVIANI, 2015).

De acordo com a análise institucional de Baremlitt (2002/1992), a sociedade se compõe em uma rede de instituições. A organização da vida em sociedade é produto da invenção humana e, como tal, está em constante movimento de construção e desconstrução. Nessa dinâmica existe o instituinte que são os códigos em transformação, e na tentativa de garantir certa estabilidade para a organização social surge o instuído, uma cristalização do que uma vez foi movimento.

Organizações, tais como os Ministérios, são a materialização concreta da funcionalidade reguladora das instituições. Assim, em outras palavras, as instituições materializam-se em organizações que são um conjunto de estabelecimentos equipados tecnicamente. Possibilitando essa construção, de forma indispensável, têm-se os agentes, as pessoas da sociedade que mobilizam as práticas institucionais. No nível organizacional, entendendo as práticas dos agentes, a dinâmica estabelece-se entre organizante com a atividade transformadora que otimiza a organização e o organizado, que estabelece um fluxograma que tende para a cristalização das dinâmicas. (BAREMBLITT, 2002/1992)

Entendendo os grandes pilares de opressão, Baremlitt (2002/1992) pontua três grandes processos que se perpetuam ao longo da história da sociedade: de exploração, de dominação e de mistificação. Logo, função e funcionamento atuam na regulação da vida social à nível desses processos, sendo o funcionamento algo que tende à utopia no instituinte e a função um serviço de formas históricas de exploração e mistificação para reiterar o igual e perpetuar o que já existe.

Atravessamento e transversalidade também são contradições importantes. Atravessamento, termo comumente usado na Psicologia, aqui é entendido como uma interpenetração no nível da função, do explorado nas instituições. Transversalidade surge como uma força de emancipação e criatividade, uma interpenetração a nível do instituinte, do transformador. (BAREMBLITT, 2002/1992)

Entendendo essa dinâmica no nível organizacional das instituições escolares, o conjunto de elementos que compõem essa realidade aumentam os riscos para que a educação seja

mercantilizada e enfraquecida, indo contra os princípios democráticos universais (ARRUDA, 2020). Laval (2019) aponta tal fato como parte das políticas neoliberais, que se consolidam como norma para muito além das instituições econômicas objetivando continuar a validação e funcionamento de um capitalismo desenfreado.

Assim, o “empresariamento da educação” (ROSAR, 2017, p. 211) é fenômeno brasileiro que mercantiliza a educação e dificulta uma prática educacional legítima, sendo que uma das possíveis saídas para profissionais da área é preterir ações que não corroborem com o modo de funcionamento capitalista de forma totalitária.

4. Considerações Finais

A partir dos apontamentos realizados durante o artigo, podemos considerar por fim que a sociedade está inserida em uma lógica neoliberal, agindo de maneira coercitiva e excluindo outras possibilidades dentro do mercado econômico, que visam então à privatização e expropriação de terras, tornando a relações sociais, mera vinculação capitalista.

É possível apontar ainda através desta revisão narrativa, que o sistema escolar brasileiro, possui viés de preferencial à realidade urbana, desconsiderando assim, o processo de educação no campo, deste modo impossibilitando o acesso a políticas públicas voltas apenas para a população urbana em detrimento à população do campo.

Consideramos então, que o processo de (r)existência é indissociável a realidade da população rural, onde mesmo a partir de diversos atravessamentos excludentes e coercitivos resistem e continuam existindo, buscar políticas publicas efetivas e visibilidade aos movimentos sociais que deem visibilidade a esta população.

Referências:

ANDRADE, Daniel Pereira. O que é o neoliberalismo? A renovação do debate nas ciências sociais. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 34, n. 1, p. 211-239, janeiro de 2019. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s0102-6992-201934010009>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cad. Cedus**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARRUDA, Eucídio Pimenta. Educação remota emergencial: elementos para políticas públicas na educação brasileira em tempos de Covid-19. **EmRede - Revista De Educação a Distância**, v. 7, n. 1, p. 257-275, 2020. Disponível em: <<https://www.aunirede.org.br/revista/index.php/emrede/article/view/621>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

BAREMBLITT, Gregorio F.; 1992. Sociedades e Instituições. In: BAREMBLITT, Gregorio F. **Compêndio de análise institucional e outras correntes: teoria e prática**. Belo Horizonte: Instituto Felix Guattari, 5ª ed., 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, nº 9.394, 1996.

BRASIL. **PRONERA – Educação na reforma agrária**. 1997.

_____. Decreto no 7.352, de 04 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 5 nov. 2010. Seção 1, p. 1.

CALDART, Roseli Salete. **Elementos para a construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

DUNKER, Christian Ingo Lenz. **Mal-estar, sofrimento e sintoma: uma psicopatologia do Brasil entre muros**. São Paulo: Editora Boitempo, 1ª ed., 2015. ISBN: 978-85-7559-395-0.

FEDERICI, Silvia. **Calibã e a Bruxa: Mulheres, corpo e acumulação primitiva**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2017. ISBN 978-85-93115-03-5.

FEDERICI, Silvia. **O ponto zero da revolução: trabalho doméstico, reprodução e luta feminista**. Tradução: Coletivo Sycorax. São Paulo: Editora Elefante, 2019. ISBN: 9788593115264.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 30 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

LAVAL, Christian. **A escola não é uma empresa**. Tradução: Mariana Echalar. São Paulo: Editora Boitempo, 2019. ISBN: 9788575597118.

LIMA, Licínio C. Por que é tão difícil democratizar a gestão da escola pública? **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 15-28, mar-abril 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0104-4060.57479>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

MAGALHÃES, Felipe Nunes Coelho. **O neoliberalismo e a produção do espaço na metrópole**: subjetividades, insurgências e redes na economia política da urbanização contemporânea. Tese de Doutorado: Departamento de Geografia UFMG, Belo Horizonte, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/BUBD-A2UF8X>>. Acesso em 17 mai. 2021.

MOLINA, Mônica Castagma. SÁ, Laís Mourão. Educação do campo. In: ALENTEJANO, Paulo. CALDART, Roseli Salete. FRIGOTTO, Gaudêncio. PEREIRA, Isabel Brasil. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

OLIVEIRA, Ivana Campos; VASQUES-MENEZES, Ione. Revisão de literatura: o conceito de gestão escolar. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 48, n. 169, p. 876-900, jul-set 2018. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/198053145341>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

PEREIRA, Caroline Nascimento; CASTRO, César Nunes de. Educação: contraste entre o meio urbano e o meio rural no Brasil. **Repositório do Conhecimento do IPEA**: boletim urbano, regional e ambiental, p. 63-74, 2019. Disponível em: <<http://repositorio.ipea.gov.br/handle/11058/9661>>. Acesso em: 29 jun. 2021.

PIRES, Marília Freitas de Campos. O materialismo histórico-dialético e a Educação. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 1, n. 1, p. 83-94, ago. 1997. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-32831997000200006>>. Acesso em: 17 mai. 2021.

RODRIGUES, Caroline Leite. **Educação no meio rural**: um estudo sobre salas multisseriadas. 2009. 209 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação da UFMG, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2009. Disponível em: <<https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/FAEC-8MAHYM>>. Acesso em: 03 abr. 2021.

RODRIGUES, Hanslilian Correia Cruz. BONFIM, Hanslivian Correia Cruz. A educação do campo e seus aspectos legais. In: **XIII Congresso Nacional de Educação - EDUCERE**. PUCPR, p. 1373-1387, 2017. Disponível em: <https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25287_12546.pdf>. Acesso em: 18 mai. 2021.

ROSAR, Maria de Fátima Felix. Historicidade de uma análise sobre o empresariamento da educação no Brasil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 9, n. 2, p. 211-219, 2017. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v9i2.22548>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SAFATLE, Vladimir. JUNIOR, Nelson da Silva. DUNKER, Christian. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020. ISBN: 978-65-88239-81-0.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **A difícil democracia: reinventar as esquerdas**. São Paulo: Editora Boitempo, 2016. ISBN: 978-85-7559-509-1.

SAVIANI, Dermeval. Democracia, educação e emancipação humana: desafios do atual momento brasileiro. **Psicologia Escolar e Educacional**, Maringá, v. 21, n. 3, p. 653-662, set-dez 2017. Disponível em <<http://dx.doi.org/10.1590/2175-353920170213000>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

SAVIANI, Dermeval. Sobre a natureza e especificidade da educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, 2015. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.9771/gmed.v7i1.13575>>. Acesso em: 18 mai. 2021.

ZIECH, Márcia Eliana. A Educação do Campo na Perspectiva da Educação Popular. **Revista Contexto & Educação**, v. 32, n. 102, p. 100-117, 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.21527/2179-1309.2017.102.100-117>>. Acesso em: 18 mai. 2021.