

CAPÍTULO 3

Contextualização da Educação do Campo x Educação Rural: breve cenário no Brasil e Bolívia

Niltânia Brito Oliveira
Antoniclebio Cavalcante Eça
Arlete Ramos dos Santos

Introdução

A sociedade capitalista na qual estamos imersos, materializa, segundo Mészáros (2015), o sistema do capital, que opera dentro do ideário neoliberal sustentado por três pilares: capital, trabalho e Estado, constituindo parte integral da ordem sociometabólica do modelo econômico do capital. Dessa forma, a materialidade do Estado está enraizada nessa base, que atua de forma indissociável do capital e do trabalho.

Diante desse contexto, a busca por compreender os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural em países como Brasil e Bolívia vai para além de uma simples aproximação acadêmica. Trata-se de unificar lutas por meio dos movimentos sociais, em defesa dos sujeitos do campo, entre eles camponeses e quilombolas. Isso ocorre especialmente porque os princípios e fundamentos desses modelos educacionais possuem conotações distintas nos dois países, tornando relevante explorar as tensões entre os diferentes modelos e formas de organização educacional, como questões da adaptação, industrialização, profissionalização, reprodução e a educação como meio para a formação humana e a emancipação dos sujeitos do campo.

Neste estudo, discutiremos, no primeiro momento, os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural no Brasil e na Bolívia. Assim, os questionamentos giram em torno de breves reflexões sobre esses conceitos pelo qual convergem para o fortalecimento de uma educação emancipatória, desdobrando-se em outras questões, como as normativas vigentes nos dois países para atender às especificidades dos sujeitos do campo. Com isso, buscamos desvendar quais as possibilidades e potencialidades de mudanças a partir das tensões contra-hegemônicas frente aos modelos educacionais capitalistas.

Na sequência, adentramos nas reflexões sobre a compreensão dessas possibilidades e potencialidades, envolvendo os sujeitos do campo (no Brasil) e do meio rural (na Bolívia), com base nas normativas vigentes nos dois países da América Latina. Evidenciamos, com isso, alguns resultados obtidos na pesquisa bibliográfica e documental que contribuem para os avanços nas discussões sobre a melhoria educacional das populações do campo no Brasil e das populações rurais na Bolívia.

Para melhor entendimento, os conceitos de Educação do Campo e Educação Rural serão aprofundados no próximo tópico, além da introdução e das considerações finais sobre o tema abordado.

Conceito de Educação do Campo e Educação Rural nos países: Brasil e Bolívia

De acordo com as afirmações de Caldart (2008), a Educação do Campo já se configura como um fenômeno da realidade brasileira que exige uma tomada de posição prática e teórica. Essa concepção tem causado desconforto entre segmentos politicamente distintos ou antagônicos devido à sua amplitude militante e revolucionária. Constitui-se, portanto, de um movimento que parte do real concreto, sendo provocado ou expresso pela Educação do Campo, que incomoda e instiga frentes de ideias e debates sobre sua (re)significação. Ainda nas palavras de Caldart (2008, p. 10):

A Educação do Campo surgiu em um determinado momento e contexto histórico e não pode ser compreendida em si mesma, ou apenas desde o mundo da educação ou desde os parâmetros teóricos da pedagogia. Ela é um movimento real de combate ao 'atual estado de coisas': movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas (Caldart, 2008. p.10).

Pelo exposto, a autora apresenta o conceito de Educação do Campo para além da compreensão de uma modalidade de ensino da Educação Básica, colocando a perspectiva do ensinar e aprender como um movimento teórico e, ao mesmo tempo, prático, com objetivos e fins que produzem e expressam concepções teóricas altamente críticas às visões deterministas no campo educacional e político. Essas concepções orientam projetos e ações voltadas para as especificidades dos trabalhadores do campo, materializadas por meio de movimentos sociais e suas lutas concretas.

A Educação nas Escolas do Campo surgiu a partir das vivências e experiências da organização dos trabalhadores rurais por meio de movimentos sociais, como a luta pela reforma agrária, destacando-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Essa iniciativa também foi impulsionada pela necessidade de garantir às crianças e jovens camponeses o direito a uma educação construída com base em suas especificidades, em oposição ao modelo de educação rural — ou escola rural — instaurado no Brasil desde a Revolução Verde.

De acordo com Souza (2012), o MST fortaleceu o processo de luta e resistência pela Educação do Campo, especialmente por meio da organização de eventos em espaços públicos, como o I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária, realizado em 1997 e, a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998.

Ainda na década de 1990, os estados brasileiros começaram a organizar projetos de educação na modalidade de Jovens e Adultos, acumulando experiência para a elaboração do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), lançado no ano de 1998.

Destarte, a realização da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo representou um marco significativo na consolidação da Educação do Campo como uma pauta prioritária na agenda política nacional. O respectivo evento não apenas solidificou o processo de inclusão dessa temática, como também promoveu o reconhecimento das especificidades, singularidades e demandas das comunidades do campo, trazendo debates fundamentais sobre acesso, permanência e qualidade social da educação em contextos do campo. Dessa forma, a conferência serviu como uma oportunidade para a formulação de políticas públicas mais inclusivas e externas às realidades e necessidades dos assuntos que habitam nessas localidades.

Essas ações deram origem a diversas experiências com reuniões, encontros, seminários e, conseqüentemente, à formulação de novos documentos e perspectivas de normatização. A iniciativa desses movimentos sociais foi essencial para a criação de Conferências e Fóruns de Educação do/no e com o Campo, que contaram com o apoio de entidades internacionais, como o Fundo Internacional de Emergência das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) e a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de entidades nacionais, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB). Essas ações fortaleceram a luta pelo direito à educação e pela valorização das experiências educativas do MST.

Contudo, o conceito de Educação Rural no Brasil, para Souza (2012), expressa, no início do século XX, a ideologia governamental voltada ao ensino técnico no meio rural que é visto como um espaço de atraso. Em contraposição, a Educação do Campo reflete a força dos movimentos sociais rurais na luta por uma educação pública que valorize a identidade, os valores e a cultura dos povos do campo,

promovendo uma formação humana e um desenvolvimento local sustentável.

A autora destaca a educação rural no Brasil como uma representação da ideologia governamental, centrada no atendimento ao modelo de desenvolvimentista implementado no país, particularmente no século XX. Na concepção de educação rural, os sujeitos do campo são frequentemente considerados como povos atrasados, sem conhecimento ou incivilizados. Não há respeito por seus modos de vida, formas de produção ou identidade como camponeses. Trata-se de uma educação voltada para a adaptação às exigências de profissionalização técnica com uma perspectiva urbanocêntrica, destinada a atender às demandas de desenvolvimento do país, com diretrizes propostas pelo governo para serem aplicadas ao campo.

Nos países da América Latina ainda persiste uma discrepância significativa entre os conceitos de "agrícola" e "rural", o que resulta em interpretações equivocadas das políticas públicas que, muitas vezes, não atendem às necessidades específicas das populações que vivem no campo ou em áreas rurais. Nessa direção, Brandão (2007) aborda aspectos culturais e educacionais no campo, reforçando a distinção entre rural e agrícola, destacando a importância de políticas públicas necessárias para populações camponesas.

Enquanto o termo "agrícola" está diretamente relacionado ao desenvolvimento das atividades produtivas voltadas para a agricultura e pecuária, o conceito de "rural" é mais abrangente e inclui aspectos sociais, culturais, econômicos e territoriais que caracterizam o modo de vida, além da organização das comunidades do/no "campo", - termo utilizado no Brasil, conforme Brandão (2004), é considerado o mais adequado por questões que envolvem as particularidades e singularidades do camponês. Conforme aponta Eça e Santos (2023),

De todo modo, ao submeter o processo de mudança de consciência da necessidade de se distanciar do paradigma de

Educação Rural, sob visão urbanista existente até hoje, o campo deve se constituir com uma identidade própria, vinculada às questões que envolvem realidade e temporalidade, aliadas aos princípios de liberdade, autonomia e participação (Eça; Santos, 2023 p.246).

Assim, essa falta de distinção limita a capacidade de compreender e abordar as complexas realidades do meio rural, que muito além da produção agrícola, abrange também questões como infraestrutura, a educação que seja do/no e para o campo, saúde e organização social. Nessa perspectiva, a publicação do Decreto nº 7.352 de 2010, vem fortalecendo a Política de Educação do Campo com o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, estruturado no âmbito do Ministério da Educação, com programas referentes às políticas públicas educacionais para escolas do campo.

Para compreender melhor essas definições, é necessário retomar o conceito de urbano/cidade nesses países, especialmente porque os critérios para considerar um espaço como urbano ou rural envolve dimensões, como por exemplo, a população e a disponibilidade de serviços públicos para a população. De acordo com as afirmações de Bolaños, Olmos e Ríos-Ororio (2020, p. 63):

Países que definen el centro urbano no solo desde el punto de vista de la densidad poblacional, sino también considerando la disponibilidad de servicios públicos (calles pavimentadas, electricidad, agua, alcantarillado), es el caso de Chile, Costa Rica, Cuba, Panamá y Uruguay. Países que establecen una población mínima de 2 000 habitantes como norma para que una localidad sea considerada urbana, como ocurre en Argentina, Bolivia, Guatemala, México y Venezuela. Países que estipulan que una ciudad es la sede administrativa del municipio e incluyen, dentro de esta definición, a poblaciones de menos de 2 000 habitantes (o 250 hogares) sin ningún otro requisito en términos de servicios básicos disponibles. La mayoría de los países latinoamericanos están dentro de esta categoría; entre ellos se incluyen Brasil, Colombia, Ecuador, El Salvador, Haití,

Honduras, Nicaragua, Paraguay, Perú y la República Dominicana. (Bolaños; Olmos; Ríos-Osorio, 2020, p. 63).

Entretanto, os autores trazem uma conceituação do urbano na perspectiva da densidade populacional e também a disponibilidades dos serviços para a população, sobretudo porque o critério para um território ser considerado urbano é justamente o de ter no mínimo 2.000 (dois mil) habitantes. Isto nos países do Chile, Costa Rica, Cuba, Panamá e Uruguai, pois, países como Argentina, Bolívia, Guatemala, México e Venezuela estipulam a cidade como sede administrativa do município e utiliza o critério, também, de 2.000 (dois mil) habitantes.

Nesse sentido, destaca-se que a maioria dos países latino-americanos estão dentro dessa categoria, inclusive o Brasil, Colômbia, Equador, El Salvador, Haiti, Honduras, Nicarágua, Paraguai, Peru e a República Dominicana. No Brasil, no entanto, segundo dados e informações do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE, as populações residentes nos 5.570 municípios brasileiros têm cerca de 212,6 milhões de habitantes. O país tem 15 (quinze) municípios com mais de 1 milhão de pessoas, dos quais 13 (treze) delas são capitais. Ao todo, 42,7 milhões de habitantes estão nessas cidades, representando 20,1% do total do país. São Paulo continua sendo o mais populoso do país, com 11,9 milhões de habitantes, seguido por Rio de Janeiro (6,7 milhões) e Brasília (3,0 milhões). Completam o ranking dos cinco municípios mais populoso Fortaleza (2,6 milhões) e Salvador (2,6 milhões), conforme aponta o site IBGE (2022), enquanto 25,6 milhões da população brasileira viviam em áreas rurais.

A população das áreas rurais, pela primeira vez, apresentou decréscimo em todas as regiões do Brasil. A Região Norte, que havia registrado crescimento de 8,07% entre 2000 e 2010, passou a apresentar perda de 11,02%. O mesmo ocorreu na Região Centro-Oeste, que apresentou crescimento de 2,03% da população rural entre 2000 e 2010, e, no período entre 2010 e 2022, teve perda de 10,59% em áreas rurais e urbanas de baixa densidade de edificações. Dados revelam uma realidade ainda muito presente nas áreas rurais no Brasil, onde o

agronegócio se expande cada vez mais e expulsa a população do campo para os centros urbanos. Na Bolívia, os dados populacionais apontam para um crescimento escalonado como destaca os autores Bolaños, Olmos e Ríos-Osorio (2020, p. 64):

Según proyecciones a 2018, el Estado Plurinacional de Bolivia, cuenta con aproximadamente 11 307 000 habitantes, de los cuales 49,6 % son mujeres y 50,4 %, hombres. Por área de residencia, 69,4 % de la población vive en el área urbana y 30,6 % en el área rural (Bolaños; Olmos; Ríos-Osorio, 2020, p. 64).

Diante desse breve cenário, observa-se que o Estado Plurinacional da Bolívia, com aproximadamente 11.307.000 habitantes, possui 69,4% da população vivendo na zona urbana e apenas 30,6% em áreas rurais. Esses dados mostram que o fenômeno do êxodo rural não é exclusivo do Brasil, mas também ocorre na Bolívia, como resultado de processos de desapropriação da população camponesa para os centros urbanos. Esses movimentos estão inseridos em uma política de expropriação típica da sociedade capitalista, que busca retirar o direito à terra e, conseqüentemente, as possibilidades de subsistência que ela pode garantir às populações do campo, incluindo o acesso à educação voltada para a formação humana, como preconizado pela Educação do Campo nos países da América Latina.

Importante destacar, no contexto latino-americano, que, de acordo com Santos (2016), a reestruturação produtiva no campo teve impactos profundos e diretos sobre a classe trabalhadora, - o camponês, modificando significativamente as relações de trabalho, assim como as diversas formas de produção e as condições de vida dessa população. Esse processo, impulsionado por políticas neoliberais e pela globalização econômica, priorizou a modernização tecnológica e a expansão do agronegócio, intensificando o aumento do desemprego, precarização do trabalho e a concentração de terras e riquezas nas mãos de grandes corporações, causando vulnerabilidade

e exclusão social, desconsiderando os modos de produção tradicionais e da agricultura familiar.

Nesse cenário, a urgência de políticas públicas que promovam a justiça social e o fortalecimento do suste agrícola e os movimentos sociais campestinos, por sua vez, tem papel fundamental nesse processo e que são frutos e resultados de diversos formatos de luta e resistência, resignificando o debate teórico, político e social. Essas lutas são expressas por meio de mobilizações, sindicatos, associações, partidos políticos e conquista de espaços em diversos países, como o Pachakutik, no Equador; os Zapatistas, no México; os indígenas, na Bolívia; e o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), no Brasil (Santos, 2016, p. 111). Por outro lado, uma nova concepção provoca um novo debate no campo teórico, como bem apresentado por Munarin (2010, p. 2):

Com efeito, supostamente contrário à essência da Educação Rural, a nova concepção reivindica o sentido de educação universal e ao mesmo tempo voltada à construção de autonomia e respeito às identidades dos povos do campo. É essencial, ainda, nessa nova concepção, o entendimento de relação de complementaridade no binômio cidade-campo, onde uma faceta não vive sem a outra. Assim, concernente à educação escolar, é mote do “Movimento de Educação do Campo” evitar tanto o “urbanocentrismo” quanto o “ruralismo”. São princípios pedagógicos defendidos por esse Movimento, dentre outros, que as práticas educativas nas escolas devem levar em conta o contexto dos sujeitos do campo, em termos de sua cultura específica; a maneira de ver e se relacionar com o tempo, o espaço, o meio ambiente, e o modo de viver e de organizar o trabalho (Munarin, 2010, p. 2).

O autor explicita, em sua análise profunda, a compreensão de uma concepção de educação universal voltada à construção da autonomia dos sujeitos e ao respeito às identidades das populações que vivem no campo. Ele destaca a necessidade de compreender a complementaridade no binômio cidade-campo. Conforme Munarin

(2010), cidade e campo são espaços que se complementam de forma mútua, como uma espécie de relação de interdependência que contribui para o desenvolvimento equilibrado de ambos os territórios.

Essa complementaridade evita tanto o urbanocentrismo, construída sob a égide da civilidade, pautado nas dicotomias que privilegia a cidade como o único centro de progresso e modernidade, quanto os espaços do campo, relegando a um papel secundário e, muitas vezes, vista como lugar do atraso, ou seja, - o ruralismo desconectado das dinâmicas e transformações sociais e econômicas contemporâneas. Diante dessas perspectivas, se mantidas, poderiam dividir os sujeitos da classe trabalhadora que vivem no campo ou na cidade.

O objetivo, nesse sentido, é fortalecer os sujeitos do campo em seus saberes, nas formas de relacionar-se com o tempo, com o meio ambiente e os modos de vida e produção, e, assim, considerando os conceitos de natureza política e pedagógica, é indispensável o fortalecimento desses sujeitos, estejam eles no campo ou, quando necessário, na cidade, contribuindo para a continuidade territorial e histórica da classe trabalhadora.

Entretanto, é pertinente esclarecer o conceito de rural na Bolívia, que não está associado à educação rural voltada para a reprodução do capital e o atendimento do mercado de trabalho, como ocorre no Brasil. Na Bolívia, o conceito de rural está vinculado ao resgate dos povos rurais, mediando as suas identidades territoriais, regionais e reconhecendo suas particularidades e singularidades a partir de uma perspectiva decolonial, que se traduz, de forma contraditória, como a luta contra o colonizador.

Segundo Vitarelli e Chavero (2023), há uma necessidade histórica de reconhecimento, reparação e resignificação das raízes históricas rurais para os sujeitos que vivem e convivem no campo. Para os autores, a memória desempenha um papel fundamental ao coletar e organizar novas informações, atribuindo-lhes significado e recuperando-as quando necessário. Além disso, o ato de lembrar rostos, dados, fatos e conhecimentos torna-se um compromisso

essencial para evitar o esquecimento, transmitir às gerações futuras o que ocorreu e impedir a repetição de erros do passado.

Nesse sentido, a memória histórica busca ir e seguir além da memória escrita, articulando o que não foi dito para se tornar uma memória identitária e emblemática. A escola, enquanto comunidade e território histórico, promove, por meio de um diálogo de saberes, a construção de uma consciência crítica e o fortalecimento da identidade e do pertencimento no currículo da vida cotidiana.

Vitarelli e Chavero (2023) também salientam que a memória é essencial para absorver e organizar dados e informações, atribuindo-lhes significado e recuperando-os para reconhecer descobertas importantes. A memória permite lembrar imagens, rostos, datas e conhecimentos, transformando-se em um compromisso necessário para evitar que jovens e futuras gerações repitam, de maneira descontextualizada, erros do passado. Em vez disso, a memória deve despertar uma consciência crítica frente à sociedade.

Para além disso, a memória histórica pressupõe um esforço para se tornar uma memória identitária. A escola, situada na comunidade, possibilita a construção de um currículo voltado para a vida humana, resguardando a identidade dos sujeitos rurais e fortalecendo seu pertencimento ao território.

Reflexões, possibilidades e potencialidades envolvendo os sujeitos do Campo e Rurais a partir das normativas vigentes no Brasil e Bolívia.

A Educação do Campo no Brasil e a Educação Rural na Bolívia, em sua totalidade, caracterizam-se por representar projetos educacionais profundamente comprometidos com a emancipação da classe trabalhadora, frente ao processo histórico de exploração e opressão advindo do modelo capitalista devastador. Esse modelo, embora materializado pela política de mercado neoliberal e pela expansão desenfreada do agronegócio, impõe uma lógica de desigualdades sociais e exclusão que compromete de forma direta os

direitos sociais, ambientais e aspectos culturais das populações camponesas.

Santos (2016) afirma que o objetivo do agronegócio é obter a maior taxa de lucro e acumulação de valores no menor tempo possível, o que caracteriza a exploração pela redução da mão de obra. Destaca ainda, que esse modelo econômico é representado por grandes proprietários de terras e latifundiários, além de setores do capital financeiro. Nesse contexto, observa-se que, no Brasil, a concentração da propriedade da terra é dominada pela agroindústria, que incorpora setores agrícolas, mercantis, industriais, ideológicos, financeiros, tecnológicos e educacionais.

Essa lógica imposta pelo capital e pelo agronegócio buscam desconstruir um projeto de sociedade desigual, injusta, bem distante da realidade da promoção de uma educação que valorize as identidades culturais, os saberes tradicionais e as práticas sustentáveis dos povos do campo, ao mesmo tempo em que fomenta a organização coletiva e a resistência contra as dinâmicas hegemônicas de concentração de poder e recursos.

Dessa forma, é necessário reforçar o papel importante dos movimentos sociais como espaços de luta, resistência e conscientização, fundamentais para a construção de uma sociedade mais justa, equitativa e comprometida com a dignidade e os direitos dos trabalhadores do campo. Diante desse cenário, as políticas públicas educacionais configuram-se como processos de luta para os sujeitos do campo e do meio rural. Assim, tornam-se uma materialização do enfrentamento ao capital tanto no Brasil quanto na Bolívia. As normativas apresentadas no quadro abaixo demonstram os esforços empreendidos por esses países nesse âmbito.

Quadro 1 - Normativas educacionais para as populações do campo no Brasil e populações das áreas rurais na Bolívia

NORMATIVAS EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO RURAL	BRASIL	BOLÍVIA
La ley de la educación “Avelino Siñani - Elizardo Pérez” (n.º 070) promulgada el 20 de diciembre de 2010, en su Capítulo II, Bases, fines y objetivos de la educación, señala en su artículo 4: Es única, diversa y plural . Única en cuanto a calidad, política educativa y currículo base, erradicando las diferencias entre lo fiscal y privado, lo urbano y rural		Esta lei educacional na Bolívia no segundo capítulo II destaca a importância do currículo diverso e plural no atendimento as especificidades dos bolivarianos no meio rural e urbano.
Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. (Art.28).	Lei maior para a Educação Nacional no Brasil e no artigo. 28 trata das especificidades do Campo.	
Ley Nº 070: I. La organización y desarrollo de cursos, seminarios, talleres, encuentros y otras actividades de formación de maestras y maestros es tarea exclusiva de la estructura de formación de maestras y maestros del Sistema Educativo Plurinacional: Escuelas Superiores de Formación de Maestros y sus Unidades Académicas (esfm/ua); Unidad Especializada de Formación Continua (unefco); Programa de Formación Continua (profocom) según normativa vigente. II.		Esta lei estabelece as diretrizes para organização e desenvolvimento dos cursos de formação para professores e professoras a partir de um sistema educativo plurinacional com escolas superiores de formação em suas unidades acadêmicas bem como, organiza a formação

		continuada dos mesmos.
Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica. (Art. 12, inciso VI).	Este decreto dispõe da Política nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica e no artigo 12, especifica a formação para a Educação do campo.	
En diciembre de 1997 se organizaron los Consejos Educativos de Pueblos Originarios. Los cepos son organizaciones de participación social en educación de las naciones y pueblos indígenas originarios de Bolivia reconocidos legalmente desde 1994 por el Estado boliviano y a partir del 2004 desarrollan un trabajo coordinado en todo el país		É importante destacar que na Bolívia os conselhos educativos dos povos originários como organizações de participação social tendo sido reconhecido legalmente no ano de 1994. Em 2004 este trabalho passou a ser desenvolvido em todo o país.
Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.	Seu objetivo é fortalecer o mundo rural como território de vida em todas as suas dimensões: econômicas, sociais, ambientais, políticas, culturais e éticas. O Pronera nasceu em 1998, da luta dos movimentos	

	sociais e sindicais de trabalhadores rurais pelo direito à educação com qualidade social.	
El Ministerio de Educación, Cultura y deportes, determinó en el Decreto Supremo No. 25273 (año 2000) instruir a los padres de familia organizarse en juntas escolares.		Assim como no Brasil, a Bolívia tem normativa do ministério de Educação que preconiza a participação organizada das famílias nos conselhos escolares.
Resolução Nº 2, de 28 de abril 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo.	Esta resolução entra em vigor no Brasil após o reexame do Parecer CNE/CEB Nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.	
La nueva Constitución Política del Estado, en su capítulo sexto, artículo 78, declara a la Educación Boliviana como intracultural, intercultural y pluricultural; esta decisión histórica acentúa una educación indigenista, multicultural, plurilingüe y productiva.		A Bolívia avança enquanto política de Estado quando institui a Educação Boliviana como intra cultural, intercultural e pluricultural pois a maioria da população é indígena ou de descendência indígena também.

Lei Nº 12.960 de 27 de março de 2014. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.	No Brasil foi sancionada a normativa que exige dos órgãos públicos discussão com a comunidade local sobre a permanência ou não de escolas no campo em atendimento as suas particularidades. Nenhuma escola pode ser fechada sem o consentimento da comunidade com registro em ata.	
Artículo 27. - (Cantidad de estudiantes en unidades educativas fiscales, de convenio y privadas de áreas rurales). I. Las unidades educativas con código SIE e ítems asignados en gestiones anteriores ubicadas en zonas fronterizas, de difícil acceso y pueblos indígenas en situación de vulnerabilidad (previo informe upiip), podrán funcionar hasta con una o un estudiante de acuerdo a lo dispuesto en la R.M. Nº 756 de 7 de diciembre de 2010, previa autorización expresa del Director Distrital. II.		Na Bolívia desde 2010 está valendo o dispositivo legal que autoriza o funcionamento das escolas rurais de difícil acesso com até um aluno por classe. Essa normativa é considerada um avanço importante para os povos indígenas em situação de vulnerabilidade sobretudo porque assegura ao estudante a permanência em seu território respeitando suas

		tradições e experiências locais.
--	--	----------------------------------

Fonte: Elaborado pelos autores (2025).

A apresentação do quadro acima demonstra um breve panorama fundamentado em documentos normativos e legislações do Brasil e da Bolívia relacionados à Educação do Campo e à Educação Rural. Esses documentos representam um avanço significativo na efetivação dos direitos dos sujeitos do campo e das áreas rurais, especialmente quando se considera a necessidade de conhecer essas normativas e legislações para fortalecer a população no exercício de seus direitos, exigindo reparação, reconhecimento e valorização.

É importante destacar que, na Bolívia, o currículo escolar voltado aos povos indígenas é multicultural, intracultural, intercultural e pluricultural. Essas normativas, já em vigor em todo o país, representam um avanço significativo para as populações rurais na luta contra os processos de colonização a que a Bolívia foi submetida em séculos passados. No Brasil, os ordenamentos jurídicos, ou seja, normativas vigentes também são consideradas fundamentais, pois refletem o enfrentamento da Educação das Escolas do Campo com projetos educacionais reformistas e reprodutivistas do perverso sistema sociometabólico.

Contudo, pode-se afirmar que ambos os países continuam em uma disputa contra o projeto do capital, que busca descaracterizar os sujeitos em sua diversidade e identidade. No entanto, por meio de políticas públicas educacionais, Brasil e Bolívia vislumbram a concretização de ações que, por meio de programas de atendimento, fortalecem os direitos e a valorização dos sujeitos do campo.

Considerações finais

Com base nos conceitos, configurações e mecanismos legais, uma análise das trajetórias da Educação do Campo no Brasil e da Educação Rural na Bolívia evidencia avanços significativos na

formulação de políticas públicas voltadas para a inclusão e emancipação das populações rurais e camponesas. No entanto, desafios persistem, especialmente relacionados ao movimento de luta e ao enfrentamento de modelos educacionais hegemonicamente influenciados pelo agronegócio e pelas dinâmicas capitalistas, que desconsideram a diversidade de diferença, singularidade, pluralidade e especificidade dessas comunidades.

No Brasil, o fortalecimento da Educação do Campo está atrelado à luta contínua por direitos, como demonstrado pelas normativas que visam garantir a permanência das escolas no campo e da formação de professores aperfeiçoados para atender às necessidades locais. Contudo, nos chamam a atenção e nos coloca ao pensamento acerca do problema estrutural existente no país, que, muitas vezes, impede de buscar outras alternativas para tomada de decisões para enfrentar os impactos de políticas reformistas que priorizam interesses mercadológicos em detrimento de uma educação mais contextualizada e transformadora, exigindo assim, posicionamentos filosóficos, éticos, políticos ou pedagógicos.

Na Bolívia, o reconhecimento das identidades multiculturais e interculturais, por meio de um currículo plural, representa um avanço histórico na valorização das culturas indígenas e rurais. Essa abordagem decolonial reforça a importância de uma educação que não apenas respeite, mas também promova a memória histórica e os saberes locais como elementos estruturantes do processo educativo.

Tanto no Brasil quanto na Bolívia, a Educação do Campo e a Educação Rural configuram-se como instrumentos de luta e resistência para a emancipação frente ao sistema capitalista. Essas iniciativas destacam a relevância de um projeto educacional comprometido com a liberdade, autonomia, igualdade, justiça social e o fortalecimento das identidades de forma coletiva. Contudo, é imprescindível que as políticas públicas avancem nesses países para assegurar a implementação efetiva das normativas existentes ou àquelas conquistadas priorizando os interesses e as especificidades das comunidades do campo.

O presente estudo contribui para o debate crucial sobre a necessidade de uma educação alinhada às demandas dos sujeitos rurais e camponeses, evidenciando que a luta por uma educação emancipatória é, acima de tudo, uma luta por dignidade e cidadania.

Referências

Asamblea Legislativa Plurinacional de Bolivia. (2010). *Ley de la Educación Avelino Siñani - Elizardo Pérez*. La Paz: Gaceta Oficial de Bolivia.

Obtenido de https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/leyes/ley_070_avelino_sinani_elizardo_perez.pdf. Consejos Educativos de Pueblos Originarios (cepos). (2020). cnc-cepos. Obtenido de cnc-cepos

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Tempos e espaços nos mundos rurais do Brasil**. Campinas: Editora da Unicamp, 2007. 37 p

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação rural e a escola: um estudo sobre os significados do rural e do campo na vida escolar**. Campinas: Editora Papirus, 2004. 190 p.

BOLANOS, Diego Juarez; OLMOS, Alicia Eugenia; RÍOS-OSORIO, Elkin. *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. 1. ed. [s.l.]: [s.n.], 2020. Disponível em <https://www.grade.org.pe/creer/archivos/Ju%C3%A1rez-Olmos-y-R%C3%ADos-Ororio-Educacion-en-territorios-rurales-en-Iberoamerica-1.pdf>. Acesso em: 18 jan. 2025.

BRASIL. **Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas**. IBGE. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei N° 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996.

BRASIL. **Decreto N° 8.752, de 9 de maio de 2016**. Dispõe sobre a Política Nacional de Formação dos profissionais da Educação Básica. 2016.

BRASIL. **Decreto N° 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. 2010.

BRASIL. **Resolução N° 2, de 28 de abril 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas de atendimento da Educação Básica do Campo. 2008.

BRASIL. **Lei N° 12.960 de 27 de março de 2014**, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. 2014.

CALDART, Roseli Salete. **Sobre Educação do Campo**. In.: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). Campo. Políticas públicas: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008, p. 67-86. (Por uma Educação do Campo, n. 7. Coleção).

EÇA, A. Cavalcante; SANTOS, A. Ramos. **O direito à Educação no Brasil e a Política de Formação de Educadores da Perspectiva do Programa Formacampo na Bahia**. Cap. do Livro: Avaliação educacional, currículo e formação de professores: experiências desde Brasil e Moçambique/(Orgs.) Nunes, Gomundanche e Freia. Vitória da Conquista – Ba: Edições UESB, 2023. 246p

MESZÁROS, István. **A Montanha que Devemos Conquistar**. Tradução Maria Izabel LAGOA- I. ed – São Paulo: Boitempo, 2015.

Ministerio de Educación Estado Plurinacional de Bolivia. (2019). *Subsistema de Educación Regular. La Paz: Ministerio de Educación*. Obtenido de https://www.minedu.gob.bo/files/documentos-normativos/resoluciones-ministeriales/2019/RM001_REGULAR08.pdf.

MUNARIN, A. Educação do campo. In: OLIVEIRA, D.A.; DUARTE, A.M.C.; VIEIRA, L.M.F. **DICIONÁRIO: trabalho, profissão e condição docente**. Belo Horizonte: UFMG/Faculdade de Educação, 2010.

OLIVEIRA, Niltânia Brito; SANTOS, Arlete Ramos dos; REIS, Greissy Leôncio. **A trilha da emancipação dos saberes quilombolas nas escolas**. Salvador: EDUFBA, 2020. 139 p.; PDF – (Caderno Pedagógico para Escolas Quilombolas).

SANTOS. Arlete Ramos dos. **Aliança (neo) desenvolvimentista e Decadência ideológica no Campo: movimentos sociais e reforma agrária do consenso**. Curitiba: CRV, 2016. 210p.

SOUZA, Maria Antônia de. **Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais**. Revista Educação & Sociedade, Campinas, v. 33, n. 120, set. 2012.

VITARELLI, Marcelo; CHAVERO, Gustavo. *Pedagogia de las ruralidades en los territorios*. 1a ed. - San Luis, 2023.