

COLEÇÃO

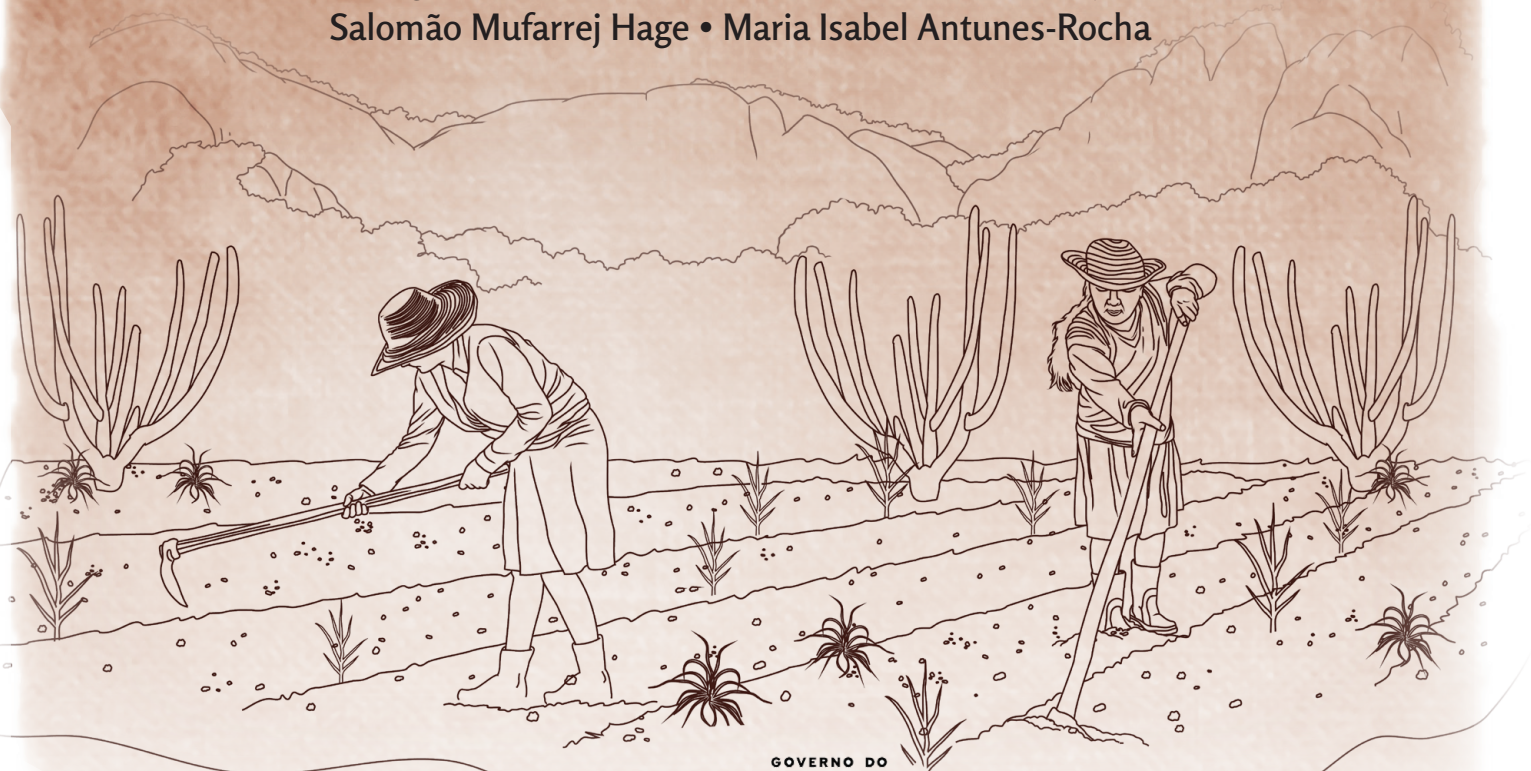
— Cadernos Escola da Terra: —  
Semeando Saberes com Territórios

CADERNO TEMÁTICO I

# CARTOGRAFIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL



Álida Angélica Alves Leal • Hellen do Socorro de Araújo Silva  
Salomão Mufarrej Hage • Maria Isabel Antunes-Rocha



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO

GOVERNO DO  
**BRASIL**  
DO LADO DO POVO BRASILEIRO

## **GOVERNO FEDERAL**

Luiz Inácio Lula da Silva – Presidente da República

## **MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO - MEC**

Camilo Santana – Ministro

## **SECRETARIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS, DIVERSIDADE E INCLUSÃO – SECADI**

Zara Figueiredo – Secretária

Maria do Socorro Silva – Diretora de Políticas de Educação do Campo e Educação Ambiental

Evandro Costa de Medeiros – Coordenador-Geral de Políticas de Educação do Campo

## **UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA**

Gilmar Pereira da Silva - Reitor

Loiane Prado Verbicaro – Vice-reitora

Nelson José de Sousa Júnior – Pró-reitor de Extensão

Eliana da Silva Felipe – Diretora do Instituto de Ciências da Educação

Celi da Costa Silva Bahia – Vice-diretora do Instituto de Ciências da Educação

## **COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS**

### **COLETIVO RESPONSÁVEL PELA ORGANIZAÇÃO GERAL DA COLEÇÃO**

Salomão Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Maria Isabel Antunes-Rocha – Universidade Federal de Minas Gerais

Hellen do Socorro de Araújo Silva – Universidade Federal do Pará

Xavier Carvalho de Sousa Neto – Ministério da Educação

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais

Maria de Nazaré Cunha de Araújo – Universidade Federal do Pará

### **ORGANIZADORES E ORGANIZADORAS DO CADERNO I CARTOGRAFIAS DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL**

Álida Angélica Alves Leal – Universidade Federal de Minas Gerais

Hellen do Socorro de Araújo Silva – Universidade Federal do Pará

Salomão Mufarrej Hage – Universidade Federal do Pará

Maria Isabel Antunes-Rocha – Universidade Federal de Minas Gerais



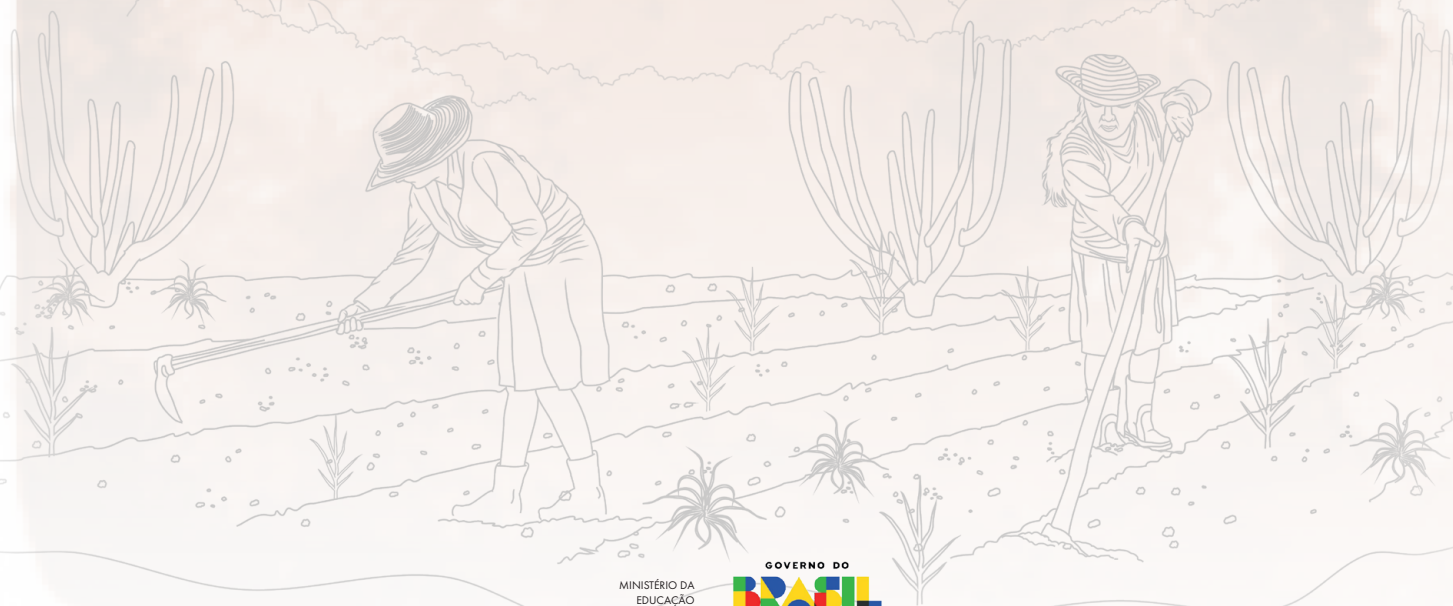
**COLEÇÃO**

**Cadernos Escola da Terra:  
Semeando Saberes com os Territórios**

# **Caderno I**

## **CARTOGRAFIA DAS ESCOLAS DO CAMPO NO BRASIL**

Álida Angélica Alves Leal • Hellen do Socorro de Araújo Silva  
Salomão Mufarrej Hage • Maria Isabel Antunes-Rocha



MINISTÉRIO DA  
EDUCAÇÃO



**BELÉM – PARÁ**  
**2025**

© 2025 Universidade Federal do Pará

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS - A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. a violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do código penal.

**Sistematização e organização**

Coletivo Responsável pela Organização Geral da Coleção

**Revisão técnica**

Álida Angélica Alves Leal  
Hellen do Socorro de Araújo Silva  
Maria Isabel Antunes-Rocha  
Maria Clara Costa  
Salomão Mufarrej Hage  
Xavier Carvalho de Sousa Neto

**Elemento gráfico capa [folha]**

Álida Angélica Alves Leal



**Revisão de texto**

Kadu Sena | MC&G Editorial

**Projeto gráfico**

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

**Diagramação e Capa**

Glaucio Coelho | MC&G Editorial

**Ilustração capa**

Robson Araújo

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**

C328 Cartografia das escolas do campo no Brasil : caderno 1 / orgs. Álida Angélica Alves Leal ... [et al.]. — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025.  
Dados eletrônicos [PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios ; 1).

Inclui bibliografia.

ISBN: 978-65-6115-140-5

ISBN: 978-65-6115-120-7 (Coleção)

1. Educação rural. 2. Educação rural - Políticas públicas. 3. Educação rural - Aspectos sociais. 4. Prática de ensino. 5. Professores - Formação. I. Leal, Álida Angélica Alves. II. Silva, Hellen do Socorro de Araújo. III. Hage, Salomão Mufarrej. IV. Antunes-Rocha, Maria Isabel. V. Coleção.

CDD23 : 370.91734

Bibliotecária: Priscila Pena Machado - CRB-7/6971



DOI: 10.61367/9786561151405

Esta obra está licenciada com uma Licença Atribuição-NãoComercial-SemDerivações 4.0 Brasil

FUNDAÇÃO DE AMPARO E DESENVOLVIMENTO DA PESQUISA  
Rua Augusto Correa – S/N  
Guama – Belém – PA – CEP: 66075-110 – CIDADE UNIVERSITÁRIA

# SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS	7
APRESENTAÇÃO DO CADERNO	11
A ESCOLA DE MEUS SONHOS	14
EDUCAÇÃO DO CAMPO 25 ANOS: LEGADO POLÍTICO-PEDAGÓGICO	15
1 DEFENDEMOS E TRATAMOS A ESCOLA PÚBLICA COMO UM BEM COMUM	19
2 DISCUTIMOS COLETIVAMENTE AS FINALIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS DA ESCOLA	20
3 RECONSTITUÍMOS A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO	21
4 ORGANIZAMOS A ESCOLA COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA	23
5 CONSTRUÍMOS ESCOLAS CONECTADAS COM A VIDA	24
6 CONSTRUÍMOS RELAÇÕES SOCIAIS COOPERATIVAS E DEMOCRÁTICAS	26
7 VINÇULAMOS PRÁTICAS DE RECONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA A PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS	28
A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE ESCOLAS VAMOS CONSTRUIR?	31
1 A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DE RESISTÊNCIA ORGANIZADA	33
2 APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO	37
3 ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES...	40

<b>FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO NOSSO TEMPO</b>	<b>51</b>
<b>1 QUADRO GERAL</b>	<b>53</b>
<b>2 A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM QUESTÃO</b>	<b>57</b>
<b>3 A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO</b>	<b>59</b>
 <b>A ESCOLA DO CAMPO NÃO É UMA ESCOLA MULTISSERIADA, NUCLEADA, CICLADA... É UMA ESCOLA EM MOVIMENTO, QUE POSSUI O JEITO DO CAMPO</b>	 <b>69</b>
 <b>A CARTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE LUTA: BUSCANDO DADOS PARA COMPREENDER A OFERTA ESCOLAR PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO EM MINAS GERAIS</b>	 <b>89</b>
<b>1 O QUE NOS DESAFIA PARA ESTAS PESQUISAS?</b>	<b>90</b>
1.1 Pesquisa sobre a Oferta Escolar para as Populações Rurais em Minas Gerais (1999)	91
1.2 Pesquisa sobre a Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais	94
1.3 Pesquisa sobre a Possibilidades e Limites da Educação Escolar no Processo de Reconstrução das Áreas Campesinas Atingidas pelo Rompimento da Barragem de Fundão	99
 <b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b>	 <b>105</b>
<b>REFERÊNCIAS</b>	<b>109</b>
<b>LISTA DE SIGLAS</b>	<b>115</b>
<b>LISTA DE TABELAS E FIGURA</b>	<b>116</b>
<b>SOBRE OS AUTORES E AS AUTORAS</b>	<b>117</b>
<b>SOBRE OS ORGANIZADORES E AS ORGANIZADORAS</b>	<b>119</b>



## APRESENTAÇÃO DA COLEÇÃO CADERNOS ESCOLA DA TERRA: **SEMEANDO SABERES COM OS TERRITÓRIOS**

*[...] Amar a terra, e nela plantar semente,  
a gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.  
A gente cultiva ela, e ela cultiva a gente.*

*Choro virou alegria,  
a fome virou fartura,  
e na festa da colheita,  
viola em noite de lua.*

*Mutirão é harmonia,  
com cheiro de natureza,  
o sol se esconde na serra  
e a gente acende a fogueira. [...]*

**(Zé Pinto)**



## Caros/as Educadores & Educadoras do Campo, das Águas e das Florestas,

É com grande satisfação que apresentamos a Coleção “Cadernos Escola da Terra”, instigados e instigadas pelos saberes e fazeres que animam os mutirões que marcam as populações do campo, das águas e das florestas em nosso País, “semeando saberes com os territórios”.

Este material foi produzido com a intenção de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo e quilombolas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

O Programa foi instituído pela Portaria nº 579, de 2/07/2013, do Ministério da Educação, no âmbito do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO) e pela Portaria MEC n. 86, de 1º de fevereiro de 2013, ratificado pela Portaria MEC n. 238, de 23 de abril de 2021; em conformidade com a CF/1988, Lei n. 9.394 (LDB/1994), Lei n. 13.005 (PNE/2014), Decreto n. 7.352/2010, Decreto n. 8.752/2016, Resolução CNE/CP 1/2020, entre outras legislações específicas.

Na função de uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos do campo, assegurando autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações conflitivas e consensuais que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, bem como os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a execução do Programa em cada um dos estados brasileiros (Hage *et al.*, 2018).

Ao assumir os princípios da Educação do Campo como eixos estruturantes do processo formativo, o Programa Escola da Terra reconhece a diversidade de territórios e territorialidades do campo existentes no País, nos estados e nos municípios, assim como a complexidade que configura





as relações sociais nesses territórios. O Programa aposta na construção da *unidade na diversidade* ao materializar as ações protagonizadas pelos coletivos que assumem sua execução em cada um dos estados, com suas metodologias e construções teórico-metodológicas específicas, definidas com o acúmulo de experiências das Universidades com a sua participação no Movimento da Educação do Campo em seu estado.

A necessidade de fazer com que essas particularidades do Programa Escola da Terra sejam apropriadas com mais significância pelos sujeitos, coletivos e instâncias que participam de sua materialização justifica a produção desta Coleção, que cumpre o papel relevante no sentido de seus Cadernos serem utilizados de maneira muito abrangente, podendo contribuir também com:

- 1) a formação de todos os segmentos que integram as comunidades das escolas do campo, das águas e das florestas;
- 2) o Movimento da Educação do Campo em sua ação formativa de afirmar a concepção de Educação do Campo entre os sujeitos do Campo, das Universidades, dos sistemas de ensino e da sociedade brasileira;
- 3) o fortalecimento do campo da Formação de Educadores e Educadoras como uma política pública estruturante, que incorpore as referências teórico-práticas construídas com o protagonismo do Movimento da Educação do Campo.

Esperamos que esta Coleção contribua para a consolidação do Programa Escola da Terra na função política pública de formação permanente dos educadores e das educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas. Como nos diz a canção em epígrafe, que a gente possa seguir “acendendo a fogueira” da construção de um projeto de campo, de escola e de sociedade numa perspectiva democrática, emancipatória e transformadora.

Por fim, destacamos que, para semear os saberes tradicionais, camponeses, populares, escolares e científicos que circulam nos territórios dos campos, das águas e das florestas, escolhemos o exercício do bordado como referência estético-artístico-política dos nossos Cadernos. Por meio do girassol e de importantes verbos delicadamente costurados em folhas secas – que remetem ao cultivo da terra –, buscamos expressar nossa necessária resistência no processo de construção da Escola Pública do Campo que queremos: para todos e



todas, que respeite as especificidades dos territórios e possibilite que seus povos possam tecer suas próprias histórias e destinos. Juntos e juntas, convidamos a alinhar direitos e esperanças.

**Coletivo de Organização da Coleção**



## APRESENTAÇÃO DO CADERNO

Caros/as Educadores & Educadoras  
do Campo, das Águas e das Florestas,

Este caderno tem a tarefa de cartografar a *Escola Pública do Campo*, que estamos construindo desde a criação do Movimento da Educação do Campo em todo o Brasil, com a participação efetiva de alianças forjadas entre movimentos e organizações sociais e sindicais populares do campo, das águas e das florestas; educadores/as, pesquisadores/as, gestores/as e estudantes de Instituições de Educação Superior e de Sistemas Públicos de Educação Básica; e de representantes de organizações governamentais e não governamentais, comprometidas com a garantia do Direito à Educação e à Vida com dignidade aos povos originários, tradicionais e camponeses.

Os textos aqui reunidos pautam o processo de construção da *Escola Pública do Campo* sob diferentes olhares, advindos da territorialização de seus autores/as em distintas frentes de intervenção do Movimento da Educação do Campo, que agrega uma pluriversidade de sujeitos coletivos articulados em fóruns e comitês nacional, estaduais e municipais, que promovem o controle social e pressionam o Estado nas suas diferentes esferas de governo a garantir o Direito à Educação dessas populações.

Esses sujeitos coletivos também atuam na gestão de políticas e programas educacionais sintonizados com as demandas territoriais desses povos; produzem conhecimentos comprometidos com o projeto



de sociedade e de produção cooperada de sua existência; e mobilizam a sociedade brasileira a assumir uma compreensão de campo como lugar de cultura, de produção material e imaterial, e de luta em defesa da vida humana e não humana.

Todos os textos compreendem e procuram afirmar a *Escola Pública do Campo*, assim como os educadores e educadoras que nela realizam o trabalho docente como estratégia para o fortalecimento do projeto social camponês, com a possibilidade de transgredir o projeto do negócio em suas várias expressões: do agro, do hidro, do mineral, do carbono ou da bioeconomia, com o confronto às políticas neoliberais gerencialistas e seu padrão de poder mercadocêntrico, colonialista, urbanocêntrico, antropocêntrico, capacitista, patriarcal, racista, homofóbico, elitista, excludente e discriminatório.

No âmbito do Programa Escola da Terra, a Escola Pública do Campo, no processo de sua construção, tem sido incentivada a incorporar em suas práticas educativas a complexidade e diversidade que caracteriza o movimento da vida e da produção coletiva da existência das comunidades tradicionais e camponesas, valorizando suas territorialidades, seus saberes tradicionais ancestrais, seus fazeres de experiência feitos e seus *senti pensares*. A escola diferenciada se apresenta como alternativa à padronização em curso, que tem se fortalecido com as políticas curriculares e de avaliação hegemônicas.

As escolas e turmas multisseriadas, em geral responsabilizadas pelo fracasso escolar dos sujeitos do campo, neste Caderno são vistas como ambientes pedagógicos heterogêneos que podem propiciar ricos aprendizados aos/às seus/suas estudantes e educadoras/es, desde que valorizadas pelo poder público como um dos modelos de organização do ensino reconhecidos pela atual LDB; dotadas de condições materiais necessárias à sua existência e ao fortalecimento de sua comunidade; e possuidoras do jeito do campo, *ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país* (Brasil, 2002, art. 2º, parágrafo único).





Este Caderno apresenta, portanto, referências legais, estatísticas, teóricas e práticas existentes que configuram a *Escola Pública do Campo*, com suas peculiaridades próprias, complexas e diversas, com seus limites e possibilidades, com seus modos de existir vinculados aos seus territórios e territorialidades, ainda que estejam localizadas nas sedes dos municípios, mas que atendem os/as estudantes do campo, que se deslocam diariamente de suas comunidades para terem o direito à Educação assegurado (Brasil, 2010a, art. 10, § 10, II).

Sobre o tema abordado no Caderno, faz-se necessário destacar que, no Brasil, está em curso um movimento de luta pelo fortalecimento das Escolas Públicas do Campo, que assume posicionamento radicalmente contrário ao fechamento das escolas situadas nos territórios de vida dos povos originários, tradicionais e camponeses. “Fechar Escolas no campo é crime”, essas são palavras de ordem que fazemos ecoar, por entender que “Escola do campo é vida na comunidade”, devendo ser cultivada por suas populações por meio da gestão democrática e de construção coletiva.

Na tentativa de contribuir para esta discussão, destacamos a cartografia como instrumento de luta para compreender a oferta da escolarização para as populações do campo. Afinal, onde estão territorializadas as escolas do campo em nosso País? Quantas são as escolas fechadas desde o início do movimento da Educação do Campo no Brasil? Atualmente, quais escolas estão paralisadas ou em vias de paralisação das atividades nas diferentes regiões do País? Como criar estratégias para mapear estes dados e, especialmente, enfrentar os desafios que daí decorrem?

Esperamos que, instigados/as por estas e outras questões, possamos seguir na construção de caminhos para garantir direitos para a emancipação dos povos do campo, das águas e das florestas.

**Organizadores e Organizadoras do Caderno Temático I**



## A ESCOLA DE MEUS SONHOS

**Adilson de Apiaim**

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que respeita a existência, faz renascer o brilho da esperança.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que conecta sujeitos e expectativas.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que faz sentirmos prazer de chegar e ocupar o latifúndio do SABER.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que mexe com nossas inquietações e que nos faz ousar na arte de PENSAR.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que dialoga com as necessidades e reorganiza a nossa capacidade de AGIR.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que faz renascer as emoções com prazer de APRENDER.*

**A escola de meus sonhos**

*não tem lugar para o autoritarismo e nem para a paranoia do egoísmo.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que tem todos como gente, é humana, solidária e companheira.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que aprende com o outro, é aquela que constrói sua própria caminhada.*

**A escola de meus sonhos**

*é verdadeira, honesta e expande a arte, o ouvir e escutar a beleza do belo.*

**A escola de meus sonhos**

*não é essa que molda o ser humano, mas capacita, interage e transforma o SER.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que ama seus agentes e propicia alegria de ser gente.*

**A escola de meus sonhos**

*é mais do que escola, é mais do que ler e escrever, mais do que calcular a realidade.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que estimula a capacidade de brincar, desenhar, pintar e esculpir a vida.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que cria e recria o mundo para CRIAR e recriar a própria existência,  
é aquela que muda a lógica de viver e conviver.*

**A escola de meus sonhos**

*é aquela que aguça e transforma o conteúdo e seu objeto.*



## EDUCAÇÃO DO CAMPO 25 ANOS: LEGADO POLÍTICO-PEDAGÓGICO

*Roseli Salete Caldart<sup>1</sup>*

*Eu quero uma escola do  
campo que não tenha cercas  
e que não tenha muros  
onde iremos aprender  
a sermos construtores  
do futuro.*

*(Canção “Construtores do futuro”, de Gilvan Santos, Piauí, 2005)*

Em 2023 completam-se 25 anos da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada de 27 a 31 de julho de 1998, em Luziânia, Goiás. Uma efeméride a ser *co-memorada* – celebrada recordando – com alegria, responsabilidade histórica e zelo próprio de quem trabalha com formação humana. Não é o evento em si que

<sup>1</sup> Elaborado a partir da exposição feita no “I Seminário Piauiense Híbrido de Educação do Campo”, realizado no dia 19 de dezembro de 2022. Participação a convite da Coordenação de Educação do Campo da Secretaria de Educação do estado do Piauí. Tema do Seminário: “Educação do Campo: desafios renovados e horizontes possíveis”. Mesa coordenada por Ivonete Vitor e compartilhada com Lucineide Barros. Texto concluído em 4 de janeiro de 2023.



comemoramos, e sim o processo de luta e construção que a Conferência demarcou: o acúmulo que permitiu chegar até ali e o feito desde então e que precisa avançar a partir do exame crítico do que construímos e da análise coletiva das exigências do momento atual.

No processo de preparação daquela Conferência, partimos de um levantamento da realidade, do País, do campo, da educação, das escolas, e analisamos a gravidade da situação. Porém, naquele primeiro encontro entre sujeitos sociais do campo diversos para discutir sobre educação, não nos centramos somente nos problemas, porque tínhamos práticas, lutas, valores, símbolos, sonhos e objetivos a compartilhar. Na época houve quem nos tenha chamado de românticos ou “idealistas”. Talvez, em alguma medida, tenhamos sido. Mas essa postura diante do que éramos e tínhamos em comum nos animou a lutar juntos/as contra o que nos impedia de avançar na construção que já fazíamos em nossas organizações, movimentos populares, escolas. Agimos sobre uma materialidade viva, que se movia contra nós, mas estava preñe de contradições e possibilidades a apreender.

Passados 25 anos, temos o desafio de lapidar mais nosso método de análise coletiva da situação atual, porque é preciso “atravessar o rio, sentindo as pedras”, como nos diz a sabedoria chinesa. A realidade histórica com a qual trabalhamos está mais complexa. É necessário compreender as determinações estruturais da crise social que o mundo atravessa, com as contradições que precisam ser trabalhadas, para que a realidade se movimente a favor das necessidades humanas da maioria.

Temos o desafio de converter esse “respiro” político que conquistamos em força de luta e de organização para um novo impulso de criação que nos fortaleça para as lutas sociais mais amplas nas quais já nos inserimos e precisamos mergulhar mais fundo.

Registre-se aqui que nesse mesmo ano, de 2023, celebramos os 25 anos do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária), conquistado na luta pela terra coletivamente organizada. Programa que é necessário revitalizar como política pública, agora contando com a força de sua relação orgânica com o todo da Educação do Campo.





Há, portanto, várias dimensões do legado dos 25 anos a abordar. E certamente terá especial destaque a análise do nosso legado político-organizativo para identificar as necessidades de retomada e de avanço postas pela *plataforma de lutas* decidida pelo FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo), nossa organização nacional, em novembro de 2022, frente ao novo momento político do País.

Este texto foi organizado pensando na dimensão do legado político-pedagógico desses 25 anos. É uma construção coletiva, diversa, contraditória e fecunda. Discutir e sistematizar esse legado, pondo-o em diálogo com as exigências da atualidade e nossa autocrítica coletiva sobre tudo que fizemos ou deixamos de fazer, pode ser uma das formas de celebração projetiva. Não se trata de comemorar para nos fixarmos no passado, mas sim para melhor planejar e realizar nossas ações no presente, pondo as mãos no futuro.

Nosso foco aqui será sistematizar alguns aspectos do legado político-pedagógico que se referem às *Escolas do Campo*<sup>2</sup>. A escolha desse foco esteve relacionada aos objetivos do seminário no qual esta exposição foi realizada, mas também com a finalidade primeira das lutas e da construção da Educação do Campo: garantir o acesso das comunidades camponesas às escolas públicas em seus territórios, as quais são construídas efetivamente como parte deles.

Destaque-se de partida: 25 anos depois, continuamos tendo que lutar arduamente contra o fechamento das Escolas do Campo e por condições dignas de trabalhar nelas, em um contexto no qual essa luta tornou-se necessária para o conjunto das escolas públicas. Nesse, além de enfrentar o negócio do transporte, é preciso combater o negócio da EAD (Educação a Distância com tecnologias digitais), que tem permitido fechamentos disfarçados.

Merece igual destaque o fato de que as escolas do campo passaram de “resíduo” do sistema à referência pedagógica e para além do campo. Na época da Conferência de 1998, as “escolas rurais” eram classificadas

<sup>2</sup> Para retomar a análise de outras dimensões, cf. o texto “Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa”, feito para exposição no Encontro Nacional – 20 anos Educação do Campo e Pronera, realizado em junho de 2018. Publicado em: GUEDES, C. G.; SANTOS, C. A.; ROCHA, E. N.; ANJOS, M. P.; MOLINA, M. C. (org.). *Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA*. Brasília, DF: UnB, 2018. p. 118-132.



como “resíduos” porque logo desapareceriam todas e por isso não havia necessidade de ter política para elas e menos ainda a elaboração pedagógica específica. Conquistamos esse reconhecimento social pela forma de nossa luta e construção política e pedagógica. *Temos práticas de raiz forte que puseram ramos que alcançam o mundo.* Desde uma realidade específica, assumimos o desafio de ajudar a construir um projeto educativo maior.

Essa conquista passa, entretanto, a ser outro motivo para que o sistema tente fechar nossas escolas: impedir que avancem desde o que já fazem, quebrar o vínculo orgânico da escola com processos de reconstituição da função social das comunidades camponesas, que podem transformá-las em laboratórios materiais de um novo modo de viver e de educar capaz de confrontar as relações sociais capitalistas em seus fundamentos.

É sobre o legado político-pedagógico do trabalho de escolas do campo que se tornam referência pedagógica que nos desafiamos a pensar aqui. É apenas um *ensaio aberto* que visa motivar reflexões coletivas, especialmente em nossos processos formativos. Temos consciência de que *esse legado é ao mesmo tempo um desafio*, porque nossas práticas e lutas ainda não o fazem suficientemente abrangente e hegemônico, nem mesmo entre nós.

A pergunta que nos fizemos para pensar esta exposição foi: “Que aspectos da construção político-pedagógica nas escolas do campo nós podemos dispor aos que vêm chegando agora e aos que virão depois?”. Esses aspectos são um legado de práticas diversas, de diferentes sujeitos que constituem hoje a Educação do Campo, porém unitário em finalidades e princípios que vão se constituindo nas lutas e nas atividades formativas que fazemos em comum.

Aqui destacamos aspectos que dialogam com exigências sociais e formativas do momento atual, porque isso nos põe mais à mostra dos desafios de avanço (em que direção amplificar e dar mais radicalidade pedagógica ao que fazemos) e, sobretudo, nos indica do que não podemos abrir mão: nossas lutas e nossa formação como educadoras e educadores.

Chegamos a *sete aspectos* para esse início de discussão.



# 1

## DEFENDEMOS E TRATAMOS A ESCOLA PÚBLICA COMO UM BEM COMUM

Nesses 25 anos, temos lutado para garantir escolas públicas no campo e do campo. Escolas que, como um *bem social comum*, devem ser de todos/as e servir ao bem de todos/as.

Entendemos que, assim como bens naturais (terra, água, ar) devem ser tratados como bens comuns, há bens sociais (com a função social de garantir direitos humanos) que também precisam ser tratados como bens comuns. Isso quer dizer que não devem ser vendidos e, portanto, não devem ser privatizados, porque quando se tornam mercadorias sempre visam primeiro ao “bem” de seus donos, de quem as vende.

A escola é um bem público a que todos/as devem ter acesso em igualdade de condições. Em formas de sociedade ainda baseadas na desigualdade social substantiva, esse acesso somente pode ser garantido pela ação do Estado, sem terceirizações privadas de nenhuma ordem, sem privatizações, nem meias, nem inteiras, nem disfarçadas de “parcerias público-privadas”. O Estado somente age nessa direção quando pressionado pelo povo.

Temos mostrado com nossa luta em defesa de escolas públicas do campo e com a criação pedagógica desde essa especificidade que sim, escolas públicas são compatíveis com respeito à diversidade, gestão coletiva, inserção territorial, autonomia pedagógica de coletivos. Como bem comum, a escola pública não é propriedade do Estado, de governos: ela é do povo, podendo ser construção social e pedagógica dos diferentes sujeitos que no dia a dia a fazem, sempre que essa construção se realizar na direção do bem comum. Esse princípio não é compatível com padronização pedagógica, avaliação para regulação externa, ranqueamento entre estudantes, docentes, escolas.

O momento atual das sociedades capitalistas é de destruição da escola pública, assim como de todos os bens públicos que se tornam privados para fins de lucro dos donos do negócio e ou de dominação ideológica de grupos ou de classe. O sistema precisa desse movimento mercantil para enfrentar a crise estrutural profunda que atravessa, mas ele está muito longe de ser, e mesmo que pretenda ser, para o bem de todos/as.



Temos hoje o desafio político de *massificar a defesa incondicional da educação pública*. Essa consciência não está disseminada nem entre aqueles/as que se afirmam politicamente progressistas ou mesmo de Esquerda. Nossa luta imediata é para alguma inflexão que ponha barreiras à avalanche privatista e de precarização da ação pública nas escolas. Em todas elas. Campo e cidade.

Nossa luta específica continua: nenhuma escola pública a menos e muitas escolas públicas a mais em nossos territórios camponeses. Agora é sempre necessário frisar: escolas *presenciais* com relações sociais reais, vida pulsando desde fora e desde dentro.

## 2

### DISCUTIMOS COLETIVAMENTE AS FINALIDADES SOCIAIS E EDUCATIVAS DA ESCOLA

Aprendemos do legado de quem veio antes que a construção ou reconstrução pedagógica de uma escola a serviço do bem comum começa pela discussão coletiva e sistemática de suas finalidades sociais e educativas.

As finalidades são a direção consciente que orienta a formação dos/das estudantes, no todo da escola e em cada processo ou ação que ali se realize. Não são dadas como tentam nos fazer crer nem devem ser de decisão de cada educadora, educador, da direção ou de quem esteja fora da escola. Não são absolutas nem valem para sempre. Precisam considerar o movimento da história e da formação humana que nele acontece.

Há diferentes níveis de finalidades educativas cuja discussão pode envolver diferentes círculos de sujeitos. Há finalidades gerais que se referem à concepção de educação assumida e o projeto social a que correspondem. Há finalidades específicas a determinada realidade – em nosso caso, pensadas desde a realidade do campo e sua historicidade. Há finalidades próprias de cada escola que encarnam o movimento geral na vida concreta de seu entorno e as necessidades formativas dos sujeitos reais, particulares, que atende. A discussão de cada escola precisa considerar esses diferentes níveis, modulados pela análise da atualidade e suas exigências e possibilidades formativas.





Na Educação do Campo, essa discussão se firmou pela necessidade de defesa coletiva da especificidade das escolas do campo, do ponto de vista das políticas públicas e da construção pedagógica. Responder para que lutar por escolas *no* campo e qual é o sentido de afirmar que sejam escolas *do* campo nos exigiu pensar coletivamente sobre a atuação social pretendida para nossas crianças e jovens, quem são elas, de que formação necessitam e qual inserção a escola pode ter no meio em que vivem. Já lá no início de nossas lutas comuns, tivemos que responder por que não nos basta uma escola de ensino remoto e por que é preciso superar a “ruptura metabólica” entre escola e vida.

Essas perguntas precisam voltar sistematicamente às nossas discussões, porque a realidade se transforma e a compreensão que vamos tendo sobre ela e sobre o trabalho que fazemos também muda. A cada início de ano letivo, a cada coletivo que se constitui é necessário rediscutir as finalidades do nosso trabalho educativo diante da situação atual e suas exigências formativas. Que traços de *ser humano* a transformação da realidade atual exige? Em que a defesa dos territórios camponeses diversos pode contar com o trabalho educativo das escolas? Para pensar o que estamos fazendo, os conteúdos educativos, se a forma de escola que temos dá conta das finalidades definidas coletivamente e o que precisamos transformar.

### 3

## RECONSTITUÍMOS A FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Função que se interconecta com os processos em curso de reconstituição da função social e ambiental dos territórios camponeses diversos.

A luta permanente pela construção e contra o fechamento das escolas do campo foi nos mostrando na prática que elas não se mantêm por si mesmas. São as comunidades que seguram suas escolas e têm força de pressão para garantir seu caráter efetivamente público. Fazem isso com suas lutas e a partir da compreensão do lugar da escola em seus processos de resistência ativa, construída em discussões que a própria escola, se ali já existe, pode puxar.



Foi, por sua vez, a discussão coletiva das finalidades educativas das escolas que nos levou a compreender que uma escola é considerada do campo quando ela toma parte dos processos de produção da vida no campo, pelo trabalho social e todas as suas conexões. Aprendemos que é possível transformar o entorno da escola no ambiente de realização de seu trabalho educativo específico, de modo a conectá-lo com as questões da vida, para compreensão e ação sobre elas.

Iniciativas diversas de realizar a tão falada “relação escola-comunidade” nos permitiram entender que nossas escolas não podem ficar alheias às contradições que movem a realidade do campo. Sua função social implica tomar posição, política e prática, no confronto de lógicas de agricultura que está no centro desse movimento. É ele que fecha ou pode abrir escolas no campo e põe determinadas exigências ao trabalho educativo.

Hoje, é esse movimento das contradições da realidade do campo e do conjunto da vida social que torna incontornável o desafio de inserir as escolas no movimento de construção massiva da *agricultura camponesa de matriz produtiva agroecológica*. Essa construção social é parte do confronto ao sistema do capital e seu impulso cada vez mais destruidor da vida, em todas as suas formas, naturais e sociais.

Já temos um legado a honrar de experiências diversas, que buscam reconstituir a função social da escola pública pelo seu vínculo orgânico com processos de restauração da função socioambiental da terra e do trabalho camponês<sup>3</sup>. A atualidade exige fortalecer esse vínculo como parte da luta em defesa dos territórios camponeses (na rica diversidade de suas formas), que podem manter e multiplicar as escolas no e do campo. As escolas que existem têm o desafio de transformar em força pedagógica as lutas de que são fruto, bem como ajudar na apropriação coletiva dos fundamentos desse novo modo de produção da vida e de conhecimentos que permitam compreender: “Porque sua construção é necessária e seu avanço é estruturalmente incompatível com relações capitalistas de produção?”.

---

3 Confira uma discussão mais detalhada sobre essa questão no texto “Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo”, disponibilizado eletronicamente em março de 2020.



## 4

### ORGANIZAMOS A ESCOLA COMO LUGAR DE PERTENCIMENTO E FORMAÇÃO HUMANA

Aprendemos juntos que a escola pode ser construída pedagogicamente como um lugar que o humano que somos pode ser mostrado e que nos dispõe às transformações que tornem nossa humanidade mais plena, lugar onde sentimos tomar parte, pertencer.

A língua indígena guarani tem uma palavra que representa esse sentido de pertencimento: *tekoha* (ou *tekoá*), que é o nome dado à aldeia guarani como o lugar do *modo de ser* guarani. Para os guaranis a escola é parte do seu *tekoha*.

Essa sabedoria indígena, presente no legado da Educação do Campo, nos remete a pensar em uma escola que acolhe o ser humano que adentra a escola de uma forma que cada um sinta que ali pode dizer sua palavra, contar sobre sua origem e ser o que é, sem nenhum tipo de vergonha, constrangimento ou culpa. Ela põe à escola a tarefa educativa de conhecer o meio em que esse ser humano vive e as relações que seu modo de ser expressa e toma parte, fazendo disso material de planejamento e atuação pedagógica.

Esse acolhimento, portanto, não visa a uma acomodação que fixa as pessoas no que já são. Acolher é tarefa educativa necessária para que cada pessoa (estudante, educador/a, pai, mãe...) se abra aos processos educativos que podem levá-la a reafirmar ou transformar o que estão sendo, no tempo que precisarem, sem padronizações ou concorrências que a desrespeitem. Quando a escola se organiza como um lugar de *ser humano*, questões de diferentes dimensões da formação humana ficam postas para seu trabalho pedagógico. Daí é preciso que ele seja multilateral e sempre aberto a novas questões e possibilidades.

No âmbito da Educação do Campo, temos ricas e diversas práticas de como tornar a escola um lugar do modo de ser indígena, quilombola, sem terra, ribeirinho, camponês, sem deixar de formar um *ser humano* que alcança o mundo. Desenvolvemos valiosos aprendizados sobre como confrontar relações desumanizadoras e como firmar traços formativos



próprios da participação nas lutas e no trabalho, coletivamente organizados. Um legado a honrar e enriquecer.

O momento atual de desumanização crescente e, ao mesmo tempo, de contradições que tendem a impulsionar as lutas sociais populares nos desafia a pensar com especial cuidado as intencionalidades pedagógicas da escola como ambiente de humanização, lugar de afirmação e transformação humana, de formação de lutadores/as e construtores/as, humanizados pela missão histórica de erigir um novo modo de produção da vida, uma nova forma de sociedade.

## 5

### CONSTRUÍMOS ESCOLAS CONECTADAS COM A VIDA

Vamos compreendendo que a complexidade da vida é o nosso grande objeto. Vida real, que pulsa com suas relações, contradições e possibilidades. Vida natural e social, que precisa ser compreendida para mais bem ser cuidada, desenvolvida em todas as suas dimensões. Vida que nos põe exigências de conhecimento e também de valores e sabedoria para que se realize na plenitude humanamente possível.

A ruptura entre o trabalho educativo da escola e a vida real, concreta, que acontece ao seu redor, foi instituída a partir de determinadas finalidades sociais que não visam ao bem comum. Temos práticas que fazem uma crítica material a essa forma de escola.

Fomos aprendendo que uma “escola de ensino” e aprisionada na sala de aula não tem como superar essa ruptura e dar conta de educar para compreender e agir sobre a complexidade da vida, porque essa totalidade precisa ser abordada em múltiplas dimensões e intencionalidades pedagógicas e no ambiente educativo dos diferentes tempos e espaços da escola. Aprendemos que o que existe e acontece no entorno da escola pode ser transformado em ambiente gerador da vida social da escola, tornando-se mediação real entre o trabalho educativo e as questões da vida concreta.

Muitas escolas do campo têm se desafiado a construir-se como uma *escola de vida*, em que a construção pedagógica se move pelo vínculo orgânico com *processos de trabalho vivo*, que são base da produção da





vida a ser compreendida nas suas relações e em perspectiva histórica. Nessas relações, a escola ajuda a construir parâmetros para abordar as diferentes questões da vida, ensinando e aprendendo a compreender e agir sobre elas.

Temos construído formas pedagógicas diversas para conectar escola e vida e ir desenhando nossa forma de *escola do trabalho*. É desafio avançar na sistematização e em discussões coletivas sobre finalidades e aprendizados comuns. Precisamos identificar e socializar mais amplamente experiências de subversão da disciplinarização dos conhecimentos que desconsidera as relações próprias de uma realidade viva que precisam ser compreendidas. Trata-se de experiências que buscam reorganizar o trabalho com o conhecimento com vistas ao todo da formação humana e suas diferentes dimensões, a partir de novas formas de organização curricular e de como concebem o plano de estudos da escola.

Diante das exigências formativas da atualidade, é necessário avançar. Temos um desafio fundamental de enfrentar em nossos coletivos pedagógicos e processos de formação o debate sobre concepção de conhecimento e métodos de estudo da realidade viva, superando fragmentações e cisões inventadas para deixar a compreensão da realidade a meio caminho ou nem isso. Precisamos consolidar um modo de estudar que efetivamente leve à compreensão da complexidade da vida, em suas relações e transformações.

Merece nosso especial empenho avançar em nossos métodos de trabalho pedagógico com as *ciências* e as *artes*, as duas grandes formas de conhecimento produzidas pela humanidade e que precisam ter lugar prioritário na escola. Para isso, é necessária uma abordagem crítica do acúmulo socialmente produzido na direção de restabelecer a unidade perdida entre formas diversas de conhecimento e de superar a cisão ainda presente nas escolas entre as ciências da natureza e as ciências sociais. Já compreendemos que essa tarefa pode ser facilitada se tomamos processos vivos de trabalho social como objeto de estudo privilegiado na escola.

Uma pergunta que nos pode orientar considerando finalidades educativas emancipatórias que temos em comum é: “De que conheci-



mentos sobre a realidade natural e social necessitam as novas gerações para que compreendam, se disponham e sejam capazes de tomar a si, de modo coletivamente organizado, sua missão histórica de construir uma nova forma de vida social, antes que a ordem capitalista torne nossa humanidade incapaz dessa construção?”.

## 6

### CONSTRUÍMOS RELAÇÕES SOCIAIS COOPERATIVAS E DEMOCRÁTICAS

Aprendemos dos diferentes modos de vida comunitária no campo e da organização coletiva própria aos movimentos populares que tomam parte da construção da Educação do Campo que a escola não precisa ser um lugar de relações sociais hierárquicas, autoritárias, discriminatórias. Além disso ela não precisa alimentar o individualismo, a desigualdade e a concorrência insana entre estudantes, entre docentes, entre famílias, entre escolas.

Essa forma de relações sociais é a que sustenta ideologicamente a sociedade capitalista e por isso passou a dominar também a cultura escolar. Mas essas relações não são próprias da educação que visa ao bem comum e à realização do *ser* humano. Ao contrário, elas estão levando a humanidade a se perder de si mesma e por isso precisam ser confrontadas em cada prática até que possam ser superadas no conjunto da vida social.

Temos escolas do campo com ricos ensaios de novas relações sociais a compartilhar. Essas escolas: buscam exercitar a gestão democrática, garantindo a participação igualitária da comunidade, do conjunto de educadores/as e de estudantes na tomada de decisões; desenvolvem experiências de auto-organização de estudantes para que crianças e jovens tenham experiências de vida coletiva e de participação política; desafiam-se no cultivo paciente e persistente de relações de gênero e interracialis efetivamente igualitárias, superando no dia a dia os preconceitos que mesmo crianças às vezes já carregam. Assim vamos coletivamente aprendendo a enfrentar as tensões e os conflitos que novas relações sempre trazem, antes que se consolidem como cultura.





O momento atual nos coloca um desafio urgente. Atravessamos um momento histórico de desumanização crescente e de quebra dos padrões básicos de sociabilidade humana. Precisamos ajudar a restabelecer parâmetros de relações sociais que a lógica do “vale-tudo” e do individualismo vem, perigosamente, deteriorando. Todos nos assustamos com os exemplos de desumanização, de crueldade, de violência, presenciados no cotidiano e às vezes entre nós mesmos.

A escola não tem a força material necessária para superar o caráter estrutural dessa deterioração social, humana, porque ela é produto de uma determinada lógica de vida social. Mas ela pode assumir uma posição crítica e tomar parte do confronto prático ao estado de barbárie a que essa lógica nos vai levando. O mínimo que educadores/as (pessoas e coletivos) com alguma forma de consciência do descalabro humano e social que assola nossa sociedade devem fazer é intencionalizar vivências que levem, especialmente as novas gerações, a sentir e compreender que tudo pode ser diferente do que lhes parece inevitável.

A realidade é sempre contraditória e por isso é histórica, se transforma. Há formas de vida não alienada dentro da sociedade alienante. Há práticas de solidariedade dentro da vida social que induzem ao individualismo cego. Há processos formativos que já nos mostram a direção de outra forma de relação dos seres humanos entre si e com o todo da natureza e da sociedade. São esses processos que precisam ser postos à mostra, tornados conscientes, vivenciados, fortalecidos.

Tenhamos presente: uma superação mais ampla das relações sociais desumanizadoras ainda dominantes não cairá do céu, e sim virá de relações humanizadoras que já existem, mesmo que ainda impedidas de seu pleno desenvolvimento. Algumas das práticas que já realizamos podem nos parecer singelas; porém, quando adequadas e coletivamente intencionalizadas, tornam-se força real para essa construção. Podem ajudar a preparar lutadores/as e construtores/as de uma forma de sociedade baseada na igualdade social substantiva, no trabalho cooperativo e na participação democrática de base popular, com envolvimento coletivo real na tomada das decisões que afetam o conjunto da sociedade.

A prática de novas relações sociais gera novas necessidades de aprendizagem e põe novos conteúdos educativos, por sua vez, exigentes



de transformações na forma escolar como um todo para que sejam efetivamente desenvolvidos no cotidiano do trabalho pedagógico. Temos o desafio de avançar na socialização e discussão mais sistemática sobre como garantir as condições de realizar e avançar nessas práticas, desde finalidades educativas que nos colocam no rumo de uma vida social organizada para o bem de todos/as.

## 7

### VINCULAMOS PRÁTICAS DE RECONSTRUÇÃO POLÍTICO-PEDAGÓGICA DA ESCOLA A PROCESSOS DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES/AS

Esse vínculo é organizativo e de conteúdos educativos que fundamentem e fortaleçam essas práticas e seus sujeitos.

A valorização das educadoras e dos educadores, como pessoas e como profissionais, foi um princípio firmado já naquela primeira Conferência Nacional, que realizamos em 1998. Essa valorização foi entendida como ter garantidas condições materiais básicas de trabalho e como direito de participação em processos de formação de educadores/as que criem condições político-pedagógicas para o exercício consciente do trabalho educativo, com agenda de luta e construção coletivamente organizadas.

Fomos aprendendo que, entre as condições de trabalho que precisam ser conquistadas, está a livre criação de coletivos pedagógicos nas escolas, envolvendo seus diferentes sujeitos e incluindo o conjunto de profissionais da educação que ali atuam e sob sua responsabilidade de coordenação e animação. Sem coletivos pedagógicos fortes, nenhuma transformação consequente da escola se realiza ou se consolida.

Temos ricas experiências de como vincular organicamente práticas de reconstrução social e pedagógica da escola com processos de formação de educadores/as que as alimentam e fundamentam. Elas incluem a ocupação político-pedagógica de processos institucionais da chamada “formação inicial”, com vistas a uma profissionalização que não deixe de atender às nossas necessidades educativas específicas. A constituição de espaços e tempos de autoformação coletiva autônoma





em cada escola, entre escolas, e com atividades mediadas por organizações e movimentos populares do campo, potencializam seu acúmulo político, organizativo e formativo.

Essa autoformação se conquista com luta mas também com disciplina e disponibilidade de tempo para participação em coletivos de estudo, em debates e, principalmente, em planejamento pedagógico cooperativo.

Práticas de transformação político-pedagógica que vêm se tornando referência para além delas e da própria Educação do Campo são aquelas que têm conseguido uma ligação orgânica entre a criação de coletivos pedagógicos e processos de autoformação. Neles é incluída a participação em atividades políticas mais amplas que dão acesso a análises mais gerais e sistemáticas do momento atual, além de permitirem enxergar o trabalho que cada escola realiza em perspectiva histórica.

Alguns de nossos cursos de formação têm se tornado laboratórios vivos de experimentação prática desses aspectos político-pedagógicos que destacamos aqui como legado. São experiências diversas, mas com o princípio comum de garantir uma matriz formativa multilateral tal como a defendida para as escolas, com o diferencial de que precisam incluir o preparo sobre como intencionalizar nas escolas as dimensões e os processos que integram essa matriz, bem como o tratamento rigoroso dos fundamentos de teoria social e pedagógica.

Nesse momento de culto exacerbado ao indivíduo e negação ideológica da vida social organizada em coletivos, torna-se desafio ajudar nossas educadoras e nossos educadores a não caírem nas armadilhas do sistema e entender que soluções individualizadas, por melhores intenções que possam ter, não tornarão nossa luta pela vida nem efetiva nem mais confortável.

Precisamos avançar na conquista e na construção prática de processos de formação de coletivos de educadores/as que dialoguem com o legado que já construímos, avançando a partir das exigências da atualidade, e organizar espaços de diálogo entre os sujeitos das nossas práticas diversas, a partir do esforço necessário de sistematizá-las.

Lembremos, finalizando este texto, que comemorar nosso percurso, tornar mais vivo nosso legado e o legado dos que vieram antes de nós,



terá ainda mais sentido se feito na direção de avançar coletivamente na consciência de nossos objetivos estratégicos de transformação social, mantendo-os mesmo sob condições adversas. É necessário abrir caminho para realizar esses objetivos, de modo a nos devolver ou fortalecer a alegria pessoal de trabalhar com educação, com formação humana, o que inclui a formação do *ser humano* de nós mesmos.

Para o todo de nossa construção pedagógica, a atualidade torna ainda mais forte o desafio da busca da universalidade: pensar desde nós, enxergando bem além de nós, como aprendizado e como construção coletiva. Raiz forte e ramos que alcançam o mundo.



## A ESCOLA NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: QUE ESCOLAS VAMOS CONSTRUIR?

Terciana Vidal Moura  
Fábio Josué Souza dos Santos

Iniciando nossa conversa...

*Eu quero uma escola do campo  
Que tenha a ver com a vida com a gente  
Querida e organizada  
E conduzida coletivamente.*

**(Gilvan Santos)**

No Brasil, historicamente, a educação dos sujeitos do campo sempre foi relegada a planos inferiores, marcada pelo abandono, negligência, omissões de políticas públicas e precariedade do ensino. Durante os períodos Colonial (1500-1822) e Imperial (1822-1889), que foram caracterizados por uma economia eminentemente agrária, prevaleceu a crença de que “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade” (Leite, 2002, p. 14). Nestes períodos prevaleceu a ausência quase completa da instituição escolar no meio rural.



Só muito tardiamente, ao longo do século XX, surge a chamada *Educação rural* ou *Educação no meio rural*. Embora apresente diferenças entre suas várias propostas desenvolvidas em períodos históricos distintos, ela se caracteriza como uma forma de tentar adaptar os sujeitos do campo ao modo de capitalista, hegemônico, que prevalece em nossa sociedade.

A partir das primeiras décadas do século XX, com o início do processo de industrialização e a formação de uma sociedade urbana, começou a existir um intenso êxodo rural, fenômeno que preocupou as elites urbanas, incomodadas com o inchaço das cidades; e, também, as oligarquias agrárias, atormentadas com o esvaziamento do campo. Para responder a estas preocupações, surge um movimento denominado “ruralismo pedagógico”, que consistiu em propostas educacionais voltadas para o trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da ação educativa (Calazans, 1993; Leite, 2002).

Estas experiências fracassaram, entre outras coisas, porque fundavam-se em uma visão romantizada, idealista, que não considerava a dura realidade socioeconômica do campo, marcada pela concentração de terra e pela exclusão social.

Além da negação ao direito à terra, a submissão de sua força de trabalho a relações de produção servis, os povos do campo também foram destituídos historicamente do direito à educação. Essa negação ao direito à educação contribuiu grandemente para o fosso social gerado pelas desigualdades que vitimam a população camponesa do Brasil. A falta de acesso à educação também possibilitou, muitas vezes, a submissão e passividade dos povos do campo frente a situações de exploração, maltrato e negação de direitos, exercidos pelas classes dominantes, já que “O sistema de dominação era mantido tanto pela força como pela formação ideológica da classe dominante, transferida à classe dominada através de formas repressivas e de pregação ideológicas” (Andrade, 2001, p. 43).

Quando comparamos a realidade educacional do meio urbano e do meio rural no Brasil, constatamos desigualdades alarmantes. No campo estão os maiores índices de analfabetismo, de escolas com estruturas precárias, de professores/as temporários/as e sem formação adequada, que enfrentam condições de trabalho adversas e recebem salários



inferiores (Bof, 2007; Reis; Moreno, 2015). Na dimensão ideológica, as experiências educacionais desenvolvidas no campo brasileiro ao longo de nossa história, desde o ruralismo pedagógico às experiências oficiais mais recentes, apenas procuraram legitimar as desigualdades, a dominação e os privilégios de uma classe em detrimento da outra.

Buscando enfrentar contextos desfavoráveis, de exclusão, abandono e opressão, os sujeitos do campo historicamente se organizaram e construíram formas alternativas de enfrentamento, na busca por direito e dignidade no campo, sobretudo lutando pelo direito à terra e à educação. Uma das expressões desta resistência é a Educação do Campo, que tem ganhado força no Brasil nas últimas três décadas.

## 1

### A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO EXPRESSÃO DE RESISTÊNCIA ORGANIZADA

A Educação do Campo é fruto do acúmulo de diversas experiências políticas, educativas e pedagógicas construídas historicamente pelo conjunto de movimentos populares do Brasil que se mobilizaram na construção de alternativas ao modelo de sociedade excludente, que secularmente têm marcado o País.

As lutas sociais desenvolvidas no Brasil a partir da década de 1950 no enfrentamento ao histórico descaso dispensado pelo Estado aos sujeitos do campo, em especial no que se refere ao acesso à terra e à educação escolar, produziu propostas coletivas de resistência, entre eles a Educação do Campo. Esta foi se forjando como movimento político-pedagógico, categoria teórica e política pública, numa articulação que envolve os movimentos sociais do campo, as Universidades e o poder público, ganhando força a partir da segunda metade da década de 1990. A entrada Educação do Campo na agenda política educacional do País nas últimas décadas tem demandando do Estado brasileiro o seu olhar para os povos do campo.

A Educação do Campo protagonizada e construída na luta dos Movimentos Sociais do Campo brasileiro expressa um projeto societário transformador que visa à emancipação dos sujeitos que vivem no





campo, bem como a superação das relações de trabalho e produção da existência humana de base capitalista.

A Educação do Campo ganha organicidade com a realização do *I Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária* (ENERA), realizado em julho de 1997, na Universidade de Brasília; e com a *I Conferência Nacional por uma Educação do Campo*, realizada em julho de 1998 em Luziânia (GO). Para Caldart (2004, p. 1), a *I Conferência* representa o “[...] momento de batismo coletivo de um novo jeito de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo”. Estes eventos ensejam a criação da *Articulação Nacional por uma Educação do Campo*, que posteriormente, em 2010, foi transformada em Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

A Educação do Campo institucionaliza-se por meio de uma nova base legal expressa em inúmeros pareceres, resoluções e decretos que foram sendo produzidos no Brasil sobretudo entre 2001 e 2010, por diversos órgãos e esferas governamentais como o Conselho Nacional de Educação (CNE), o Ministério da Educação (MEC) e a Presidência da República<sup>1</sup>, incluindo também normativos produzidos no âmbito de estados e municípios.

Na trajetória da Educação do Campo, um marco importante a ser destacado é a criação, em junho de 2004, da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) no âmbito da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD)<sup>2</sup> do Ministério da Educação. A SECAD, atualmente SECADI, vai se constituir em um espaço estratégico para formulação e implementação de políticas educacionais que promovam a diversidade, incluindo a Educação do Campo, sobretudo no período entre 2004 e 2016; a partir do golpe de 2016, as políticas de Educação do Campo sofreram grandes retrocessos.

A Educação do Campo, para além de um projeto de educação, constitui-se num projeto de luta política que tem como premissa fundamental a construção de um projeto de desenvolvimento para que o campo brasileiro rompa com a herança de nosso processo civilizatório.

<sup>1</sup> A respeito disso, cf. Brasil (2002, 2010a; 2010b).

<sup>2</sup> Em 2011, no Governo Dilma, a SECAD foi transformada em SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão). Extinta em 2019, no início do Governo Bolsonaro, foi recriada em janeiro de 2023, pelo Presidente Lula.



Vai de encontro ao modelo de desenvolvimento hegemônico que privilegiou/privilegia historicamente os interesses dos grandes proprietários de terra no Brasil e, portanto, está intrinsecamente imbricado a um projeto de educação da classe trabalhadora, “cuja base se alicerça na necessidade da construção de outro projeto de sociedade e de Nação” (Molina; Freitas, 2011, p. 19).

Nesse sentido, D’Agostini (2012) afirma que a materialidade de origem é um traço importantíssimo para diferenciar: *Educação do Campo* e *Educação Rural*. Para a autora,

A Educação do campo surge no contexto de luta pela terra, que necessita uma educação para além do aprendizado mecânico dos conteúdos isolados e para além das ações empiristas e despolitizadas como foram as desenvolvidas pela pedagogia rural. Podemos dizer que a educação do campo é uma educação voltada aos interesses dos trabalhadores do campo enquanto a educação rural está vinculada ao estado e à burguesia nacional para resolver inicialmente o problema do êxodo rural de forma assistencialista, para conter a mobilização popular por demandas educacionais, entre outras (D’Agostini, 2012, p. 464).

Deste modo, a Educação do Campo tem buscado construir um projeto de educação que se distancia dos pressupostos que sustentou historicamente a Educação Rural em nosso país e defende a educação como um processo de desenvolvimento de uma formação integral que contemple as amplas possibilidades de formação dos sujeitos. Por isso a *Educação do Campo* contrapõe-se à *Educação Rural*, esta entendida como um projeto conservador, pensado pelas elites urbanas para inserir os povos do campo na lógica do modo de desenvolvimento capitalista.

A Educação do Campo é uma proposta forjada com base na reivindicação ao direito à terra, à educação, à produção agroecológica, numa interessante articulação entre movimentos sociais, universidade e poder público. As considerações apresentadas afirmam a Educação do Campo como um paradigma transformador da sociedade que visa à emancipação dos sujeitos, à superação das relações de trabalho excludentes e à produção de uma existência humana digna. Nesse sentido, para Caldart,

O desafio teórico atual é o de construir o paradigma da Educação do Campo; ou, pelo menos, avançar na elaboração de uma teoria da Edu-



cação do Campo: clarear, construir, consolidar e disseminar nossas concepções, ou seja, os conceitos, o modo de ver, as ideias que conformam nossa compreensão e tomada de posição diante da realidade que se constitui pela relação entre campo e educação. Trata-se, ao mesmo tempo, de socializar/quantificar a compreensão do acúmulo teórico e prático que já temos, e de continuar a elaboração e o planejamento dos próximos passos. [...] Este desafio se desdobra em duas tarefas combinadas: identificar as dimensões fundamentais da luta política a ser feita no momento atual; e seguir na construção do projeto político e pedagógico da Educação do Campo (Caldart, 2004, p. 20).

Caldart (2009, p. 38) enfatiza sobre o sentido do conhecimento na perspectiva da Educação do Campo, que tem buscado “construir referências próprias para a solução de problemas de outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital” e assumindo os povos do campo como sujeitos e protagonistas dessa construção.

Desse modo, a Educação do Campo, ao se nutrir de concepções pedagógicas críticas e emancipatórias, fundadas numa Teoria Pedagógica gestada no seio dos Movimentos Sociais do Campo, fundamenta-se numa epistemologia que se opõe às tendências que têm embalado as políticas educacionais brasileiras contemporâneas, principalmente aquelas que orientam a formação docente e a organização do trabalho pedagógico por estarem alicerçadas pela lógica neoliberal.

Assim, para superar o descaso do Estado com a educação, os Movimentos Sociais do Campo foram tecendo, ao longo de sua história, modalidades diferenciadas de educação, procurando construir prática que estivessem articuladas com os seus interesses, que atendessem às necessidades específicas deste povo. Foram criadas a partir das lutas dos movimentos sociais várias experiências alternativas de educação que buscam considerar a realidade dos sujeitos envolvidos, uma construção de educação com a participação do povo. Para Silva,

[...] os movimentos sociais do campo vêm se constituindo ao longo da nossa história, como um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento e (re) conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica (Silva, 2006, p. 60).



## 2

### APONTAMENTOS PARA A CONSTRUÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

Que escolas vamos construir? Que tipo de educação queremos materializar? As considerações anteriores apontam a escola do campo como uma escola ousada e vinculada à práxis social. Ela se constitui como um “patrimônio” importante para a classe trabalhadora e, consequentemente, para materialização do projeto contra-hegemônico da Educação do Campo, que vai apontando elementos que contribuem para tencionar a forma e cultura escolar que temos e para pensarmos na construção e afirmação da escola que queremos. Como aponta Costa, Musial, Brandão

No processo de construção das Escolas do Campo estão situados alguns princípios que se tencionam e contrapõem aos princípios que orientaram historicamente o projeto/processo fundante da escola enquanto uma instituição fundamental para o sucesso do processo civilizatório (Costa, Musial, Brandão, 2015, p. 319).

A Educação do Campo ancora-se na assertiva política e social de que, para trabalhar em consonância com o Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, a escola precisa, segundo o Movimento dos Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais Sem Terra (MST),

[...] ser transformada, exatamente porque ela não nasceu para educar a classe trabalhadora (apenas concedeu sua entrada nela para atender as demandas de formação para a reprodução das relações de trabalho capitalista) e muito menos para formar os trabalhadores para que façam uma revolução social e a tornar-se um ser humano emancipado. A escola precisa ser transformada em suas finalidades educativas e nos interesses sociais que a movem, na sua matriz formativa, no formato de relações sociais que a constitui (especialmente as relações de trabalho e de gestão) e desde as quais educa quem dela participa, na visão de mundo que costuma ser hegemônica dentro dela e na forma que trabalha com o conhecimento (Caldart, 2010, p. 67).

Caldart (2003) afirma que, após as primeiras experiências de luta do MST pela reforma agrária, a escola passou a fazer parte deste Movimento,



assumida como uma questão política de extrema importância para a constituição e formação dos sujeitos. Porém, não é qualquer escola. O MST, em 1997, durante o I ENERA, manifestava que queria uma escola implicada com a vida, com as questões sociais e comprometida com a formação humana; apontava que o modelo de escola projetado pela elite não serve para educar a classes trabalhadora, pois as suas finalidades educativas se distanciam grandemente da concepção, princípios e teorias pedagógicas assumidos pela Educação do Campo.

O MST foi apontando uma identidade de escola que, segundo o movimento, seja “[...] uma escola que se deixe ocupar pelas questões de nosso tempo, que ajude no fortalecimento das lutas sociais e na solução dos problemas concretos de cada comunidade e do país” (Caldart, 2003, p. 80). De acordo com Gehrke (2011, p. 156), o Projeto Político Pedagógico da Escola do Campo aponta

[...] para a produção de uma escola teimosa, dirigida pela teimosia lúcida de camponeses e camponesas que descobriram seus direitos à educação. Ela está somente onde se deseja que ela esteja, porque mais que estar no campo, ela precisa ser intencionada e ser do campo, por que a faz. A Escola do campo hoje no Brasil é uma identidade de escola. Cumprimos o que poderíamos chamar de produção de uma nova organização do trabalho pedagógico (Gehrke, 2010, p. 156).

A escola tem um lugar importante para os Movimentos Sociais do Campo, pois ela assume um papel estratégico no fortalecimento das lutas empreendidas por estes movimentos, como também representa uma estratégia político e pedagógica no processo de formação da classe trabalhadora. Caldart (2004, p. 23), afirma que “Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é ter claro que ser humano ela precisa ajudar a formar”, considerando sempre seu processo de humanização. Na compreensão gramsciana, a escola é um importante locus de produção de contra hegemonia aos valores da sociedade capitalista (Molina; Hage, 2015).

A lógica pensada a partir desse projeto de sociedade e, consequentemente, de educação, traz inúmeros desafios e demandas à gestão do trabalho pedagógico da escola, que deve estar fundado na epistemo-





logia e nas formas defendidas por esse projeto, trazendo implicação também para a configuração do trabalho docente. Por ser uma prática social, a Educação do Campo substitui o termo “professor” e assume o termo “educador”, por acreditar ser este um conceito mais alargado desse profissional, mais vinculado às concepções de educação e escola da Educação do Campo e coerente com o papel de fazer e pensar a formação humana numa perspectiva integral, capaz de “compreender e promover a necessária articulação das lutas entre a escola do campo e as lutas para a superação dos pilares que sustentam a estrutura da sociedade capitalista” (Molina; Hage, 2015, p. 124).

A Educação do Campo passa a pautar que “há uma nova identidade de educador a ser cultivada” (Caldart, 2004, p. 22), um “perfil” de educador que esteja em consonância ao seu projeto. Afirma-se a identidade de um educador, militante e intelectual orgânico, que ao atuar na luta por uma prática educativa transformadora e emancipadora, escapa aos muros da escola, sem prescindir dela.

As questões pontuadas assinalam a necessidade de promover uma forma de gestão do trabalho pedagógico que, no interior das escolas, possa cotidianamente “Instaurar um projeto de formação/educação que coloque as famílias da classe trabalhadora em um movimento de construção de alternativas abrangentes de trabalho, de vida”, afirmando a escola também como uma possibilidade para classe trabalhadora do campo, como propõe Caldart (2010, p. 64).

A premissa é a construção de uma escola que, a partir de uma pedagogia crítica vinculada às finalidades do Projeto Político Pedagógico da Educação do Campo, contribua na luta contra hegemônica e na construção de um projeto de vida para os camponeses e para a classe trabalhadora. Para o MST, “Trata-se de uma educação que não esconde o seu compromisso em desenvolver a consciência de classe e a consciência revolucionária, tanto nos educandos como nos educadores” (MST, 1996, p. 6). Portanto, tem-se uma escola em que os conteúdos historicamente acumulados e a dimensão histórico-cultural são instrumento importante para a leitura da realidade histórica e objetiva, da materialidade das coisas e que é capaz de construir possibilidades civilizatórias para além do capital (Mészáros, 2005).



Desse modo Lima destaca que,

A escola do campo deve trazer a realidade vivida pelo camponês para a sala de aula para confrontá-la com os conteúdos sistematizados culturalmente, evidenciando a vida cotidiana do educando, visando o despertar de uma consciência crítica vislumbrando, entretanto, perspectivas de mudança social emancipatórias (Lima, 2013, p. 1).

A Educação do Campo vai exigir a transformação da escola a partir de cinco princípios apontados por Nascimento (2009, p. 1), a saber:

- 1) Compromisso com a formação humana, intervenção social e valores culturais;
- 2) Gestão da escola/democratização do espaço escolar;
- 3) Pedagogia escolar vinculada às pedagogias gestadas nos movimentos sociais do campo;
- 4) Currículo contextualizado à educação do campo; e
- 5) A formação de educadores do campo.

### 3

## PROPOSIÇÕES E DESAFIOS PARA A CONSTRUÇÃO E AFIRMAÇÃO DA ESCOLA DO CAMPO

*Eu quero uma escola do campo  
Onde o saber não seja limitado  
Que a gente possa ver o todo  
E possa compreender os lados.*

(Gilvan Santos)

Como foi apontado nas considerações tecidas até aqui, a Educação do Campo tem defendido uma identidade de escola que, segundo as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002), em seu art. 2º, deve ser

[...] definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia





disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país” (Brasil, 2002).

Estas Diretrizes, ancoradas na epistemologia do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo, trazem marcos e definições importantes que fortalecem a construção da Escola do Campo e legitima no âmbito legal a construção de outras políticas educacionais tais como pensar: a especificidade do projeto institucional das escolas do campo; a proposta pedagógica das escolas do campo; o calendário escolar/ tempos de aprendizagem pensando a materialidade e modos de vida dos sujeitos do campo, referendando outras formas de organização pedagógica e tempos e espaços educativos nas escolas do campo, assumindo a Pedagogia da Alternância, os Ciclos de desenvolvimento, a organização Multisseriada, Multiano e Multietapa do ensino, mais propícias à Educação do Campo e a gestão das escolas do campo (Brasil, 2002).

Ademais, a identidade da escola do campo sempre deve ser nutrida e sustentada pelos princípios defendidos pela Educação do Campo, expressos do Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010, que vem reforçar a 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” (Brasil, 2010a), sempre respeitando a diversidade do campo, as propostas pedagógicas que atendam a essa diversidade e o controle da qualidade das escolas do campo.

No Brasil, falar em escola do campo exige uma tarefa político-pedagógica de pensarmos a realidade das classes multisseriadas, pois em termos quantitativos elas representam a materialização da escolarização inicial no campo brasileiro. As classes multisseriadas, que são uma realidade presente nas escolas do campo, protagonizam a garantia do direito e acesso à educação na comunidade e que os sujeitos do campo possam estudar no lugar em que vivem.

Lazaretti e França (2020), analisando dados do Censo Escolar realizado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP, apontam que em 2018 o Brasil possuía 176.070 turmas multisseriadas. Ainda segundo estes autores:



Entre 2007 a 2018 cerca de 8% dos alunos que compõem o sistema de ensino público estadual e municipal dos anos iniciais do Ensino Fundamental (EF 1) – 1º ano ao 5º ano – estão matriculados em turmas não seriadas. Esse percentual, em 2007, representa mais de 1,5 milhões de alunos e em 2018 mais de 800 mil. O mesmo percentual é visualizado para o número de professores que trabalham com esse tipo de organização de turma. No que tange ao número de turmas multisseriadas, elas representam aproximadamente 28% do total. A proporção de escolas que adotam, em algum nível de ensino, pelo menos uma turma multisseriada é de 45% em 2018. Isso demonstra que, embora poucas vezes o modelo de ensino entra em discussão, o ensino misto de várias turmas em uma única sala de aula com o mesmo professor é a realidade de uma parcela considerável dos alunos do EF1 no Brasil (Lazaretti; França, 2020, p. 8).

No mesmo sentido, Hage e Cruz apontam, a partir das estatísticas oficiais, o expressivo número de classes multisseriadas no Brasil:

No Ensino Fundamental, a matrícula atinge 91,96% da população entre 6 e 14 anos, no entanto, é importante esclarecer que grande parte desse contingente é atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das escolas unidocentes, que são multisseriadas e enfrentam problemas muito sérios relacionados às precárias condições de infraestrutura e funcionamento.

Segundo dados do próprio MEC, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das escolas do meio rural. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Essas escolas se constituem geralmente na única alternativa para esses sujeitos estudarem nas comunidades em que vivem, encontrando-se expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos desses sujeitos no campo, e evidenciando inclusive, o descumprimento da legislação vigente que já indica parâmetros de qualidade a ser alcançada na Educação Básica nas escolas do campo (Hage; Cruz, 2017, p. 178-179).

Esses dados revelam a importância das classes multisseriadas. Entretanto, a ausência histórica de propostas para atender à realidade destas escolas, aliada aos preconceitos em relação a este tipo de organização escolar e aos discursos de cunho economicista que prevaleceram nos últimos anos, tem contribuído para o fechamento de muitas destas



escolas. A sua extinção é sinônimo da extinção das escolas do campo. Por isso elas não podem ser invisibilizadas.

Defendemos “numa perspectiva dialética” que as propostas precisam existir e devem ser afirmadas na condição de possibilidades de escolarização dos sujeitos do campo no lugar em que vivem, mas negadas na sua atual forma precarizada de existência objetiva e material. Por fim, elas precisam ser ressignificadas a partir de um processo de transgressão rumo à assunção da identidade de escola defendida pela Educação do Campo (Hage, 2014), mas devem existir, pois para Parente:

A escola multisseriada, como opção de organização que atende a um número reduzido de sujeitos, num espaço pequeno e com poucos profissionais, pode ser caracterizada como política de democratização do acesso à educação, ainda que tenha relegado a segundo plano as necessárias opções pedagógicas (Parente, 2014, p. 58).

Afirmando a importância das classes multisseriadas na garantia do direito à educação dos sujeitos do campo, Maia enfatiza que

Um dos requisitos para concretizar o direito à educação da população do campo é que a escola esteja próxima à criança e uma das soluções encontradas para evitar a nucleação e fechamento de escolas do campo, com o transporte das crianças por grandes distâncias, é a organização do ensino em salas multisseriadas, mormente na educação infantil e primeiros anos do ensino fundamental (Maia, 2021, p. 197).

Infelizmente no Brasil, a existência material das classes multisseriadas é marcada pela precarização em várias dimensões. A estrutura da maioria das escolas nas quais elas funcionam é caracterizada pela precariedade de condições infraestruturais e de recursos pedagógicos, além do isolamento, da sobrecarga e precarização do trabalho dos/as professores/as, situação que tem comprometido o processo de ensino e aprendizagem em suas diferentes dimensões e alimentado a representação negativa quanto à qualidade da educação oferecida nesse contexto (Moura; Santos, 2012; Santos; Moura, 2015).

Os/as professores/as também denunciam a ausência de um acompanhamento mais sistemático por parte das Secretarias de Educação e da gestão escolar, quanto às questões relacionadas ao trabalho pedagógico; apesar da imposição de uma rotina previamente estabelecida pelo





órgão central, que dificulta muito o trabalho do professor pela falta de acompanhamento, formação e um suporte pedagógico mais sistemático para atender às questões em emergência no cotidiano da sala de aula.

Ademais, Hage (2008, p. 2) aponta que a fragilidade dos vínculos dos/as professores/as com a realidade do campo promove a grande rotatividade e o desejo eminente deles de sair do campo para ensinar numa escola da cidade, contribuindo para “[...] agravar ainda mais a precariedade da atuação docente nas escolas do campo e em especial nas escolas multisseriadas”. Na realidade brasileira, a maioria dos docentes que atuam em classes multisseriadas geralmente são professores/as que não têm “perfil” para lidar com as características dessas turmas, pois não tiveram oportunidade de formação adequada para lidar com essa realidade, justamente pela ausência de políticas educacionais que deem conta de suas especificidades.

A rotina dos/as professores/as é muito trabalhosa e intensa, exigindo uma diversificação de atividades e de ações pedagógicas para dar conta da heterogeneidade presente nessas turmas. Essa dificuldade leva os/as professores/as a reinventarem sua rotina diariamente e não seguir aquela determinada pelas Secretarias de Educação.

Moura e Santos (2012), ao investigarem o trabalho pedagógico no contexto das classes multisseriadas, constataram que o planejamento pedagógico para essas classes tem seguido a lógica da seriação. É cobrado que os/as professores/as planejem de tal forma que os conteúdos de cada série/ano sejam ministrados. Assim, ao final do período de planejamento, o docente encontra-se diante de um amontoado de planos, copiados de outrem, iguais para toda a rede, demonstrando claramente uma política de regulação e racionalização do trabalho pedagógico. Os/as professores/as revelaram que a lógica da seriação tem conduzido o trabalho docente e se constituído um dos grandes entraves para a concretização de um trabalho pedagógico de qualidade nas classes multisseriadas.

Eles/as têm pontuado que o currículo determinado para as escolas do campo não atende às especificidades do contexto das classes multisseriadas e denunciam que não há um currículo específico para essa realidade. O currículo estabelecido para essas turmas, além de ser urbanocêntrico,



é organizado sob a lógica da seriação. Cabe aos/às professores/as que atuam nesse contexto realizar adaptação, o que nem sempre é algo de fácil operacionalização; pois, como não existe uma política específica para as classes multisseriadas, os/as professores/as apresentam dificuldades em construir estratégias didáticas, justamente porque não podem deixar de ministrar os conteúdos prescritos, mesmo quando eles identificam que tais esses não têm relevância para os/as alunos/as.

Os/as professores/as também destacam não ter formação inicial voltada para a docência nas escolas do campo e a formação continuada é quase sempre voltada para as políticas de regulação, como a avaliação externa, o currículo por competências e habilidades e o foco nas áreas de Língua Portuguesa e Matemática (Moura, 2019). Ademais, as licenciaturas em Pedagogia não têm propiciado em seus currículos um debate mais específico sobre a docência nas escolas do campo multisseriadas.

As propostas oficiais de formação oferecidas para os/as professores/as têm sido aquelas de caráter delegado, de cima para baixo, cujo foco é a adequação dos seus saberes e práticas à lógica da regulação, que evidencia a fragilidade dessa formação, tanto em nível inicial e continuado, às finalidades da Educação do Campo. O que observamos é um silêncio do Estado em relação às propostas de formação de professores/as afins ao contexto da educação do campo para as modalidades da Educação Infantil e Anos Iniciais e, principalmente, ao contexto das classes multisseriadas.

Os/as professores/as que conseguem realizar um trabalho diferenciado nas classes multisseriadas são aqueles que desafiam a pedagogia oficial instituída, baseada no modelo hegemônico da seriação e a partir da reflexão na sua própria experiência. Muitas vezes recorrem a modelos de suas antigas professoras, assim vão consolidando uma prática mais próxima e afinada com o contexto da multissérie, a qual denomino de *Pedagogia das classes multisseriadas* (Moura; Santos, 2012), compreendida como aquela,

[...] oriunda das experiências, saberes e autonomia dos professores que lá atuam e que tem funcionado, no contexto das políticas de regulação do MEC (que tem atingido a formação e o trabalho docente) como uma



perspectiva contra-hegemônica na medida em que revela outras possibilidades formativas e de práticas concebendo os professores como “sujeitos” e “autores” de seu fazer pedagógico (Moura; Santos, 2012, p. 74).

Apesar de representar quase a totalidade de escolas do campo do Brasil, as classes multisseriadas são marcadas pelo abandono pelo Estado, por relações de trabalho intensificadas, precarizadas e por políticas públicas compensatórias que não atendem às especificidades da gestão do trabalho pedagógico desse contexto. O discurso da falta de qualidade da educação oferecida nas classes multisseriadas tem sido o argumento do Estado, de gestores/as educacionais, professores/as e até mesmo de famílias dos/as alunos/as para legitimar a extinção dessas classes, por meio do seu fechamento. Há muito preconceito e representação negativa, como sublinham D’Agostini, Taffarel e Santos Júnior:

[...] há muito preconceito e desqualificação das escolas multisseriadas, porém elas são uma forma possível e necessária de organização escolar no campo e podem ser referência de qualidade de ensino se organizadas por ciclos e por princípios multidisciplinares. Isso porque toda criança tem direito a estudar próximo à sua casa e aos seus familiares, o transporte escolar é demasiado perigoso para crianças pequenas, e o cansaço causado pelo mesmo é um agravante para a aprendizagem (D’Agostini; Taffarel; Santos Júnior, 2012, p. 313-314).

Infelizmente não tem sido discutido como superar as mazelas e condições precárias nas quais se materializam a multissérie em nosso País. Como nos interroga Parente:

Se a multisseriação incomoda, sua pura e simples negação também. Por que o desejo de eliminá-la? Por que considerá-la como causa de todas as mazelas existentes nas escolas que a adotam? Por que ela tem sido vista como vilã no alcance dos objetivos educacionais? Quais são os reais limites e possibilidades da organização da escolarização em multisséries? Será que tais incômodos não estão associados à própria lógica que ela recebeu de herança e às dificuldades de se romper com o paradigma da seriação e construir outras formas de organização que deem conta do processo educativo no âmbito da escola? (Parente, 2014, p. 59).

As classes multisseriadas representam um grande desafio a ser enfrentado pelas políticas públicas educacionais que infelizmente têm negligenciado



ciado as suas formas de existência e encontrado como solução para esse desafio a gestão de políticas, como a nucleação e o transporte escolar (Moura; Santos, 2012). O resultado dessas políticas tem sido o esvaziamento do campo, já que a última década foi marcada pelo fechamento de um grande número de escolas do campo. A extinção das classes multisseriadas representa a extinção da maioria das escolas do campo do Brasil.

Molina (2015, p. 381) pontua que, apesar da importância estratégica que o acúmulo de experiências nas lutas por direitos dos povos do campo vem demonstrando, principalmente no que tange ao “acesso” à educação pública, na disputa contra-hegemônica pela formação intelectual, ideológica e moral dos povos do campo”, a atual conjuntura marcada pelas reformas de cunho gerencial e neoliberal tem afrontado diretamente todas as conquistas legais do Movimento Por uma Educação do Campo. Isso representa um verdadeiro retrocesso quanto às várias práticas inovadoras de Educação do Campo que têm conseguido afetar as escolas e produzir formas de educação escolar voltadas para a emancipação humana, e não para sustentar a meritocracia. A ênfase na meritocracia tem contribuído para justificar o fechamento das escolas do campo, por desconsiderarem a conjuntura desfavorável dessas escolas (infraestrutura precária, professores/as sem formação adequada, precarização do trabalho docente, etc.).

Portanto, para Molina, as políticas educacionais em curso,

[...] contribuirão para acelerar a extinção e o fechamento das escolas do campo, sob o argumento de sua “incapacidade” de atingir as metas estipuladas, sem nenhuma análise das condições para o cumprimento de tais metas. Estas contradições reforçam o desafio das lutas de origem da Educação do Campo não só para transformação das condições do direito à educação, mas para a superação do que produz estas desigualdades educacionais: a lógica fundante da sociedade capitalista (Molina, 2015, p. 385-386).

Maia (2021) tem pontuado que o preconceito e o desconhecimento das potencialidades das classes multisseriadas presentes no campo brasileiro têm contribuído para alimentar as iniciativas de fechamento das escolas do campo. Entre 1997 e 2022, o número de escolas rurais no país reduziu-se de 137.599 para 52.757, o que implicou no fechamento



de 84.842 escolas (equivalente a 61,65%), sendo que a maioria delas atendiam matrículas dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, em sua maior parte compostas de turmas multisseriadas (Brasil, 1997; Brasil, 2022). Especificamente em relação às escolas multisseriadas, Lazaretti e França (2020, p. 8) indicam que, apenas no período entre 2007 e 2018, foram fechadas 21.420 escolas e encerradas 88.892 turmas multisseriadas no Brasil.

Diante do exposto, nos ancoramos na máxima defendida por Caldart, quando pontua que “A reconstituição da função social das escolas do campo começa pelo que parece óbvio que é garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios” (Caldart, 2020, p. 7).

### ÚLTIMAS CONSIDERAÇÕES...

Diante de tudo que foi argumentado aqui, consideramos assim como Maia (2021) que, sendo superada todas as condições que têm levado a precarização do contexto das classes multisseriadas e o caminhar no sentido de elevação dessas classes a assumirem a identidade de escola do campo defendida pelos movimentos sociais representaria “[...] uma alternativa pedagógica para concretizar o direito à educação da população do campo” (Maia, 2021, p. 196).

Nesse sentido defendemos que esse caminhar precisa começar investigando e compreendendo a prática pedagógica cotidiana dos professores/as das classes multisseriadas das escolas do campo, na perspectiva de observar, analisar e tomar como referência pedagógica as estratégias didáticas que eles utilizam para garantir a aprendizagem dos/as alunos/as nesse contexto.

Também é preciso reconhecer o trabalho coletivo e a heterogeneidade presente no contexto das classes multisseriadas como elemento positivo na promoção do processo ensino-aprendizagem, pois os/as professores/as têm anunciado que a presença de diferentes idades e níveis de ensino favorece o processo de socialização, enriquece a convivência, potencializa o conhecimento individual e grupal e promove uma antecipação das aprendizagens. Apesar dos rótulos, os docentes





têm buscado exercer sua função sociopolítica e pedagógica nas classes multisseriadas; apesar do fardo, têm superado as imposições do termo, buscando romper com os encaixes e padronizações desnecessárias.

As escolas multisseriadas devem ser incluídas na agenda da gestão pública, das Universidades, do estado e dos movimentos sociais do campo. A solução para a multissérie depende do enfrentamento aos desafios mais abrangentes das populações do campo para garantir o direito à vida com dignidade e à educação de qualidade.

Defendemos que o professor que atua nas classes multisseriadas nas escolas do campo deve ter maior preparação cultural e profissional e estar plenamente identificado com o contexto que atua. Ainda chamamos a atenção de que a formação dos/as professores/as de classes multisseriadas deve superar a perspectiva instrumental centrada apenas nas questões técnicas da organização do trabalho pedagógico. O debate e formação para os/as docentes que atuam nas classes multisseriadas devem estar alicerçados no “paradigma” da Educação do Campo, pois a distância de seus pressupostos e princípios põe em risco a possibilidade de transgressão ao modelo hegemônico de formação de professores alinhado à lógica do capital.

Como sabemos, o campo da educação nunca está desocupado e, no processo de disputa contra hegemônica, precisamos ocupar o Estado, as políticas públicas e educação e a escola... ocupar tudo aquilo que fortaleça a materialização da Educação do Campo em nosso país.

**Educação do Campo!**  
**Direito nosso, dever do Estado!**  
**Fechar Escola do Campo é crime!**  
**Nenhum direito a menos!**





# FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO E OS DESAFIOS EDUCACIONAIS DO NOSSO TEMPO<sup>1</sup>

Roseli Salete Caldart

*Pela primeira vez na história humana, nossa espécie enfrenta uma alarmante escolha existencial. Podemos continuar no caminho usual dos negócios e arriscar uma catastrófica mudança do sistema-Terra [...], ou podemos trilhar o caminho transformador do sistema social que vise o desenvolvimento humano igualitário em coevolução com os parâmetros vitais do planeta...*

*(J. B. Foster, 2015, p. 82)*

O objetivo desta exposição é compartilhar uma reflexão sobre a função social das Escolas do Campo hoje, considerando sua relação com as finalidades específicas da Licenciatura em Educação do Campo (cf. Molina; Sá, 2012) e seus desafios atuais.

<sup>1</sup> Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março de 2020.



A Educação do Campo nasceu com as lutas coletivas dos sujeitos do campo para garantir escolas nas suas comunidades e se fez construção político-pedagógica que reafirma as lutas e a função social das escolas nos territórios camponeses (cf. Caldart, 2019a)<sup>2</sup>. A Licenciatura em Educação do Campo foi criada como parte da luta em defesa da escola pública do campo e para ajudar no fortalecimento político, organizativo e pedagógico da Educação do Campo. Os desafios educacionais do nosso tempo exigem que trabalhem para tornar esse vínculo ainda mais orgânico.

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos inclui o confronto às investidas ostensivas e insanas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva, ele tem fechado escolas, no campo e na cidade, dificultando o acesso a quem mais precisa delas. E busca desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social.

Entendemos que a defesa mais radical da escola pública na atualidade consiste em fazer, ao mesmo tempo, mobilizações massivas contra seu desmonte e conexões firmes de cada escola “sobrevivente” a processos coletivos que já trilham o “caminho transformador do sistema social”. Trata-se de reconstituir a função social da escola pela crítica material das finalidades que a lógica do “caminho usual dos negócios” tenta impor à vida de todos. É a própria força das contradições dessa lógica que nos permite ver que há diferentes caminhos e que ainda temos escolha.

No campo, há ricos processos de reconstituição ou restauração da função social da escola pública nos territórios camponeses que se movem centralmente pelo trabalho vivo de restauração da função social e ambiental da terra, confrontando o modelo igualmente insano de agricultura imposto à sociedade pelo mesmo “caminho usual dos negócios”.

Estudantes e educadores/educadoras da Licenciatura em Educação do Campo são chamados a ajudar no fortalecimento e expansão desses processos. Para isso é muito importante compreender as investidas destrutivas da escola

---

<sup>2</sup> Esclarecemos que os termos, “campo” e “camponeses” estão sendo usados aqui no sentido ampliado e diverso que cada realidade particular lhe empresta hoje. E “terra” se refere ao conjunto de bens naturais, incluindo águas, florestas, patrimônio mineral. A luta pela terra hoje é luta pela reforma agrária, pela reapropriação de territórios indígenas e quilombolas, pela agroecologia, pela soberania alimentar...; é luta contra o agronegócio, o hidronegócio, o mineronegócio, contra a exploração empresarial da pesca, contra a derrubada de florestas; lutas em defesa da vida...



pública dentro do quadro mais amplo da “loucura da razão econômica” capitalista (Harvey, 2018) que está levando o mundo à catástrofe social, ambiental, humana. Ao mesmo tempo, é necessário inserir-se no trabalho paciente e criativo dos coletivos que buscam hoje captar e potencializar pedagogicamente os elementos de transformação do modo de reprodução social da vida que germinam nos territórios responsáveis pela sua existência.

1

## QUADRO GERAL

A epígrafe que escolhemos dá a ideia do quadro em que consideramos necessário inserir a reflexão sobre a função social da escola. O momento atual nos exige radicalidade, e a compreensão mais alargada e profunda do cenário em que atuamos é nosso desafio formativo comum. Por isso incluímos aqui este pequeno esboço de síntese.

A “destruição das condições de existência humana neste planeta” que nos fez chegar à “alarmante escolha”, sobre a qual nos adverte Foster, não está sendo provocada “por uma humanidade abstrata”, mas sim por uma “força social tangível” que hoje controla nosso “modo de reprodução social”: o *sistema orgânico do capital*, em suas diferentes personificações (classe, grupos, partidos, regimes, empresas, indivíduos...), cuja lógica subjuga “todas as dimensões da vida humana a suas cegas determinações internas e ordens externas” (Mészáros, 2009, p. 294).

A força do capital, entretanto, ainda que se nos apresente no imediato como avassaladora, capaz de mudar a forma do “sistema-Terra”, é uma construção histórica da humanidade e, portanto, é “historicamente transcendível” (Mészáros, 2009, p. 294), por obra da mesma humanidade, na personificação do *trabalho vivo*, que por sua força social própria “não está condenado a ser permanentemente contido no círculo vicioso do capital” (Mészáros, 2002, p. 30-31). Mas o sistema do capital, por ser abrangente e orgânico, só poderá ser “historicamente suplantado por uma alternativa não menos *abrangente e orgânica*” (Mészáros, 2009, p. 295). O momento de crise estrutural do sistema que atravessamos pode obstaculizar ou, ao contrário, turbinar a construção dessa alternativa sistêmica que é afinal uma tentativa, por superação, de reconstrução social e ecológica do mundo.





O avanço dessa reconstrução requer, porém, o enfrentamento de uma forte batalha ideológica. O capitalismo sobrevive de suas próprias crises, mas a insanidade de sua lógica econômica se torna, a cada crise, mais destrutiva<sup>3</sup>: o avanço das desigualdades sociais é aterrador e a devastação da natureza, algo sem precedentes. Miséria, violência, insatisfações e doenças são cada vez mais generalizadas. No entanto, a maioria das pessoas ainda acredita que é preciso salvar o capital para que a humanidade se salve, porque elas têm sido “ensinadas” a ver o capital como o sujeito responsável pelas suas condições materiais de existência e a não ver o trabalho como o verdadeiro sujeito da história, hoje submetido às relações sociais capitalistas.

Na metáfora de Linera (2018, p. 93), é como se a lógica econômica do capital estivesse “tatuada no cérebro das pessoas” e há todo um arsenal ideológico e cultural montado na sociedade para fabricar e fixar os traços dessa “tatuagem”. É ela que absolutiza uma determinada forma de consumo e transfigura as relações entre as pessoas em relações entre coisas a comprar e a vender. A mesma lógica que nos induz a tratar tudo como “negócio” é a que nos impede de reparar nas relações sociais de produção, motor real da economia, e menos ainda compreender que no capitalismo essas relações assumem um caráter de exploração sem limites, exploração da natureza e entre os seres humanos que dela fazem parte. A “tatuagem” é feita, afinal, para que o cérebro das pessoas veja como naturais e eternas as relações capitalistas de produção e sequer cogite que elas podem ser radicalmente transformadas, para que possíveis contradições identificadas nessa lógica sejam vistas como dificuldades momentâneas que a própria lógica pode resolver.

É desafio social e educativo urgente e grandioso “remover essa tatuagem”, porque ela bloqueia a percepção do mal-estar geral relacionado com a insanidade da lógica econômica que move o sistema atual, assim como bloqueia a visão sobre a necessidade de construir alternativas ou de entender as que vão sendo construídas, em determinados locais ou por determinados grupos sociais. Trata-se de um processo educativo de longo prazo, porque a “tatuagem” vem sendo desenhada há muito tempo e com mais intensidade nessa fase histórica do capitalismo neoliberal.

3 Cf. Harvey (2018), para uma análise atualizada sobre o funcionamento e os efeitos dessa lógica.



A alienação é própria do modo de produção capitalista. Sua origem é a separação entre trabalhador e meios de produção. No entanto é a fase atual de domínio do capital financeiro e especulativo que desenha uma lógica de acumulação capitalista tão descontrolada e insana, que precisa aprofundar a alienação e alastrá-la para todas as dimensões da vida, a partir do distanciamento cada vez mais irracional entre trabalho e vida (necessidades humanas reais). Quanto mais diminuem as possibilidades de o sistema atender às necessidades humanas básicas da maioria e tratar com um mínimo de bom senso as questões ecológicas mais o capital aprimora os dispositivos de dominação ideológica para aprofundar os traços da “tatuagem”, até que “sangre”<sup>4</sup>. É esse o momento em que se encontra o sistema capitalista hoje.

Um dos poderosos dispositivos ideológicos no arsenal de fabricação dessa “tatuagem”, e de especial interesse para quem trabalha com a educação das novas gerações, é o da “supressão da temporalidade histórica” (Mészáros, 2009, p. 102). Ao se buscar impedir o conhecimento da gênese histórica de tudo que existe (do trabalho assalariado, da ciência, das tecnologias, do modo de fazer agricultura, da forma de cuidar da saúde, das relações humanas...), de relacionar o estudo do passado com o presente, oblitera-se “a dimensão histórica da ordem estabelecida também na direção do *futuro*” (Mészáros, 2009, p. 82). É essa distorção que faz acreditar que o modo de produção capitalista é “a eterna forma natural de produção social” (Marx *apud* Mészáros, 2009, p. 224), que no máximo poderá ser aperfeiçoada, “reformada”, e nunca radicalmente transformada.

Outro dispositivo poderoso é o que articula a absolutização da forma capitalista de consumo com a propaganda ostensiva das inovações tecnológicas como capazes de resolver qualquer problema que apareça em qualquer dimensão da vida. Trata-se de uma fetichização da tecnologia de modo a convencer que todos os problemas têm uma solução tecnológica, inclusive aqueles provocados pelas inovações tecnológicas. Por isso não há necessidade de mudar o caminho atual do sistema, porque ele próprio resolve os problemas que cria. Os efeitos desse dispositivo ficam

4 Não se estranhe que essa “tatuagem” passe a ter como “enfeites” traços do cultivo da violência, da intolerância, do dogmatismo, do ódio e da guerra aberta a quem se oponha ao modo de vida que essa lógica determina.



ainda mais agravados pelo estímulo à especialização precoce, que leva as pessoas, cada vez mais cedo, a perder a visão de conjunto e altera parâmetros éticos de conduta, inclusive na produção da ciência que fundamenta as inovações tecnológicas.

É assustador pensar que as implicações sociais, ambientais, humanas, da falta da base de formação geral, humanizadora guiem o discernimento das pessoas diante do cenário de “incansável destruição criativa” (Foster) que caracteriza o nosso tempo. Parece que nos aproximamos do insuportável. Mas isso já move, por contradição, diferentes lutas pela restauração da humanidade.

A agricultura tem um lugar de destaque nesse quadro das contradições estruturais e da construção de alternativas. Talvez em nenhum outro âmbito esteja tão explícita (embora não massivamente compreendida) a referida “escolha alarmante”. Por um lado, isso se explica pela voracidade do capital sobre esse setor da produção e pelo caráter explosivo das contradições presentes na relação entre capital, natureza e saúde humana; por outro, porque nesse cenário contraditório há comunidades camponesas que nunca chegaram a se inserir plenamente na lógica de produção capitalista, ainda que trabalhem sob suas determinações e ameaças de expropriação da terra. Isso quer dizer que outro modo de fazer agricultura, ainda que subordinado ou indiretamente subsumido ao capital (cf. Bartra Verges, 2011) nunca deixou de existir e hoje são os seus sujeitos que mostram na prática que o modelo de agricultura do capital é histórico e pode/precisa ser superado.

Produzir alimentos para a sustentação da vida é necessidade de primeira ordem. O “caminho usual dos negócios” não garante (nunca garantiu) que a comida necessária chegue às pessoas. E hoje, quando o “espiral descontrolado” dos negócios quer sugar toda agricultura para sua lógica, os efeitos destrutivos do “agronegócio” sobre a vida humana e o conjunto da natureza ficam ainda mais escancarados. É uma lógica absolutamente insustentável.

Formas alternativas ao modo capitalista de fazer agricultura crescem em força social, na proporção da gravidade dos efeitos das crises que ele atravessa. Os processos de (re)territorialização da agricultura camponesa em bases “agrossocioecológicas” recuperam e recriam uma forma de



trabalho humano que toma parte das lutas contra a devastação da vida, vida humanamente produzida na natureza. Fazem isso quando alteram as finalidades da produção e recompõem a função (efetivamente) social da terra; porque, enquanto se pensa o desenvolvimento das forças produtivas da agricultura pelo objetivo de acumulação capitalista (lucro para proprietários da terra cada vez mais concentrada), não é possível estabelecer e manter de forma abrangente padrões sustentáveis de relação dos seres humanos com a natureza e entre si.

Nenhum sistema é, portanto, absoluto; e nenhuma forma de dominação ou de hegemonia consegue abranger toda a vida, embora tente isso. Sempre restam frestas livres que permitem olhar noutra direção. A realidade do campo, examinada dentro do movimento da história, nos mostra a força orgânica do sistema capitalista, mas nos mostra também que, quanto mais se busca esconder as contradições para eternizá-lo, mais frágil ele se torna e cria brechas para mudanças de concepção.

Há processos de reconstrução social e ecológica do mundo em curso, construídos nas contradições e em ambientes cada vez mais conflituosos e tensos. Esses processos trazem desafios formativos e educacionais cuja grandeza ainda nem conseguimos dimensionar suficientemente. Já sabemos, porém, que é nossa tarefa ajudar especialmente a juventude a converter sua crescente insatisfação em um projeto coletivo de construção de alternativas. Estamos tratando de desafios que não se resolvem pela/na escola. São muito mais amplos. Entretanto, não nos parece mais possível discutir a função social da escola senão como parte deles.

## 2

### A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA EM QUESTÃO

A função social da escola se refere às suas finalidades sociais: para que a sociedade ou a vida social precisa de escolas? Essa discussão se refere fundamentalmente às escolas públicas, porque são as escolas originalmente pensadas para acesso da maioria e que podem ser geridas pelas suas formas de organização coletiva.

Muito já se discutiu sobre o que significa pensar a função social da escola em uma sociedade de classes e no movimento contraditório de seu papel na conservação e na transformação dos sistemas sociais.



Já faz tempo que não acreditamos na neutralidade da educação e sabemos que suas finalidades não se definem senão em conexão com as finalidades sociais, quer dizer, com o destino histórico reservado ao trabalho humano.

Por isso, sempre que se assume uma visão crítica da sociedade capitalista, se discute sobre como se contrapor às finalidades educativas que o sistema capitalista determina para a escola: preparação de “mão de obra”, conforme as necessidades do capital em cada momento, e alienação das pessoas à ordem da exploração e ao modo de vida que esta ordem necessita naturalizar e perpetuar, em um projeto de transformação da sociedade a escola tem outra função social.

Pensamos que essa questão precisa ser colocada hoje em termos ainda mais radicais, porque a função social que o sistema do capital tenta impor às escolas, de forma muito mais ostensiva e insana nessa fase de enfrentamento de suas próprias crises, destrói o seu sentido social mais elementar. Tirar a instituição escola do domínio público para melhor colocá-la “no caminho usual dos negócios” quer dizer tentar transformar a escola em um instrumento de acumulação de capital e de ganhos especulativos e absolutizar sua intencionalidade de preparar trabalhadores para formas de trabalho cada vez mais alienadas e servis. Isso impõe um modelo de trabalho pedagógico que aparta a educação das necessidades humanas básicas de convivência, de trabalho, de relação com a natureza viva, de conhecimento, de liberdade de expressão e de criação.

Há muitas análises sendo feitas sobre as investidas ostensivas e insanas de colocar a escola “no caminho usual dos negócios”<sup>5</sup>, mostrando como são parte do “radicalismo liberal, acuado pela crise do capitalismo” (Freitas, 2019, p. 4). Trata-se de um processo de corrosão da função social da escola, à medida que a faz assumir uma forma antissocial e anti-humana.

Em síntese breve, é esse o caminho que está sendo imposto às escolas: o modo de acesso à escola aprofunda as desigualdades educacionais determinadas pelas desigualdades sociais que expressam; as definições sobre o que deve mudar ou ser “inovado” na organização do

<sup>5</sup> Cf. Freitas (2018); Leher (2020) entre outros. Cf. também as atualizações do blog “Avaliação Educacional”.





trabalho pedagógico se pautam muito mais (ou somente) pelo critério do lucro ou de outras vantagens que indivíduos ou empresas terão com isso, do que pelas necessidades educativas de estudantes e educadores; o ambiente da escola passa a ser de concorrência individualista, a tal ponto que põe em risco os padrões elementares de sociabilidade e sanidade das relações humanas; o conhecimento a ser trabalhado (se é que dele se trate) é prescrito na “dose” e na “asepsia” adequadas ao grau de alienação a ser mantido, tentando não deixar à mostra fios de conexão que levem a perceber, menos ainda a contestar, a insanidade e a perversidade da lógica imposta; se recorre ao medo, ao constrangimento e às autoridades artificialmente impostas, destruindo a confiança dos estudantes em si mesmos, seu gosto pela vida e seu anseio de liberdade e de criação, porque o que afinal se pretende é gerar pessoas servis, pouco dispostas a transformar o mundo e mesmo a construir seu próprio futuro... *Será preciso insistir que além de perverso esse caminho é completamente insano?*

Se observarmos a realidade que nos cerca não fica difícil compreender a que isso tudo nos leva. Mas temos análises e referências práticas fortes de como *não precisa ser assim*. O avanço da barbárie educacional pode ser combustível para que muito mais gente se disponha a lutar para restaurar a função social da escola pública antes que o descalabro se instale de vez.

O desafio maior é que a reapropriação social da escola seja conduzida pelo povo organizado e no desenho de um projeto educativo que ajude a trilhar “o caminho transformador do sistema social”, porque esse é o caminho para cumprir finalidades educativas emancipatórias na situação de desgaste das relações sociais civilizatórias e de degradação da vida em que já nos encontramos.

### 3

## FUNÇÃO SOCIAL DAS ESCOLAS DO CAMPO

Os termos em que colocamos a reflexão sobre a função social da escola têm inspiração no debate que se faz há mais tempo sobre a função social da terra. No contexto da questão agrária, a expressão “função social” tem um sentido crítico direto: denunciar que a terra, na lógica da



propriedade privada e do negócio, não cumpre uma função social, quer dizer que não é trabalhada em benefício das pessoas, de todo povo, mas apenas dos donos do capital e em uma lógica de esgotamento da vida da terra que exacerba a “necessidade” de expropriar novos territórios. Essa crítica é fundamento da luta pela reapropriação social da terra por quem nela trabalha e pode fazê-lo sem comprometer as finalidades genuínas da agricultura e o futuro da humanidade. Recoloca-se a questão do papel dos camponeses na sociedade e nos processos de transformação do sistema social.

No debate dos povos tradicionais e das organizações camponesas, afirmar a função social da terra é colocar a produção de “valor de uso” em primeiro plano, dando prioridade ao objetivo de atender às necessidades humanas de alimentação saudável e condições de habitação digna para todos. Atender a esse objetivo supõe construir um modo de produzir no sentido contrário da exploração e alienação do trabalho humano e do esgotamento das condições de autorregeneração da terra. Observe-se que isso não exclui o “mercado”, entendido como relações de troca entre quem produz e quem precisa dos produtos, mas esse não é o mercado capitalista, ente abstrato que falaciosamente regula a economia, na prática uma máscara para a destruição das relações reais que justificam sua existência.

O avanço aterrador da devastação da natureza, provocado pela mercantilização capitalista sem limites, incide na questão ambiental hoje. A crise ecológica passa a ser foco necessário no tratamento da questão agrária. Entre as organizações populares já se começa usar a expressão “função socioambiental da terra”, para reforçar a essencialidade da conexão entre processos de socialização da propriedade da terra e de reconstrução da agricultura em bases sociais e ecológicas efetivamente sustentáveis. A questão ambiental, por sua vez, torna mais visível a conexão entre as lutas dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo e da cidade.

A matriz de produção que restaura a função socioambiental da terra é também a que reafirma e redefine a função social dos camponeses como responsáveis pela forma de produção de alimentos que garante a soberania alimentar dos povos e a saúde das pessoas. Em particular redefine o



papel das mulheres e da juventude do campo, pelo protagonismo que têm assumido nos processos de reconstrução ecológica e social da agricultura.

Agroecologia é o nome da principal sistematização teórica dessa matriz de produção que revê o caminho do desenvolvimento das forças produtivas da agricultura, constituindo-se hoje como síntese de práticas tecnológicas e culturais, de conhecimentos científicos e de lutas sociais (cf. Guhur; Silva, 2021). Ela articula conhecimentos entranhados em experiências de agricultura camponesa, antigas e recentes, com novas formulações científicas que embasam a transformação histórica da agricultura desde seus próprios fundamentos e a partir da compreensão de suas conexões estruturais com um projeto societário.

A reconstrução ecológica e social da agricultura orientada pela agroecologia mexe com a base essencial do trabalho humano, que é a forma de metabolismo estabelecido entre os seres humanos, em suas relações sociais, e a natureza ou as condições naturais objetivas sobre as quais o trabalho se desenvolve. É desenho de um novo modo de produzir na agricultura, mas que pode incidir em outras indústrias, onde também estão os trabalhadores urbanos. Poderá se desenvolver na direção de uma nova forma histórica de trabalho social, por isso a agroecologia tem merecido tanta atenção e passa a ter lugar em processos educativos sintonizados com os desafios de nosso tempo.

Nos debates da Educação do Campo, temos analisado o desenvolvimento contraditório da função social da escola determinada pelas exigências do modo de produção capitalista e pela resistência e luta das famílias e comunidades que trabalham e vivem no campo. A que distância se está do que se costumava ouvir nas próprias famílias camponesas de que “pro cultivo da terra, pro trabalho com a enxada não são necessárias muitas letras”? O que pensam hoje os empresários da agricultura, o que pensam os reformadores da política educacional e o que pensam as famílias camponesas (quilombolas, indígenas, ribeirinhas, sem-terra...) e as organizações dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo? O que indica o fechamento progressivo das escolas e a luta permanente contra ele e pela construção de novas escolas de educação básica no campo?

Para o agronegócio e seu modelo de “modernização da agricultura”, o patamar de exigência de instrução básica já foi sim elevado; mas para



poucos trabalhadores e em uma lógica que não precisa de escolas no campo: os aprendizados necessários para trabalhar na agricultura industrial são cada vez menos relacionados à agricultura, ao trabalho na terra e podem ser aprendidos em qualquer escola de qualquer lugar. A ideologia do “somos todos agro”, cada vez mais ostensiva, vai entrando no conjunto da rede “pública”, e quanto mais longe os estudantes estiverem do campo real, da terra viva e de suas comunidades de origem, mais facilmente acreditarão que o “agronegócio é tudo”.

Para a agricultura camponesa agroecológica, ao contrário, é imprescindível ter escolas, públicas e fisicamente presentes, no campo. O vínculo com os processos vivos de trabalho é essencial para que se chegue aos conhecimentos e às vivências formativas necessárias ao seu avanço. Em razão de se tratar de uma reconstrução tecnológica interconectada com todas as dimensões da vida, sua complexidade eleva o patamar de exigências formativas e o nível da escolarização que requer.

Esta nova realidade do embate de projetos/lógicas de produção e reprodução da vida, que no meio de fortes contradições e conflitos se desenha hoje no campo, reposiciona as finalidades da educação e projeta ao mesmo tempo a reconstituição e o redesenho da função social das escolas do campo. Há uma escolha radical a fazer. Colocar a escola a serviço das demandas de produção e reprodução do capital na agricultura, mesmo quando o agronegócio tenta se pintar de “verde” (o do “negócio dos orgânicos”), sempre apequena o horizonte formativo e não impede o fechamento de escolas no campo. Inserir a escola na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecida na relação entre agroecologia e luta pela transformação do sistema social, é uma construção que exige/possibilita trabalhar pelo desenvolvimento multilateral do ser humano.

A reconstituição da função social das escolas do campo começa pelo que parece óbvio: garantir o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios. Deixa de ser óbvio quando consideramos a realidade histórica de uma formação social dependente como a brasileira, com traços escravocratas e um desenho de desenvolvimento capitalista que pode prescindir da universalização do acesso à educação básica e conviver com níveis vergonhosos de analfabetismo



especialmente entre trabalhadores e trabalhadoras do campo. É menos óbvio ainda quando se pensa que, no “caminho usual dos negócios”, a opção pode ser pelo “negócio” do transporte escolar ou pelo “negócio” da educação a distância, mesmo quando são escolhas piores para a vida das comunidades.

No quadro atual do sistema, dificilmente as escolas públicas serão mantidas no campo, por si mesmas. São as comunidades camponesas que seguram suas escolas e podem pressionar para manter seu caráter público. Para isso as escolas precisam ajudar as famílias a entender porque é preciso mantê-las e na condição de escolas públicas, qual o lugar dela nos processos de “resistência ativa” dessas comunidades, sejam processos elementares ou mais avançados.

A reconstituição da função da escola pública no campo se interconecta hoje com as lutas e o trabalho de restauração da função socioambiental da terra e dos camponeses, em sua ampla e rica diversidade, de sujeitos e de processos. Cada escola, desde suas circunstâncias internas e do entorno, pode contribuir para o avanço qualitativo e territorial da matriz produtiva que sustenta a resistência camponesa na terra. Essa instituição fornece ajuda prática na formação de novas gerações capazes de continuar e ampliar as lutas e o trabalho de suas famílias e comunidades.

A escola que consegue fazer isso não é a que serve ao agronegócio (de qualquer cor). Também não é a antiga escola rural do “B com A”, que considerava que para trabalhar na roça não precisa de muitas letras. É a escola que vem sendo reconstruída no ambiente formativo da luta pela reapropriação social da terra e da construção da agroecologia. Essa é a escola que se converte em força vital das comunidades, da Educação do Campo, e que precisa ser fortalecida pela sociedade.

Na escolha pelo “caminho transformador do sistema social”, é tarefa estratégica da Educação do Campo e um desafio formativo enorme, para o conjunto da sociedade, que as comunidades camponesas que produzem alimentos para todo povo compreendam sua resistência e avancem seus experimentos práticos, no contraponto às equações fundamentais que sustentam a eternização da lógica capitalista de produção e o modo de vida que ela engendra:





- 1) os meios de produção não são necessariamente “capital” e, portanto, não precisam estar apartados do trabalho vivo;
- 2) a tomada de decisões e a direção da ordem produtiva e reprodutiva da sociedade não precisam estar sob o comando das personificações do capital, podem ser assumidas pelos “trabalhadores livremente associados”;
- 3) a regulação do metabolismo entre ser humano e natureza e dos seres humanos entre si podem não ter por base relações de exploração e de espoliação, e essas relações metabólicas podem ser reconstituídas em bases efetivamente sustentáveis; e
- 4) a estrutura política de administração do conjunto da sociedade não precisa ter a forma do Estado capitalista atual.

Em outros termos, que todos possam compreender desde suas práticas e lutas, que as determinações abrangentes e interligadas do sistema orgânico do capital são históricas, portanto, não eternas e podem ser transformadas pela obra humana, social e coletivamente organizada<sup>6</sup>.

Essa perspectiva de formação não se realiza sem o reencontro material das famílias camponesas e especialmente das novas gerações, com a “agri-cultura”, ou a agricultura em sua raiz originária, movida pelo trabalho vivo. Requer uma consciência histórica que pensa sobre o legado a ser deixado ao futuro da agricultura, do ser humano, da natureza como um todo, e avança movida por sentimentos, valores, vivências práticas, e pelo conhecimento cada vez mais rigoroso sobre o desenvolvimento histórico da agricultura e seus fundamentos universais, naturais e sociais.

É necessidade educativa compreender como a agricultura foi historicamente inserida na lógica do sistema capitalista. Nessas equações de funcionamento é preciso destrinchar para fazer o contraponto, em que essa lógica de produzir está pondo em risco o futuro do planeta e porque a lógica se mantém se já há conhecimento suficiente para que se saiba aonde ela leva. Esse conhecimento é necessário para que as comunidades, especialmente as novas gerações, possam discernir sobre o que é necessário preservar, avançar, substituir, transformar mais radicalmente... de tudo que já se fez ao longo da história, para que possam entender como a especificidade dos processos de trabalho do campo participam da cons-

<sup>6</sup> Raciocínio inspirado em Mészáros, 2009.





trução de uma alternativa abrangente ao sistema de produção capitalista e seu modo de vida.

A função social, ambiental e humana da escola fica maior e se fortalece quando ela é capaz de traduzir para suas tarefas educativas específicas cotidianas esses desafios, ainda que não possa pretender dar conta deles. Não defendemos um papel instrumental e imediatista para as escolas nem um alargamento ilusório de suas finalidades sociais. Trata-se de resgatar o sentido mais avançado que já se construiu historicamente para esse nome *Educação Básica*, quer dizer, o nível educacional que trabalha com as bases de uma educação geral (sem especializações precoces) e de uma formação multilateral que visa ao desenvolvimento livre das capacidades humanas e a inserção crítica e criativa das novas gerações no trabalho social, entendido como o que se faz pelo bem-estar coletivo. No campo é essa a perspectiva para a conexão das escolas com a agricultura agroecológica, seus sujeitos e processos de trabalho vivo.

Na prática trata-se de fazer uma *reconstrução das tarefas educativas da escola*, com o objetivo de atender às necessidades de desenvolvimento das pessoas e dos coletivos inseridos em processos de reconstrução da agricultura que ajudam a trilhar o caminho de restauração social e ecológica do mundo, uma reconstrução político-pedagógica necessariamente processual, decidida e conduzida pelos coletivos de cada escola: educadoras, estudantes, comunidades.

Entendemos que essa reconstrução precisa se movimentar hoje em torno de duas intencionalidades principais. Conectadas, porém específicas.

1ª – A escola precisa ser pensada como um *ambiente educativo*: espaços, tempos, relações sociais que compõem o dia a dia da escola na relação com seu entorno; território de disputa ideológica. A escola pode ajudar no cultivo de relações sociais de igualdade, de participação democrática, de respeito à diversidade e tratamento multidimensional da vida. Fará isso melhor se conseguir captar e potencializar pedagogicamente formas de trabalho e de sociabilidade que têm sido cultivadas nas lutas sociais do campo e no trabalho de resistência das comunidades camponesas. Ao mesmo tempo, problematiza tradições de dominação e de conservadorismo presentes nessas comunidades, pelo cultivo da liberdade fraterna de crítica e pela familiarização com o desenvolvimento



cultural da humanidade, em suas diferentes expressões estéticas, artísticas, filosóficas, científicas; em suas contradições e sua riqueza histórica.

No contraponto à violenta corrosão em curso da vida coletiva, é preciso não subestimar a importância formativa da inserção de nossa infância e juventude em atividades vivas de trabalho social coletivo ou comunitário. Mesmo que simples, essas atividades podem mexer com traços da “tatuagem”, à medida que levem ao aprendizado do sentido real do trabalho para o ser humano, quando feito para o bem dos outros; e não apenas de si mesmo e quando coletivamente organizado. Elas podem ajudar a despertar o interesse por tudo o que acontece ao redor, desenvolvendo a curiosidade investigativa e a capacidade de discernimento diante das questões da vida.

Na base da reconstrução do ambiente educativo da escola, estão o trabalho social coletivo, a vida em comunidade e o alargamento do repertório cultural. Os termos práticos dessa intencionalidade em cada local dependerão de um cuidadoso exame do ambiente atual e até que ponto já foi contaminado pelas características antissociais e anti-humanas apontadas.

2ª – É necessário *construir coletivamente um método geral de estudo* que leve de fato ao conhecimento da realidade viva, natural e social, em sua *atualidade*, seu *desenvolvimento histórico* e seus *fundamentos*, ou seja, que permita compreender o que da realidade que nos aparece tem força social que justifique seu estudo mais sistemático; nos mostre como a realidade é e como se transforma; e nos explique porque a realidade é como é e o que a move. Para isso é necessário organizar as atividades de estudo de um modo investigativo que leve a entender as relações que existem entre os fenômenos, naturais e sociais, e de diferentes formas se consiga mostrar como as conexões aparecem e se desenvolvem (Krupskaya, 2017, p. 125). Exige-se romper com o desenho curricular centrado no ensino de conteúdos estanques e no trabalho docente isolado em salas de aula desconectadas da vida, bem como religar os estudos de ciências naturais e sociais, áreas hoje muito afastadas tanto na escola como na formação de educadores. O foco no estudo do trabalho humano é o que melhor permite que a interconexão entre os aspectos naturais e sociais da vida se mostre.



Para essa construção é necessário destrinchar as concepções de conhecimento que estão na base das diferentes lógicas de organização do plano de estudos ou do currículo da escola. É um desafio especialmente para processos coletivos de formação de educadores. Sem compreender os fundamentos da fragmentação e das desconexões curriculares não é possível desenhar alternativas de superação que prosperem.

Há discussões importantes hoje sobre o potencial da agroecologia como “complexo” organizador do estudo dos diferentes componentes curriculares da educação básica em conexão com todo o ambiente educativo da escola. Além de remeter a práticas e a fenômenos vivos, naturais e sociais, a agroecologia já se constitui em um corpo específico de conhecimentos que articula a ciência a diferentes sistemas de conhecimento. Em seu desenvolvimento histórico, avança para uma abordagem multilateral do trabalho a qual inspira uma visão alargada dos processos educativos.

Na constituição da agroecologia, há diferentes campos de estudo em interação. Além do encontro central entre a ecologia e a agronomia (ciências de síntese que a identificam), trouxeram-se aportes importantes do conjunto das ciências da natureza, bem como da antropologia, geografia, sociologia, economia, história... À medida que se avança na abordagem da agroecologia em perspectiva histórica (projeção de um novo modo de produção), entra com mais força no quadro de seus fundamentos científicos a “crítica da economia política” que analisa a lógica da exploração do trabalho e da natureza na sociedade capitalista. É essa análise que afinal permite entender porque é tão difícil restaurar a abordagem ecológica da agricultura enquanto a sociedade se mantiver predominantemente no “caminho usual dos negócios” (Caldart, 2019b).

Há uma chave de compreensão dos fundamentos da agroecologia que, se for apropriada pelas educadoras/pelos educadores, ajudará a organizar o estudo de diferentes fenômenos, mesmo os que não se referem à agricultura, de modo que suas conexões essenciais se mostrem. Essa é uma questão que nos exigirá um aprofundamento posterior, relacionando debates sobre agroecologia, concepção de conhecimento e processos de reconstrução curricular.

Tudo que discutimos aqui talvez pareça complicado demais diante da situação de muitas escolas hoje. Reparemos, no entanto, que somente



nos é possível tratar da reconstrução ecológica e social da agricultura e da função social das escolas que se vinculam a essa reconstrução, porque elas existem na prática, mesmo que em iniciativas ainda não “abrangentes e hegemônicas”. O avançar dessas práticas mostra como complicada mesmo é a parafernália falsamente pedagógica que se inventou para desligar a escola das necessidades genuínas da vida, apenas para que siga preparando para o trabalho alienado. A tarefa educativa pode se tornar mais simples à medida que uma forma determinada de escola, que também foi “tatuada” em nosso cérebro, vai sendo aos poucos apagada pela “borracha” viva do exercício prático de novas formas de trabalho.

O vínculo orgânico entre função social da escola e função socioambiental da terra insere as escolas do campo nos desafios educacionais do nosso tempo. Ajudar a construir esse vínculo também é tarefa a ser assumida pelos cursos de formação de educadores vinculados à Educação do Campo. O tamanho dessa tarefa não é maior do que a satisfação humana de podermos ajudar a trilhar o caminho da formação/desalienação das novas gerações como sujeitos coletivos da construção de alternativas para o futuro de toda humanidade.





## **A ESCOLA DO CAMPO NÃO É UMA ESCOLA MULTISSERIADA, NUCLEADA, CICLADA... É UMA ESCOLA EM MOVIMENTO, QUE POSSUI O JEITO DO CAMPO**

Salomão Mufarrej Hage  
Hellen do Socorro de Araújo Silva

*A Educação do Campo  
Do povo agricultor  
Precisa de uma enxada  
De um lápis, de um trator [...]  
Não é mais possível aos livros de História de  
Educação no Brasil  
Não acrescentar mais um capítulo à sua  
periodização:  
A construção da Educação do Campo!  
O protagonismo dos Movimentos Sociais Populares  
e Sindicais do campo,*



*Aliado aos realizados pela Educação Básica e  
Superior de todo o país,  
Juntos na luta pelo direito à educação dos  
camponeses,  
Foi capaz de construir um imenso patrimônio de  
práticas educativas,  
Que não pode mais ser apagado,  
Porque fincou raízes dentro de nós: construimos juntos  
uma nova forma de educar.*

*(Carta manifesto dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA, 2018)*

*[...] Dessa história  
Nós somos os sujeitos  
Lutamos pela vida  
Pelo que é de direito  
As nossas marcas  
Se espalham pelo chão  
A nossa escola  
Ela vem do coração*

*(Gilvan Santos)*

A Educação do Campo é um Movimento recente, tem pouco mais de 20 anos de existência, criado com o protagonismo dos movimentos e organizações sociais e sindicais populares do campo em articulação com universidades públicas e organizações governamentais e não governamentais que afirmam o Direito à Educação dos povos do campo e lutam pela efetivação de políticas e práticas educativas sintonizadas com a vida, o trabalho e os territórios dos povos tradicionais e camponeses.

É importante destacar que sem movimento social, sem luta e mobilização pela afirmação do projeto territorial dos povos tradicio-



nais e camponeses não existe Educação do Campo. Este conceito, esta práxis, foi construída para confrontar com as narrativas hegemônicas que circulam na sociedade brasileira e disseminam o entendimento de que o campo é um território atrasado, sem cultura, sem perspectiva e que vai acabar com o aumento do êxodo rural.

Historicamente, os grupos com maior poder na sociedade, de orientação mercadocêntrica, eurocêntrica, patriarcal, racista, antropocêntrica e urbanocêntrica têm ocupado o imaginário social com um processo arbitrário de colonialidade, dominação e exploração que penetra a estrutura social e as subjetividades dos sujeitos a partir da colonialidade do poder, do saber e do ser (Quijano, 2005). Isso é feito com ideias que discriminam os povos tradicionais e camponeses, tratando-os de forma preconceituosa, como se fossem primitivos, sem cultura, não civilizados e até mesmo não humanos.

O Movimento da Educação do Campo, desde suas origens, vem combatendo essas narrativas: visibilizando o protagonismo e as alianças que os povos indígenas, tradicionais, quilombolas, extrativistas, ribeirinhos e camponeses têm construído; valorizando os saberes e experiências desses povos, de tradição ancestral; e afirmando a diversidade de territórios e territorialidades que configuram o campo no Brasil.

Se, nas origens desse movimento, a disputa entre a “educação rural” e a “educação do campo” polarizou a discussão, associando a primeira a uma concepção de educação precarizada, empobrecida, com professores/as pouco qualificados/as e contratados/as temporariamente, limitada aos anos iniciais de escolarização ofertados em turmas multiseriadas – para muitos, sinônimo de fracasso escolar; na atualidade, a tensão se complexifica muito mais com as disputas dos agentes do negócio (agro/hidro/mineral/carbono-negócio) com os coletivos e povos que lutam para que se cumpra a função social da terra com a produção cooperada, de base agroecológica e sustentável de todas as formas de vida, humanas e não humanas.

Transformar o campo, a natureza e todas as suas riquezas em mercadoria é o grande objetivo dos agentes do negócio, que querem lucrar a qualquer preço e se apropriar dos territórios dos povos tradicionais e camponeses e de toda a riqueza material e imaterial produzida



coletivamente pela humanidade. A eles não importa se, para o alcance desses objetivos, tenham que explorar até esgotar todas as riquezas da natureza, barrar ou poluir os rios até aniquilar as áreas pesqueiras, derrubar e queimar a floresta até extinguir muitas espécies animais e vegetais e aplicar agrotóxicos e pesticidas até acabar com a saúde de todos os seres vivos.

Mais preocupante ainda é ver o Estado, que deveria fortalecer a esfera pública para proteger a vida humana e não humana, apoiando, em grande medida, em suas várias instâncias: nacional, estadual e municipal, os agentes do negócio, com seu modelo de desenvolvimento destrutivo do meio ambiente, que se concentra na produção da monocultura, de commodities para exportação, com a intensificação do uso de agrotóxicos, adubos químicos e sementes transgênicas.

Como resultado, assistimos ao desvio do fundo público para o financiamento dos grandes produtores rurais, liderados pelos ruralistas, e as consequências do modelo perverso implementado por esses agentes, que afeta cada vez mais as populações que vivem nos grandes centros urbanos, com a contaminação e escassez de água, envenenamento de alimentos por agrotóxicos, mudanças climáticas e os inchaços nas grandes cidades, evidenciando a intrínseca relação entre as questões agrária e urbana na atualidade

Os povos tradicionais e camponeses, organizados em seus movimentos sociais e sindicais populares, como: Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Federação dos Trabalhadores na Agricultura (FETAG), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil (UNEFAB)..., por sua vez, assumem a agricultura familiar camponesa, diversificada, de base agroecológica, para fortalecer a soberania alimentar, o uso social e coletivo da terra e do território, e a Reforma Agrária Popular. Esta, na visão do MST (2021), implica uma mudança estrutural na relação com o acesso à terra, aos bens da natureza e aos modos de produção e organização comunitária camponesa, seguindo a máxima de *“Terra, é mais que Terra!”*.



O último Censo Agropecuário brasileiro, realizado em 2017, revelou que 1% dos grandes proprietários de terras controlam quase 50% da área rural, ao passo que os pequenos produtores, que possuem estabelecimentos com áreas menores de 10 hectares, representam apenas 2% da área total. Essa realidade inclui o Brasil entre os países que possuem a maior concentração de terras do mundo e grandes latifúndios, e tem provocado os movimentos sociais populares a exigir a democratização do acesso à terra e de todos os bens da natureza: água, bio e sociodiversidade, sementes crioulas, minérios e fontes de energia, entendidos como bens públicos, acessíveis a toda a população, do campo e da cidade, e não como mercadoria ou objetos de apropriação privada, como querem os agentes do negócio.

Assim, a mobilização e luta dos povos tradicionais e camponeses, quando referenciada com a bandeira da Reforma Agrária Popular, extrapola a democratização da terra e as questões produtivas, articulando-as à necessidade de assegurar e preservar todos os bens da natureza, com a garantia de sua função social e do direito à demarcação dos seus territórios, como exigência para a sustentabilidade de sua existência e para a sustentabilidade da existência do planeta.

O Movimento da Educação do Campo sob a liderança do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), com os Fóruns e Comitês Estaduais de Educação do Campo, e suas frentes de intervenção: PRONERA, Licenciatura em Educação do Campo, Defesa da escola do campo, Institutos Federais e Comunicação, todos esses se inserem nesse contexto, advertindo que, no horizonte dessas lutas e mobilizações dos povos tradicionais e camponeses, a construção de novas relações humanas, sociais e de gênero são fundamentais e necessárias para que possamos enfrentar o machismo, o feminicídio, a misoginia, o patriarcado, a lgbtfobia, a intolerância religiosa, as múltiplas expressões de racismo, o capacitismo, o etnicídio, o culturicídio, o negacionismo, o fascismo e todos os ataques à democracia que vivenciamos na atualidade, no Brasil e no mundo.

O Movimento da Educação do Campo atua no sentido de transformar os territórios do campo, das águas e das florestas em lugares de bem viver, livre de violências, assassinatos, emboscadas, chacinas. Busca assegurar aos povos tradicionais e camponeses condições de





vida digna, para que os direitos humanos e sociais sejam assegurados, para garantir a afirmação de seus modos de vida e a permanência em seus territórios com a possibilidade de produzir alimentos saudáveis, com suas formas próprias de trabalho e geração de renda, familiar, cooperado, de preservar a natureza e de fortalecer a soberania nacional.

Nesse processo de mobilização e luta protagonizado pelos povos tradicionais e camponeses, *Educação também é mais que Educação*, é entendida como estratégica ao oportunizar o acesso a informações e conhecimentos que ampliam a compreensão e apropriação dos sujeitos com relação ao padrão de poder existente na sociedade, incluindo o papel do Estado na formação de alianças e as disputas para assegurar ou alterar a hegemonia.

A Educação oportuniza aos povos tradicionais e camponeses o domínio dos meios de comunicação e de suas ferramentas para posicioná-las em favor da afirmação da cultura camponesa, indígena, ribeirinha, extrativista, quilombola a partir de suas vozes e memória coletiva, buscando a superação de preconceitos e discriminações.

Assegurar aos povos tradicionais e camponeses o Direito à Educação Pública de Qualidade e Gratuita em todos os níveis em seus territórios é uma das exigências para as transformações sociais que esses povos almejam com a Reforma Agrária Popular. Isto ocorre pois a Educação oportuniza a formação humana, técnica, científica e política das pessoas, necessária para a construção de formas autônomas de cooperação entre os sujeitos, coletivos, etnias e povos que vivem e trabalham no campo, com perspectivas críticas de sua realidade e lugar social, assim como com as relações políticas que eles estabelecem com os sujeitos e coletivos que vivem nos territórios urbanos.

O Movimento da Educação do Campo, desde sua criação no final dos anos 1990, tem lutado pela construção da Escola Pública do Campo, inserida nessa pauta de demandas mais abrangentes, que articula a luta pela terra com a democratização do Direito à Educação, fundamentalmente uma escola que se compromete com a produção e reprodução sustentável da vida nos territórios dos povos tradicionais e camponeses. É uma escola que dialoga com as realidades e projetos dos povos que vivem nesses territórios, onde as práticas educativas nela efetivadas, se ainda orientadas pela pers-



pectiva da Educação Rural, sejam alteradas com as condições que emergem da efetivação de práticas sob a perspectiva da Educação do Campo.

A Educação do Campo, segundo o Fonec (2023c), nasceu das experiências de luta pelo Direito à Educação e por um Projeto Político Pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora do campo, na sua diversidade de povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados à espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais.

Nesse processo, o Movimento da Educação do Campo tem assumido os princípios da Educação do Campo como estruturantes da formação dos sujeitos camponeses, imprescindíveis para o reconhecimento e afirmação da diversidade e da complexidade da vida, do trabalho, da cultura, da natureza e das relações sociais de mobilização e luta que configuram seus territórios e territorialidades existentes no País, nos estados e nos municípios.

Nos vários Cadernos da Coleção *Por uma Educação Básica do Campo*, é possível encontrar aspectos importantes da memória coletiva do Movimento da Educação do Campo, em que são explicitados os princípios, intencionalidades e referências teórico-práticas definidas com sua historicidade. Eles ajudam a esclarecer que a escola do campo que se quer fortalecer com esse processo de construção coletiva não é necessariamente uma escola nucleada, polarizada, anexa, seriada, multiseriada, multi-etapa, isolada, ciclada ou de outra natureza de organização do ensino qualquer. Numa perspectiva diferenciada, O Movimento entende que:

[...] A Escola do Campo,  
Não é um tipo diferente de escola,  
É a escola em movimento,  
Reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais,  
Que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade,  
Com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura,  
Seu jeito próprio de ser, de viver e de se reproduzir socialmente.  
[...] A Escola do Campo,  
É aquela que trabalha desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos  
diversos povos do campo,



*Ela possui o jeito do campo,  
E inclui neste jeito as formas de organização, de vida e  
de trabalho dos povos do campo,  
Porque são construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo;  
Porém, ela somente será construída nessa perspectiva,  
Se os povos do campo, em sua identidade e diversidade, assumirem este desafio,  
Não sozinhos, mas também não sem sua própria luta e organização.*

**Koling e Molina, 1999, p.10 – (grifo nosso)**

É importante esclarecer que todas as escolas, independentemente do território que ocupam, campo ou cidade, estão sempre em movimento, sempre em marcha, elas nunca estão paralisadas como muitas vezes nos tentam fazer crer. A questão a ser pautada, então, passa a ser: as escolas do campo se movimentam em que sentido? Rumo a *possuir o jeito do campo, de ser, de viver e de se reproduzir socialmente?*

Em grande medida, o movimento que as escolas do campo realizam nem sempre toma o sentido do *fortalecimento dos povos do campo como Sujeitos de Direitos*, conforme assegura a Constituição Federal de 1988, tampouco o sentido do movimento que as escolas realizam promove a *valorização das lutas dos povos tradicionais e camponeses, de suas histórias, de seus trabalhos, de seus saberes, de suas culturas e de seus projetos sociais*, como demanda o Movimento da Educação do Campo com suas ações coletivas de pressão sobre o Estado e de aliança com as universidades e redes de ensino.

O cenário atual é marcado por contradições e conflitos intensos nos territórios do campo, dos povos indígenas, extrativistas e quilombolas que emergem das disputas de projetos de sociedade, com suas perspectivas de produção e reprodução da vida. Nessa seara, Roseli Caldart (2020), liderança histórica do MST e do Movimento da Educação do Campo, com suas sábias reflexões, nos adverte que, nessa nova realidade que se desenha nos territórios do campo, há um reposicionamento nas finalidades da educação e se projeta ao mesmo tempo a reconstituição e o redesenho da função social das escolas do campo.

As escolas do campo encontram-se, portanto, numa encruzilhada e Caldart nos diz que há uma escolha radical a se fazer, que pode imprimir o sentido do movimento que queremos que essas escolas tomem:



Colocar a escola a serviço das demandas de produção e reprodução do capital na agricultura, conforme sinaliza insistentemente o agronegócio com suas manifestações na grande mídia, que sempre apequenam o horizonte formativo e fomenta o fechamento das escolas no campo; ou inserir a escola na construção da vida humana e social das comunidades camponesas, fortalecida com a relação entre agroecologia e a luta pela transformação do sistema social, construção que exige/possibilita trabalhar pelo desenvolvimento multilateral do ser humano (Caldart, 2020, p. X).

O Movimento da Educação do Campo nos convoca para a construção das escolas públicas do campo e, neste processo, demanda nossa intervenção para que as escolas do campo, entendidas como aquelas que estão localizadas nas pequenas comunidades do campo ou que estejam localizadas nos territórios urbanos atendendo os sujeitos do campo (Brasil, 2010), com as suas práticas educativas, se coloquem em movimento no sentido *dos interesses, das políticas, das culturas e da economia dos diversos povos do campo*. O Movimento da Educação do Campo vem lutando para que as escolas do campo se coloquem em marcha para *possuir o jeito do campo* e, com isso, afirmar em suas dinâmicas e ações: PPP, currículo, metodologias e avaliações, *os modos de vida e de trabalho e as formas de organização dos povos do campo*.

Caldart (2020) busca compreender com mais abrangência o sentido do movimento que queremos que as escolas do campo protagonizem, para que sejam compreendidas como um ambiente educativo que alinha seus espaços, tempos e relações sociais cotidianas com as comunidades onde se inserem, território de disputa ideológica. A autora, encarnando o entendimento de que “*Escola é mais que Escola!*”, assim se manifesta:

As escolas do campo podem ajudar muito no cultivo de ações coletivas e relações sociais de igualdade, de participação democrática, de respeito à diversidade e valorização da vida, em suas múltiplas dimensões;

Elas farão isso melhor se conseguirem captar e potencializar pedagogicamente as diversas formas de trabalho, de produção e de sociabilidade que têm sido cultivadas nos territórios do campo, com as lutas sociais e o trabalho de resistência das comunidades camponesas.

E se problematizarem as tradições de dominação e de conservadorismo presentes nessas comunidades, pelo cultivo da liberdade fraterna de crítica e pela familiarização com o desenvolvimento cultural da humanidade, em suas diferentes expressões: estéticas, artísticas, filosóficas, científicas, em suas contradições e sua riqueza histórica (Caldart, 2020, p. X).



De todo modo, também é preciso lucidez para compreender que o sentido do movimento que as escolas do campo realizam historicamente é marcado por conflitos e contradições, em meio às relações de poder que se manifestam em suas múltiplas relações e condicionantes que constituem seus territórios e territorialidades. Predominantemente se visibiliza um quadro dramático de precarização e abandono que tem sido imposto a essas escolas, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada aos povos tradicionais e camponeses.

Da mesma forma se invisibilizam as resistências e possibilidades construídas coletivamente por educadores/as, gestores/as em diálogo e interação com os camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas, no cotidiano das ações educativas, que evidenciam inúmeras situações criativas e inovadoras que desafiam suas condições adversas e configuram a realidade existencial dessas escolas e sua sustentabilidade.

O Movimento da Educação do Campo pretende incidir no sentido do movimento das escolas do campo para justamente confrontar a visão hegemônica de nossas representações sociais negativas, pejorativas e depreciativas da “escola rural”, das “classes multisseriadas”, que induz os sujeitos que ensinam, estudam, investigam ou se envolvem com a educação no campo e na cidade a compreender as escolas das pequenas comunidades do campo como responsáveis pelo fracasso escolar dos/as estudantes, reforçando o entendimento “naturalizado” de que a solução para essa problemática seja o fechamento dessas escolas com a implantação da política de nucleação vinculada ao transporte escolar, assumindo o *modelo seriado urbano de ensino*.

Nos estudos que realizamos no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) desde 2002, temos recorrentemente afirmado que é justamente o *modelo seriado urbano de ensino* que define o sentido hegemônico do movimento que as escolas do campo historicamente assumem. Em um aspecto mais visibilizado, o sentido da precarização, do empobrecimento e de sua extinção prevalece no movimento que as escolas do campo vêm realizando rumo à nucleação e à oferta de turmas seriadas, justificada pela necessidade de modernização da dinâmica educacional existente no campo.





O sentido mais pujante do movimento que as escolas do campo realizam sob a imposição do *modelo seriado urbano de ensino* conduz à cultura do negócio, padronizada, homogeneizadora, empreendedora, meritocrática, exatamente como prescreve a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e seus defensores, sob a liderança do *Todos pela Educação*, integrada a um projeto neoconservador e neotecnicista de educação, que ocupa as instâncias de decisão no campo das políticas educacionais, com uma lógica de fragmentação e sedimentação que define a agenda de reforma mundial.

Esse modelo hegemônico, de caráter urbanocêntrico, mercadocêntrico, eurocêntrico, antropocêntrico, patriarcal e racista constitui o pilar que referencia e ao mesmo tempo condiciona, ideologicamente inclusive, as políticas e ações de nucleação escolar defendidas e implementadas pela maioria dos/as gestores/as educacionais que atuam nos sistemas e redes de ensino municipais, estaduais e federal; e é por eles apresentado como solução para os graves problemas que enfrentam as escolas do campo, especialmente as multisseriadas.

Entretanto, na visão do Fórum Paraense de Educação do Campo (2021), a nucleação, ao promover o uso intensivo do transporte escolar para o acesso à escola pelos/as estudantes, obriga as crianças e jovens a acordar muito cedo e percorrer longos caminhos diariamente, de ônibus ou em embarcações, em condições muito precárias até chegarem à escola. Ela também distancia geograficamente os/as estudantes das suas comunidades, apartando as crianças, jovens, adultos/as e idosos/as de seus modos de sentir-pensar, de fazer e de viver, com práticas educativas que afastam os sujeitos de suas vivências diárias, e impõe novos valores culturais e situações que ajudam a negar suas próprias identidades e não enxergar suas comunidades e territórios como possibilidade de vida.

De fato, a implementação do *modelo seriado urbano de ensino* tem resultado em consequências muito perversas à existência dos povos tradicionais e camponeses e à sustentabilidade de seus territórios e territorialidades, com o fechamento crescente e abusivo das escolas localizadas nos territórios dos povos tradicionais e camponeses, prática criminosa que tem violado um direito humano básico desses povos, já



assegurados nas legislações educacionais vigentes: o Direito à Educação Pública, de Qualidade Socio-Referenciada.

O mais preocupante é que o fechamento das escolas do campo tem ocorrido com a conivência dos conselhos de educação municipais, estaduais e federal, quando deveriam justamente realizar o controle social e assegurar o cumprimento da legislação educacional, resultando na extinção de 151.785 escolas em todo o Brasil nos últimos 21 anos (2000-2021), segundo dados do Censo Escolar do INEP, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos. Neste mesmo período, foram fechadas 8.268 escolas no estado do Pará (6.809 rurais e 1.459 urbanas). Somente em 2021, foram fechadas 86 escolas no estado, 57 nos territórios rurais e 29 nos territórios urbanos (FPEC, 2022).

A adoção do *modelo seriado urbano de ensino* também contribui para a afirmação de uma visão “*escola-centrista*”, que fortalece a apartação e a desigualdade entre os processos e instituições educativas existentes na sociedade, hierarquizando-os ao apresentar a escolarização como superior aos demais processos educativos que se realizam em espaços e ambientes sociais outros, como por exemplo: na família, nas relações de vizinhança e comunitárias, nas práticas culturais, nas atividades de trabalho, nas ações coletivas protagonizadas pelos movimentos e organizações sociais etc., discriminando os Tempos/Espaços/Conhecimentos próprios e diversos, assim como as experiências educativas desses múltiplos espaços, já legitimadas pela própria LDB/1996, em seu art. 1º, quando reconhece que “A educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais”.

Na visão *escola-centrista*, somente a educação escolar é validada, e passa a ser a educação que conta como significativa e que é legitimada na sociedade, por isso tem sido recorrentemente nomeada de “educação formal”, justamente porque a educação escolar certifica a “mão de obra” com suas ações formativas e suas credenciais são incorporadas ao capital humano que constitui a empregabilidade, requerida pelo mercado na atualidade (Hage, 2018).



Essa visão *escola-centrista* é muito perversa. Ela promove a intensificação das desigualdades educacionais e sociais, das desigualdades entre o campo e a cidade, e por conseguinte entre a educação do campo e a que se realiza nos territórios urbanos quando fortalece o darwinismo social, a meritocracia, a discriminação dos saberes, experiências e senti-pensares dos povos tradicionais e camponeses.

Ela se torna ainda mais nociva porque promove a segregação entre os próprios processos de escolarização, quando associa o *Tempo/Espaço/Conhecimento Escolar Seriado* a um “Sistema Regular de Ensino”, denominando com a expressão “Ensino Regular” somente os processos de escolarização que assumem como critério de enturmação dos estudantes a aplicação da relação convencional de idade-série, reconhecida pela legislação educacional.

No âmbito do setor educacional e mesmo da sociedade, é muito recorrente a presença de narrativas que discriminam os Tempos/Espaços/Conhecimentos Escolares que não se orientam exclusivamente pela seriação, naturalizando-se o entendimento que considera como de “segunda categoria” todas as experiências escolares e educativas que não assumem a relação idade-série na enturmação dos/as estudantes, desqualificando sua eficiência e seus resultados, e tratando-as como inferiores quando comparados aos processos escolares que se referenciam pela seriação *estritu sensu (ensino regular)*.

Isso é muito comum nas Modalidades de Educação Básica: Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial, Educação do Campo, Educação Escolar Indígena, Educação Escolar Quilombola, ou com experiências educativas que se organizam em períodos semestrais, ciclos, alternância ou grupos não-seriados. Elas são recorrentemente discriminadas e deslegitimadas por não se assumirem estritamente o critério de correspondência idade-série na organização do ensino que ofertam aos/às estudantes; e especialmente, quando consideram o “respeito aos educandos e a seus tempos mentais, socioemocionais, culturais e identitários como um princípio orientador de toda a ação educativa [...] [que], com sua diversidade, tenham a oportunidade de receber a formação que corresponda à idade própria de percurso escolar” (Brasil, 2010b, art. 20).



Essa visão “*escola-centrista*” é cruel com os professores e professoras das redes básicas de ensino quando assume a referência de qualidade da educação assentada nos padrões de produtividade global. Arroyo (2017) esclarece como o trabalho docente e sua qualificação são avaliados, ranqueados, classificados como trabalho social merecedor ou não de reconhecimento social como trabalhadores/as e sujeitos de direitos do trabalho, porque vem lutando. Por meio da aplicação da Epistemologia da Prática e da lógica das Competências, com imposição de sequências didáticas, metodologias ativas, pedagogias de projetos... os/as educadores/as vão sendo forçados cada vez mais a cumprir metas estatísticas, sendo conformados/as a uma concepção de caráter subordinado, meramente instrumental, e sendo responsabilizados/as pelo êxito ou fracasso dos/as alunos/as, sem considerar os condicionantes socioeconômicos e culturais dos processos de aprendizagem. Assim, o avanço de critérios de produtividade-qualidade da educação avaliada se sobrepõe ao avanço social, político de vincular os direitos do trabalho ao trabalho.

Essa visão “*escola-centrista*” também é des-humana, ao submeter milhões de estudantes – crianças, adolescentes, jovens, adultos/as e idosos/as – com pertencimento a coletivos sociais, raciais, sexuais, das classes trabalhadoras a esse padrão conservador de qualidade, de educação e de avaliação, o qual redefine não apenas a qualidade da educação mas também o sentido político-pedagógico-ético do percurso escolar (Arroyo, 2017). Ele adquire novas conotações sociais e políticas, quando utiliza a aprovação-reprovação para avaliar percursos-destinos individuais dos sujeitos e termina por predefinir a qualidade social de seu viver, do seu sobreviver. Ele predefine seu lugar/não lugar na sociedade, seu presente-futuro no emprego-desemprego estrutural, sua renda social, seu destino na pobreza extrema, nos lugares marginais de moradia e na garantia dos direitos humanos e na ordem econômica globalizada... Enfim, reproduz a segregação coletiva social, racial, de gênero e do padrão globalizado de trabalho que as avaliações conservadoras buscam legitimar.

O Movimento da Educação do Campo, com sua práxis, vem buscando esclarecer, formar e mobilizar os coletivos, povos, organizações, univer-



sidades e redes de ensino a intervirem nesse cenário excludente, segregacionista e conservador, pautando a demanda do *Direito à Educação dos Povos Tradicionais e Camponeses* como crucial para o avanço da *Reforma Agrária Popular*, articulando as lutas pelo direito à terra e à Educação como estratégia para o enfrentamento das desigualdades históricas no atendimento aos direitos humanos e sociais dos povos tradicionais e camponeses.

É importante compreender que o Movimento da Educação do Campo não luta pelo Direito a qualquer Educação para os povos tradicionais e camponeses. As referências de Educação Rural com processos educativos precários, empobrecidos e distanciados das dinâmicas de vida e de sustentabilidade de seus territórios e territorialidades não atendem aos interesses e não têm serventia aos seus propósitos e projetos sociais, tampouco interessam às referências de Educação mercadocêntrica, colonialista (eurocêntrica), antropocêntrica, urbanocêntrica, patriarcal, racista e escola-centrista, assentadas no *modelo seriado urbano de ensino* e capitaneada pelos agentes do negócio, em face do desserviço que prestam à emancipação e sustentabilidade da vida com dignidade a esses povos.

Neste sentido, consideramos maniqueístas e descabida as propostas educacionais que apresentam, para a melhoria da qualidade da Educação nos territórios dos povos tradicionais e camponeses, a referência do *modelo seriado urbano de ensino*, a exemplo da *seriação das escolas rurais (multi)seriadas, substituindo-as por turmas seriadas*, o que em grande medida vem ocorrendo com a implantação da política de nucleação vinculada ao transporte escolar. Ao fim e ao cabo, essas proposições são responsáveis pelo fechamento das escolas nos territórios dos povos tradicionais e camponeses, conforme já explicitado.

No caso das escolas rurais (multi)seriadas, pautadas nos estudos do GEPERUAZ desde a sua criação em 2002, as aproximações que realizamos com a realidade educacional nos territórios Amazônicos e o diálogo e convivência com movimentos sociais diversos de povos tradicionais e camponeses, educadores/as, gestores/as e estudantes nos permitem considerar *problemática a atitude de seriar as escolas rurais multiseriadas, transformando-as em escolas seriadas, para a obtenção da melhoria da qualidade do ensino*.





De fato, a proposta de *seriar as escolas rurais (multi)seriadas* é considerada por nós problemática e desnecessária, justamente porque, com nossos estudos, constatamos que as escolas (multi)seriadas já são seriadas. A (multi) série não se opõe à série. Ela não elimina a série, ao contrário, ela junta as séries, para viabilizar sua implantação e hegemonia, nas comunidades e territórios do campo, por exemplo, onde o número de estudantes não é suficiente para realizar a *enturmação* em cada uma das séries, cumprindo os critérios da relação custo/benefício quando adotados no atendimento educacional.

Com essa constatação e participação no Movimento da Educação do Campo, o GEPERUAZ tem apresentado algumas pistas para fortalecer a construção da Escola Pública do Campo, assumindo como eixo central a *Transgressão do modelo seriado urbano de ensino* como possibilidade de alteração da matriz sócio-territorial-cultural-educacional que configura as identidades das turmas e escolas rurais (multi)sseriadas, e que em última instância fortalece o padrão de poder hegemônico e seus desdobramentos com relação à educação e escola do campo, já explicitados.

Sendo mais explícito com relação à *Transgressão* aqui proposta, esclarecemos que as mudanças em relação às turmas e escolas rurais multisseriadas, para se tornarem efetivas e provocarem desdobramentos significativos na construção e fortalecimento da escola pública do campo, devem convergir para o rompimento e superação do *modelo seriado urbano de ensino*, que em sua versão precarizada se materializa heemonicamente nos territórios do campo por meio das turmas e escolas (multi)sseriadas.

Em um aspecto, a *Transgressão* exige a compreensão da maneira rígida como o *modelo seriado urbano de ensino* opera com os seus condicionantes impostos aos Tempos/Espaços/Conhecimentos escolares, que se pautam por uma lógica “transmissiva” que organiza todos os tempos e espaços dos/as professores/as e dos/as estudantes em torno dos “conteúdos” a serem transmitidos e aprendidos, transformando os conteúdos no eixo vertebrador da organização dos níveis de ensino, das séries, das disciplinas, do currículo, das avaliações, da recuperação, da aprovação ou reprovação (Brasil, 1994).

Em outro aspecto, a *Transgressão* estimula educadores e educadoras a desenvolverem atividades educativas e metodológicas no



cotidiano de suas escolas e salas de aula que contribuam para “minar os Pilares da Sérição”, fazendo com que a efetivação dessas atividades possa convergir para superar a fragmentação, a hierarquização e a padronização dos Tempos/Espaços/Conhecimentos no interior das escolas, das salas de aula, determinadas e impostas pelo *modelo seriado urbano de ensino*.

Na verdade, a *Transgressão ao modelo seriado urbano de ensino* é um processo, que se materializa e avança quando professoras e professores que atuam nas turmas e escolas do campo, (multi)sseriadas ou não, desenvolvem com os/as estudantes práticas educativas que reconhecem e afirmam múltiplos e diferentes tempos/espacos/conhecimentos como formativos dos sujeitos do campo, promovendo a interação e o diálogo entre eles, compreendendo a importância e a especificidade de cada um, e de complementaridade deles como constitutiva da formação social-cultural-identitária dos povos tradicionais e camponeses.

As práticas educativas efetivadas na perspectiva da Transgressão ao *modelo seriado urbano de ensino* quando efetivadas colaboram também com a afirmação de valores outros que circulam na escola e na sociedade, que estimulam relações de horizontalidade e de aproximação entre os processos formativos escolares e sociais, assim como na relação campo-cidade, e que problematizam a superioridade ou a inferioridade, a formalidade ou a informalidade, e a regularidade ou a irregularidade entre eles, confrontando portanto a hierarquização, invisibilização e apartação entre os processos educativos, que se consubstancia na perspectiva escola-centrista, defendida pela sériação.

Em nosso entendimento, a *Transgressão do modelo seriado urbano de ensino* é um processo permanente de construção da contra hegemonia nas salas de aula, nas escolas, nas políticas educacionais, na formação dos educadores e educadoras, como também nas comunidades e territórios dos povos tradicionais e camponeses e da sociedade como um todo. É um processo inconcluso e inacabado, conforme nos ensina Paulo Freire, que não se limita à obtenção de um produto educacional em si, com a substituição da (multi)ssériação pela sériação nas escolas rurais, ou com a implantação dos ciclos de desenvolvimento ou de outras propostas alternativas de organização do ensino nas escolas do campo.



A *Transgressão* que propomos é muito mais abrangente, pois implica movimentar a escola do campo para que, com sua práxis, *fortaleça os povos tradicionais e camponeses como sujeitos de direitos... Possua o jeito próprio de ser, de viver e de reproduzir socialmente desses povos... Trabalhe desde os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos povos do campo... Valorize suas histórias, memórias, saberes e suas formas próprias de organização, de vida e de trabalho.*

De fato, a *Transgressão ao modelo seriado urbano de ensino* inclui a dimensão educativa propriamente, mas transcende os limites de seu alcance, uma vez que implica com o seu avanço, a alteração da matriz social, econômica, cultural, territorial e educacional hegemônica, assumida pela (multi)ssérie e, portanto, pelo *modelo seriado urbano de ensino*, defendido pelos agentes do negócio como crucial para o avanço de seu projeto educativo e social.

Ela assume contornos mais amplos de *Transgressão ao padrão de poder hegemônico de base capitalista, eurocêntrico, antropocêntrico, urbanocêntrico, patriarcal, racista e escola-centrista* como um caminho para o enfrentamento dos desafios da Educação nos territórios dos povos tradicionais e camponeses, para ultrapassar as fronteiras, os limites e condicionantes impostos por esse poder hegemônico, que tanto mal, dor, opressão, exploração, expropriação, segregação... vem causando aos povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais em situação de subalternização, no campo e na cidade, no Brasil, na América Latina e no mundo inteiro.

Um passo importante para avançar com a transgressão a esse padrão de poder hegemônico, seja na escola, na sala de aula, na educação ou na sociedade, consiste em tomar proveito de um princípio fundamental, quando queremos ultrapassar as fronteiras e superar os limites e condicionantes impostos sobre a Educação; e utilizá-lo sempre, em todas as ações, propostas, reflexões e produções que realizamos. Trata-se da *Contradição* que sempre se manifesta na dinâmica desse padrão de poder.

Essa lição aprendemos nos diálogos e convivências com os povos tradicionais e camponeses em suas lutas e mobilizações para demarcar e afirmar seus territórios e territorialidade nas Amazônias, onde as implicações devastadoras e perversas, resultantes de um padrão de



ocupação territorial que domina e destrói a natureza e invisibiliza e segrega seus povos/etnias/nacionalidades/grupos/classes sociais e suas territorialidades, avançam ao mesmo tempo em que esses mesmos coletivos em condição de subalternidade se mobilizam e formam seus blocos de poder para lutar pela Vida, pela Dignidade e pelo Território.

Com as resistências e (r)existências dos povos tradicionais e camponeses das Amazônia aos genocídios, etnicídios e culturicídios; com suas sabedorias ancestrais, seus senti-pensares, epistemologias e cosmogonias pluriversas; temos aprendido e compreendido que a Transgressão ao padrão de poder hegemônico e seus condicionantes e desdobramentos, seja na escola, na educação, nas políticas educacionais ou e qualquer outro espaço social onde a disputa pela hegemonia ocorra, não se constitui num produto ou resultado simples e rápido de ser alcançado, mas num processo contínuo, permanente e não determinado de acúmulo de forças e energias, de mudança de valores e de convicções, de diálogos e tensões, de disputas e formação de alianças para a construção da Contra Hegemonia, que exige paciência histórica, sabedoria, esperança, amorosidade e muito tesão.

*Transgressão é processo, contradição,  
Entre precarização, protagonismo e regulação,  
Na educação, nos territórios e na sociedade,  
Transgressão é desobediência, insubordinação, rebeldia,  
Transgressão é ruptura, interrupção, superação, transcendência,  
Transgressão significa ultrapassar; ir além dos limites  
Transgressão ao modelo seriado urbano de ensino.  
Minar os pilares da seriação  
Superar a fragmentação, padronização e hierarquização  
Dos tempos, espaços, conhecimentos na escola  
Afirmar a diversidade de espaços educativos  
Consolidar a igualdade na diferença.  
Transgressão implica valorização,  
De saberes e experiências dos povos tradicionais e camponeses,  
De suas atividades culturais, religiosas e de lazer,  
Da agricultura familiar, pesca artesanal e extrativismo,  
Da militância, marchas, ocupações e movimentos sociais,  
Que transformam as comunidades do campo em territórios de direitos.*

(Hage, 2022)







## **A CARTOGRAFIA COMO INSTRUMENTO DE LUTA: BUSCANDO DADOS PARA COMPREENDER A OFERTA ESCOLAR PARA AS POPULAÇÕES DO CAMPO EM MINAS GERAIS**

Maria Isabel Antunes-Rocha

Este texto tem como objetivo apresentar o processo e resultados de pesquisas desenvolvidas entre 1997 e 2020 sobre os dados referentes à oferta escolar para as populações do campo em Minas Gerais. O trabalho surge da demanda expressa por diferentes sujeitos que querem conhecer a metodologia (instrumentos e procedimentos) que temos construído para realizar esta tarefa ao longo destas décadas. Tem sido desafiador buscar dados em um território que estamos lutando para torná-los visíveis. Como não poderia deixar de ser, é uma tarefa construída com a participação de profissionais com diferentes formações e habilidades, estudantes e orientandos/as.

Temos um conjunto de trabalhos já desenvolvidos, que envolvem pesquisas de conclusão de curso, monografias, dissertações realizadas em diferentes escolas, comunidades, assentamentos, municípios e



regiões do estado. Em todos é possível encontrar, como fator comum, o desenho metodológico que estávamos trabalhando no período em que foi produzido.

Para este texto, selecionei três pesquisas, desenvolvidas em 1999, 2009 e 2022. Nas duas primeiras, trabalhamos com dados de âmbito estadual e, na última, com recorte para 34 municípios. Na tessitura textual, apresento inicialmente uma breve discussão sobre o contexto gerador da necessidade de produção das informações para, em seguida, apresentar uma breve apresentação de cada pesquisa, os procedimentos realizados e os resultados obtidos. Ao final, apresento alguns pontos como considerações do que já foi realizado e dos desafios para continuidade da tarefa.

## 1

### O QUE NOS DESAFIA PARA ESTAS PESQUISAS?

O debate sobre como a oferta escolar para as populações do campo está presente no cenário educacional desde o final do séc. XIX. Questões como localização, níveis de ensino, currículo, formação de professores/as, educação de jovens, adultos/as e idosos/as, entre outros foram temas de congressos, publicações, organização de associações de âmbito nacional como o Ruralismo Pedagógico, a Sociedade dos Amigos de Alberto Torres e a criação de Missões Rurais por setores religiosos e intelectuais no período de 1930-1950 (Antunes-Rocha, 2011).

A preocupação permanece com a instalação, no Brasil, do Movimento da Pedagogia da Alternância, na década de 1960 (Begnami; Justino, 2022) e com a criação do Movimento da Educação do Campo em meados dos anos de 1990, trazendo, inclusive, informações de que os temas levantados sobre a precariedade da oferta continuavam presentes (Arroyo, 2004).

Em 1996, ao iniciar a trajetória acadêmica com o tema da Educação do Campo, deparei-me com a falta de informações sistematizadas e registradas sobre o número de escolas e de alunos/as no estado de Minas Gerais. Neste sentido, venho empreendendo, ao longo deste tempo, um conjunto de pesquisas a fim de compreender a oferta



escolar numa perspectiva quantitativa e qualitativa. Neste texto, vamos trabalhar com três trabalhos, mas caso seja do seu interesse se aprofundar no tema, sugiro iniciar por algumas das referências citadas ao final (Antunes-Rocha, 2012).

### 1.1

## **Pesquisa sobre a Oferta Escolar para as Populações Rurais em Minas Gerais (1999)<sup>1</sup>**

A primeira pesquisa apresentada neste texto foi desenvolvida no período compreendido entre 1998-2000, cujo principal objetivo foi conhecer as formas de pensar, sentir e agir de professores/as que atuavam nas escolas rurais sobre os/as alunos/as. Para este trabalho, foi necessário conhecer a oferta escolar, sendo assim, os procedimentos metodológicos envolveram a busca de fontes que pudessem contribuir para atingir o objetivo. Após o mapeamento da oferta, foi possível entrevistar 112 professores/as das séries iniciais do Ensino Fundamental, que trabalhavam em 40 (quarenta) escolas localizadas em 13 (treze) municípios, distribuídos por dez mesorregiões administrativas do estado de Minas Gerais (Antunes-Rocha, 2001).

Na busca de fontes, em 1999, constatei que o Censo Escolar, base de dados de âmbito nacional sobre os dados educacionais, utilizava como instrumento de coleta o Censo Escolar e um questionário impresso, padronizado, elaborado e encaminhado pelo Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) às Secretarias estaduais e do Distrito Federal (MATO GROSSO DO SUL, 2018). Ocorre que não havia processo e instrumentos consolidados que regulassem a relação entre os dados produzidos pelas prefeituras municipais, pelo menos em Minas Gerais, e a Secretaria Estadual de Educação. O acesso aos dados do Censo Escolar demandava autorizações que, naquele momento, não era possível garantir.

Sendo assim, identificamos um documento, elaborado pelas Superintendências Regionais de Ensino (SREs), que era utilizado para alimentar o Censo, em que constava o número de escolas situadas no meio rural por SRE. Este era um dado frágil, uma vez que a infor-

<sup>1</sup> A pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do estado de Minas Gerais (FAPEMIG).





mação era que poucos municípios enviavam os dados. O documento informava que o estado de Minas Gerais contava com 8.178 escolas situadas no meio rural que atendiam somente as séries iniciais do ensino fundamental para 21.040 alunos/as (Antunes-Rocha, 2001). Estes eram os dados que orientavam as políticas públicas que atendiam a 852 municípios mineiros.

Naquela ocasião, considerou-se realizar trabalhos de campo em alguns municípios, selecionados a partir de um trabalho de construção de amostra que envolvesse diferenciadas variáveis para recolher mais informações. A consulta da literatura apontou que, apesar da heterogeneidade do estado de Minas Gerais, em parte fruto da sua grande extensão geográfica e da evolução histórica da província, algumas regiões podem ser agrupadas sob determinadas características homogeneizadoras. Os critérios de regionalização seguiram a divisão geográfica de Minas Gerais elaborada pela Secretaria de Planejamento do Estado (SEPLAN).

Segundo o Projeto de Lei nº 1.590/1993, os municípios do estado se aglutinam em dez mesorregiões e respectivas microrregiões. As mesorregiões descritas na Tabela 2 apresentam características econômicas, políticas, culturais, agrárias e agrícolas relativamente próximas, marcadas ainda por determinações históricas e geopolíticas que orientam o processo de desenvolvimento do estado. A distribuição dos equipamentos educacionais ao longo das mesorregiões acompanha o desempenho demográfico, econômico e de infraestrutura de cada área. Por exemplo, a Secretaria de Estado da Educação (SEE-MG) instalou 42 Delegacias Regionais de Ensino ao longo do território mineiro, cujas sedes principais se classificam, com algumas variações, dentro dos principais municípios situados nas micros e mesorregiões

Tendo isto em vista, os critérios para a escolha das Delegacias Regionais de Ensino e dos municípios delas participantes, bem como das respectivas escolas rurais, foram definidos a partir dos seguintes fatores: distribuição da população rural dentro das mesorregiões, dinamismo econômico do município, número de escolas rurais existentes em cada município, corpo docente empregado e matrículas efetiva de alunos/as na área rural.



No total, a amostra contou com 13 municípios. Em cada município, a tarefa foi a entrevista com a secretária municipal de educação (em algumas municipalidades não havia secretaria, mas um setor responsável) e professores/as com mais de dois anos de experiência (calculados pelo número de matrículas e visitas às escolas). A Tabela 1 evidencia o desenho da amostra.

**Tabela 1:** Municípios selecionados por mesorregião e SREs

Mesorregiões	SREs	Municípios selecionados				
		Municípios por SER	Entrevistas por Município	Total de Entrevistas	Matrículas por municípios	Total de matrículas
1. Alto Paraíba	Patos de Minas	1.1. Patos de Minas	08	08	2.912	2.912
2. Central	Belo Horizonte (metropolitana)	2.1. Esmeraldas	04	08	2.193	4.916
	Diamantina	2.2. Leme do Prado	04		2.723	
3. Centro-Oeste	Divinópolis	3.1. Divinópolis	08	08	782	782
4. Jequitinhonha Mucuri	Teófilo Otoni	4.1. Caraí	08	16	3.761	6.956
		4.2. Teófilo Otoni	08		3.195	
5. Mata	Manhuaçu	5.1. Manhumirim	12	12	2.687	2.687
6. Noroeste	Paracatu	6.1. Paracatu	12	12	1.893	1.893
7. Norte	Montes Claros	7.1. Montes Claros	08	16	3.263	5.285
		7.2. S. J. da Ponte	08		2.022	
8. Rio Doce	Gov. Valadares	8.1. Peçanha	12	12	1.444	1.444
9. Sul de Minas	Varginha	9.1. Campos Gerais	12	12	1.062	1.062
10. Triângulo	Uberaba	10.1. Uberaba	08	08	1.121	1.121
Total		13	112	112		29.058

Fonte: SEE/MG/SMI/CPRO (1998)

O trabalho de campo revelou o que já estava presente na literatura desde o início do século XX: precariedade administrativa, pedagógica e física da oferta escolar destinada às populações rurais naquele momento histórico. Cerca de 70% dos/as professores/as entrevistados/as (de um total de 112) não tinham formação em nível de graduação, e quase 58% não tinham o Ensino Médio completo. Não foram encontrados planos de carreira, de formação continuada e/ou de ampliação da escolaridade dos/as docentes em nenhum dos municípios que compuseram a amostra.





Foi deste desafio que nasceram os primeiros instrumentos para a busca de dados e a compreensão de que era necessário um trabalho de busca de dados em diferentes fontes documentais (de âmbito nacional, estadual e municipal), incluindo o trabalho de campo em municípios, com entrevistas, para conhecer a oferta escolar no meio rural em Minas Gerais.

Em termos de compreensão, os resultados evidenciaram a presença do município como principal gestor da oferta escolar para as populações do campo, a precariedade da oferta, aí incluindo as condições do trabalho docente. Também ficou manifesta a escassez, quase ausência de políticas públicas, em sua maioria desconectadas da realidade. O que não é estranho, tendo em vista a falta de dados consistentes e representativos da situação das escolas, dos/as alunos/as, do projeto pedagógico, da gestão e do trabalho docente.

## 1.2

### **Pesquisa sobre a Cartografia da Educação Rural em Minas Gerais<sup>2</sup>**

A segunda pesquisa escolhida para apresentação teve como objetivo organizar o perfil das escolas, alunos/as e professores/as da zona rural de Minas Gerais. O estudo foi iniciado em 2008 e atualizado em 2015 e 2022.

Como fontes de informações, foram utilizados os bancos de dados da SEE/MG (Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais), da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) e do Educacenso 2008. Os dados apresentados são relativos às escolas localizadas na zona rural mineira, de acordo com a definição do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) (Antunes-Rocha; Alves; Resende, 2011).

Em 2007, o Censo Escolar passou a coletar dados por um sistema on-line, o Educacenso (MATO GROSSO DO SUL, 2018). Daí por diante foi possível identificar informações produzidas pelas fontes primárias, no caso as Secretarias Municipais de Educação, responsáveis pela oferta escolar para as populações rurais, desde 1943, e também a base de dados da Secretaria Estadual de Educação de Minas Gerais. Era a primeira vez que trabalhávamos com o Censo Escolar e, naquele momento, o

---

<sup>2</sup> A pesquisa desenvolvida em 2008 contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG) em parceria com a Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEE/MG).





Movimento da Educação do Campo já tinha obtido algumas conquistas, como a inclusão de indicadores para evidenciar as escolas localizadas em áreas de Assentamento. Nesta pesquisa, foi necessário incluir, além da pesquisa no Censo Escolar, o levantamento nas bases de dados do Governo do estado.

Os resultados desta pesquisa mostraram que, em Minas Gerais, em 2009, estavam cadastradas 15.977 escolas públicas localizadas no meio rural. Deste total, era contabilizado que 5.614, cerca de 35%, eram escolas ativas, as demais estavam paralisadas (Tabela 2).

**Tabela 2:** Total de escolas na zona rural de Minas Gerais por dependência administrativa (2009)

Dependência Administrativa	Número de escolas	Escolas Ativas
Estadual	1.014	529
Municipal	14.963	5.085
Total	15.977	5.614

Fonte: Cadastro de estabelecimentos (16/02/2009) SEE/MG/SI/SIE/Diretoria de Informações Educacionais

Outras informações obtidas referiam-se à oferta dos anos iniciais, ocupando cerca de 89,35% das escolas ativas. Identificamos a oferta, ainda que com índices reduzidos, da Educação Infantil, Anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio e Educação de Jovens e Adultos. Naquele momento, o transporte escolar já estava consolidado, mas o máximo de informações obtidas referiam-se ao número de estudantes transportados.

A meta desta pesquisa foi ter acesso, organizar e sistematizar informações, em caráter exploratório, sobre as condições de funcionamento das escolas, do perfil da formação e trabalho docente bem como do perfil dos/as alunos/as. Na proposição, sabíamos que seria necessário organizar um banco de dados específico para receber informações recolhidas de diferentes fontes e construir indicadores que pudessem trazer à luz os elementos necessários para a identificação destas condições. Não foi uma tarefa simples, pelo contrário, mostrou-se com um grau elevado de complexidade ao apontar, principalmente, a dificuldade em executar cruzamentos e obter recortes de dados aglutinados de distintas fontes.

Em termos do perfil da escola, um dado relevante foi a constatação de que 89,35% das escolas rurais integram as redes municipais. Vale ressaltar que, mesmo em escolas localizadas em regiões historicamente



consideradas de maior índice de qualidade de vida, a situação da escola rural ainda é muito precária. Mesmo considerando as desigualdades regionais latentes, que apontam para indicadores díspares quando há a comparação entre as regiões do estado, observou-se uma situação generalizada que anuncia a ausência de condições de infraestrutura física consideradas razoavelmente necessárias para o funcionamento de uma escola.

A reflexão leva para os índices de extinção ou paralisação das escolas. Os dados deixam ver que 10.363 escolas estavam paralisadas na zona rural de Minas Gerais em 2009. Em maior ou menor número, todas as regiões, polos e territórios do estado fecharam e extinguiram estabelecimentos escolares. Que fatores levaram a esta decisão? Somente um estudo mais verticalizado poderá fornecer elementos para uma análise mais consistente.

Na experiência com esta pesquisa, aprendemos que a localização das escolas não poderia definir o que era escola rural/campo. Encontramos estabelecimentos em distritos que eram registrados no Censo Escolar como urbanos. Encontramos em Veiga (2002) um caminho para discutir e compreender esta questão, o que foi de relevante importância para os trabalhos que passamos a desenvolver. Não mais focalizamos em entender a oferta a partir do recorte do espaço, mas dos sujeitos. Em termos de fontes e instrumentos, consolidamos a busca no Censo Escolar, na base de dados do Governo Estadual, na base de dados das prefeituras e a articulação com bases como o Censo Demográfico.

Os resultados da pesquisa evidenciaram a presença do município como principal gestor da oferta escolar para as populações do campo, a precariedade da oferta, aí incluindo as condições do trabalho docente. Neste âmbito, nota-se a escassez, quase ausência de políticas públicas. Quando elas existem, em sua maioria, são desconectadas da realidade do campo. Isso não é estranho, tendo em vista a falta de dados consistentes e representativos da situação das escolas, dos/as alunos/as, do projeto pedagógico, da gestão e do trabalho docente. Outra informação relevante diz respeito ao transporte escolar. Cerca de 48% dos/as alunos/as moradores da zona rural utilizam transporte escolar.



Por aqui sentimos a necessidade de criação do banco de dados contendo os dados extraídos das diferentes fontes. O Banco foi construído na base do SPSS (*Statistical Package for the Social Science*) e ficou disponível para consulta de pesquisadores/as e gestores/as públicos/as por quase uma década.

Na atualização deste Banco de Dados em 2015, encontramos informações que indicavam um acelerado processo de desativação de escolas no período de seis anos (Tabela 3). No Censo Escolar, constava registro de 9.852 escolas públicas que ofertavam a Educação Básica no meio rural, indicando uma diminuição de 36% de estabelecimentos quando comparado com o dado referente ao ano de 2009. No estudo deste ano, aparecia a variável extinta. No levantamento de 2015 apareceu a variável paralisada. Isto é, emergia uma informação indicando que havia prédios que não funcionavam como escolas, mas que estavam em situação de funcionamento. Subtraindo o total de escolas das extintas e paralisadas, obtivemos cerca de 3.883 escolas ativas, indicando uma diminuição de cerca de 31% quando comparado aos dados de 2009.

As redes municipais, que compreendiam 9.148 escolas rurais, apresentavam um índice de 31% de estabelecimentos que não estavam funcionando. A rede estadual aparecia com 53% de escolas sem funcionamento.

**Tabela 3:** Número de escolas rurais em Minas Gerais (2015)

Localização	Estadual	Municipal	TOTAL
Extintas	5	723	728
Em funcionamento	334	3.549	3.883
Paralisadas	365	4.876	5.241
TOTAL	704	9.148	9.852

Fonte: Censo Escolar (2015)

No levantamento de 2023, com dados referentes ao ano de 2022, encontramos, no total de escolas, uma redução de 23% com relação ao Censo Escolar de 2015. No que diz respeito às escolas em funcionamento, identifica-se que houve redução de 22% do número de estabelecimentos. Na rede estadual, tivemos cerca de 55% das escolas extintas ou paralisadas e, na rede municipal, cerca de 42% das escolas estavam extintas ou paralisadas.



**Tabela 4:** Número de escolas rurais em Minas Gerais (2022)

Localização	Estadual	Municipal	TOTAL
Extintas	1	148	149
Em funcionamento	310	2.706	3.016
Paralisadas	374	4.022	4.396
TOTAL	685	6.876	7.561

Fonte: Censo Escolar (2022)

Estes são números que desafiam as populações do campo, pesquisadores/as, gestores/as de políticas públicas e educadores/as no sentido de busca de entendimento dos fatores que provocam a progressiva diminuição da oferta escolar para as populações do campo. As explicações mais imediatas informam que a redução de escolas tem relação com a diminuição da população do campo indicada pelos últimos censos demográficos. Este é uma base explicativa válida, mas precisa ser problematizada.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), as populações que residem nos distritos são contabilizadas como urbanas (Veiga, 2002). Por outro lado, estes dados não permitem visualizar a integralidade da oferta para os anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio, visto que estas modalidades são atendidas em áreas urbanas nos distritos e/ou na sede do município.

#### **PARA SABER MAIS**

Prezado/a educador/a, se você tem interesse em obter mais informações sobre a oferta escolar em seu município utilizando como fonte as bases de dados das Secretarias Municipais de Educação, sugerimos o trabalho abaixo como referência.

Alessandra Leão trabalhou a cartografia da oferta escolar para as populações do campo no município utilizando os registros documentais da prefeitura como fontes de pesquisa.

LEÃO, A. de J. M. **Professores e Educação do Campo do Município de Francisco Sá-MG: um estudo na perspectiva da Teoria das Representações Sociais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, MG, 2018. Disponível em [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_94ac6bfeaa0of477ead1a3b71194164f](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_94ac6bfeaa0of477ead1a3b71194164f). Acesso em: 27 set. 2023.





### 1.3

## **Pesquisa sobre as Possibilidades e Limites da Educação Escolar no Processo de Reconstrução das Áreas Campesinas Atingidas pelo Rompimento da Barragem de Fundão<sup>3</sup>**

Quando iniciamos esta pesquisa em 2020, foi necessário analisar o que seria necessário desenvolver, em termos metodológicos, para apreender dados que não eram visíveis nas bases de dados de âmbito federal, estadual e municipal, bem como localizar escolas que não constavam no Censo Escolar como rurais, mas que atendessem à população campesina.

A questão que mobilizou a investigação refere-se aos desafios vivenciados pela escola no contexto do rompimento da Barragem de Fundão<sup>4</sup> no que diz respeito ao atendimento das populações campesinas. Como referências teóricas, foram utilizadas as categorias conceituais produzidas a partir do rompimento, na matriz da Educação do Campo, nas reflexões sobre a agricultura familiar campesina e nas elaborações sobre território, desterritorialização e reterritorialização.

Na Etapa I, foram pesquisados bancos de dados de âmbito nacional, estadual e municipal para compor o quadro de oferta escolar nos 34 municípios atingidos. Concluiu-se que a oferta pode ser organizada em três tipos a partir da presença dos/as estudantes oriundos do campo:

- a) escola NO campo (situada no meio rural);
- b) escola DO campo (situada no meio urbano e que atende a 50% + 1 de alunos/as do campo); e
- c) escola PARA o campo (situada no meio urbano e que atende menos de 50% (igual ou inferior a 50%) de alunos/as oriundos do campo).

Numa análise preliminar dos dados obtidos, observa-se que está presente uma redução do número de escolas e de estudantes nas escolas que atendem a população do campo. Na Etapa 2, os dados obtidos na Etapa I foram submetidos a análise no âmbito municipal, por meio de 25 rodas de conversa e 21 entrevistas narrativas, no âmbito regional, por meio de quatro seminários microrregionais e um seminário regional.

<sup>3</sup> Pesquisa contou com o apoio da Fundação de Amparo à Pesquisa de Minas Gerais (FAPEMIG) em parceria com a Fundação Renova.

<sup>4</sup> A barragem de Fundão, situada no Complexo Industrial de Germano, no município de Mariana (MG), teve rompimento em 5 de novembro de 2015.





Como resultados, concluiu-se que não está presente uma vinculação (antes e após o rompimento da barragem) entre as políticas educacionais e as políticas de fortalecimento da agricultura familiar. Neste sentido, observa-se aumento dos índices de fechamento de escolas e da ausência de reflexões, por parte dos/as educadores/as e gestores/as públicos/as, das causas e consequências do êxodo rural. Em termos de resultados, também é possível indicar que é necessário discutir o lugar da educação escolar no processo de reconstrução das formas de vida nas regiões campestres atingidas pelo rompimento da Barragem de Fundão. Isto porque sabe-se que a educação escolar é um dos espaços que poderá contribuir com a formação da população para assumir o protagonismo desse processo.

No planejamento da pesquisa, foram retomados os processos e instrumentos elaborados até então e configurou-se como relevante rediscutir a organização dos dados a partir da localização das escolas nos espaços rural e urbano. A nucleação de escolas, a implantação do transporte escolar e a evidência já acumulada, desde 1999, que a oferta dos anos finais do Ensino Fundamental II e Ensino Médio não ocorriam em escolas situadas no campo conduziram a busca por outros referenciais. Um deles foi a compreensão de que a reorganização da ocupação e dos modos de trabalho no campo exigiam novos olhares. A partir daí o conceito de território tornou-se fundamental para continuidade dos trabalhos.

Na pesquisa, foi utilizado o conceito de território na perspectiva discutida por Fernandes (2009). Como ponto de partida acerca desta temática, destacamos que Fernandes (2009) faz referência ao território como multidimensional com suas diversas tipologias, além de assinalar que os territórios se diferem nas intencionalidades e nos seus distintos usos econômico e social. O autor cita que os territórios podem ser materiais e imateriais, como destaca: “O território imaterial é formado por ideias e pensamentos diversos: conceitos, teorias, métodos, ideologias, paradigmas etc.” (Fernandes, 2009, p. 210). Complementarmente, ele diz que o “espaço apropriado se transforma em território”, ou seja, não se trata de um espaço/território apenas concreto e material, pois “não é apenas absoluto [...] é um espaço relacional [...] o espaço não é apenas o chão, é também a pessoa e a ideia da pessoa” (Fernandes, 2009).



Os territórios são países, estados, regiões, municípios, departamentos, bairros, fábricas, vilas, propriedades, moradias, salas, corpo, mente, pensamento, conhecimento. Os territórios são, portanto, concretos e imateriais. O espaço geográfico de uma nação forma um território concreto, assim como um paradigma forma um território imaterial (Fernandes, 2006, p. 34).

Nessa perspectiva, a escola, o conhecimento produzido na escola e as relações sociais estabelecidas entre os sujeitos da escola e comunidade podem ser entendidos como vários territórios (Fernandes, 2009). O autor também afirma que os territórios podem ser fixos ou fluxos, ou seja, o território pode estar em movimento e em constante transformação. Sendo assim, a opção foi pela localização da escola a partir da presença dos/as estudantes. Seria necessário encontrá-los nos bancos de dados para, em seguida, localizar a escola a qual frequentavam.

Na Etapa I, foram acessados os dados do Censo Escolar dos anos de 2015 e 2020 (base de escola, matrícula e docente)<sup>5</sup>. Os dados foram tratados pelo software estatístico SPSS. Por meio dele, foi possível selecionar os municípios de interesse. Como resultado, obtivemos um banco com dados de todas as escolas (urbanas e rurais) dos 34 municípios.

Na base de matrícula, foi criada uma variável por meio de duas variáveis preexistentes: localização da escola e local de residência do/a aluno/a, sendo 1 = urbana e 2 = rural. Nessa nova variável, foram selecionadas as escolas localizadas no meio urbano que atendem alunos/as do campo.

As variáveis referentes às escolas contidas nos bancos foram: Código da escola; Código do município; Dependência administrativa (federal, estadual, municipal, privada); Localização da escola (urbana, rural); Localização diferenciada da escola (área quilombola, indígena, assentamento, presídio); Nome da escola; Situação de funcionamento (em atividade, paralisada, extinta – ano do Censo, extinta em anos anteriores); Infraestrutura da escola (alimentação escolar, água via rede pública, energia via rede pública, esgoto via rede pública, biblioteca, cozinha, laboratório de informática, laboratório de ciências, quadra de esporte, diretoria, sala dos/as professores/as, sala de Atendimento Educacional Especializado (AEE), sanitário no prédio, impressora,

<sup>5</sup> Dados obtidos em: Censo Escolar – Inep ([www.gov.br](http://www.gov.br)).



computador para uso administrativo, computador para uso do/a aluno/a, televisão, internet).

As variáveis referentes às informações de professor/a são: Total de professores por escola; Sexo; Cor/raça; Local de residência do/a docente (urbana ou rural); Escolaridade (ensino fundamental incompleto, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior); Tipo de vínculo com a escola (concursado ou contrato temporário).

As variáveis referentes às informações de aluno/a são: Total de alunos/as por escola; Sexo; Cor/raça; Local de residência do/a aluno/a (urbano ou rural); Transporte escolar público (utiliza ou não utiliza); Alunos/as que residem no rural e estudam no urbano.

Com a união desses três bancos (escola, professor/a e aluno/a), foi possível obter o número de escolas em atividade nos 34 municípios por ano e localização.

Considerando que o desafio das escolas que atendem a população campesina nos municípios atingidos pelo rompimento da barragem de Fundão é interrogar seus sujeitos sobre como contribuirão para a revitalização da Bacia do Rio Doce, a compreensão do contexto em que elas se inserem é um primeiro passo para o diálogo e a reflexão. Nesse sentido, a pesquisa contextual buscou, em diferentes bases de dados, informações sobre as condições demográficas, econômicas, políticas, sociais, culturais e ambientais de cada município, principalmente a partir da participação de sua população campesina.

Quanto aos dados referentes à estrutura agrária, destacamos que o índice de GINI é o principal indicador para avaliar a concentração fundiária, portanto é um indicador importante. Para o acesso às políticas públicas da agricultura familiar, os imóveis rurais devem ter até quatro Módulos Fiscais (MF). Identificar a relação entre o número de imóveis rurais e a área ocupada por eles no município também permite visualizar a concentração fundiária. Assim, foi verificada a distribuição do número e percentual de imóveis com até 4 módulos fiscais e acima dessa medida, bem como o percentual da área ocupada por estes imóveis divididos entre essas duas categorias (até 4 MF e acima de 4 MF).

A estrutura agrária revela os limites da capacidade produtiva da população camponesa, sendo um dos indicadores mais utilizados para



medir a desigualdade na distribuição de terras no campo e, portanto, das condições necessárias para o desenvolvimento humano. O acesso aos recursos do Programa Nacional de Alimentação Escolar (PNAE) nos municípios é outro dado relevante, considerando-se que a agricultura familiar é seu público prioritário. No entanto, a flutuação das informações sobre esse item em uma sequência temporal de três anos apresentou grande variação nos municípios, gerando dificuldades em sua interpretação partindo apenas dos dados levantados, tornando-se necessário o levantamento das informações in loco.

A presença de movimentos organizados para o desenvolvimento da agricultura familiar, especialmente orientados por princípios agroecológicos, também foram buscados, mas não estão presentes de forma clara nas bases de dados pesquisadas. Sua complementação será realizada nas pesquisas in loco. Outro parâmetro de análise foi a presença de conflitos ambientais (mineração e agricultura predatória) ou presença de áreas de preservação, como temáticas potenciais para sua abordagem pelas escolas na discussão das possibilidades do processo de revitalização.

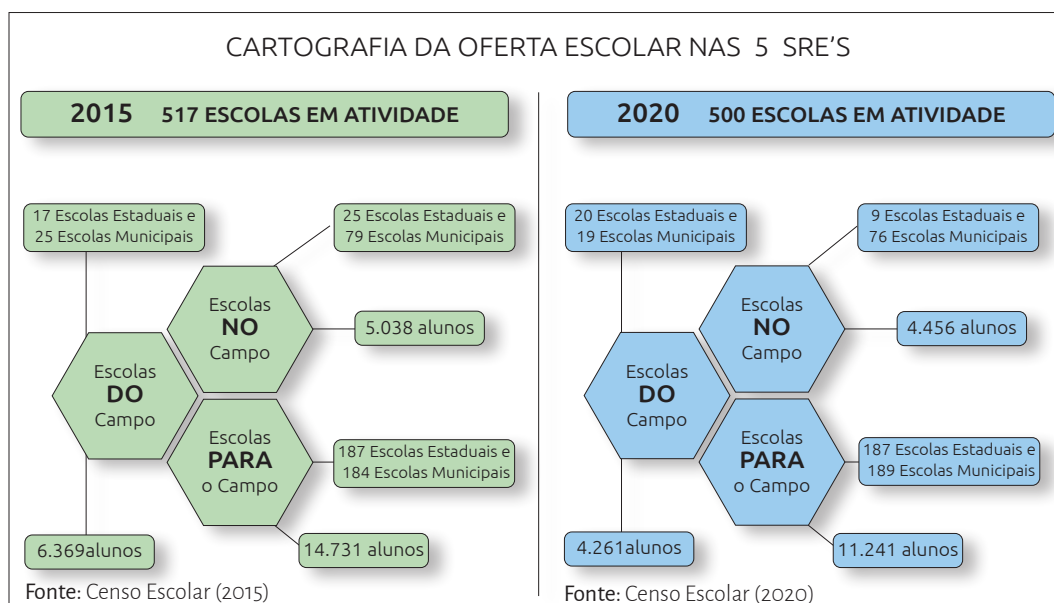
Considerando que um dos princípios da Educação do Campo é a construção de um projeto de campo e de sociedade, as escolas do campo devem reconhecer, abordar e fomentar a temática da agricultura familiar, em especial a agricultura familiar agroecológica. O levantamento de informações sobre essa temática é o primeiro passo para o desenvolvimento de metodologias educativas e políticas educacionais para desenvolvê-la.

Após a identificação dos dados, iniciamos a organização de um banco de dados e, a partir deste instrumento, foi possível selecionar as escolas em três tipos considerando os estabelecimentos que atendem a população campestre, independentemente de sua localização: escolas NO campo, DO campo, e PARA o campo, como já descrito.

Acerca da organização dos dados, a partir destas categorias, por município, Superintendência Regional de Ensino e por Região, confira na Figura 1 os dados obtidos em 2015 e 2020.



**Figura 1:** Cartografia da oferta escolar nos municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão



Nos dados, é possível observar que o número de alunos/as que são atendidos/as no espaço urbano (escolas do campo e para o campo) é praticamente três vezes maior que os estabelecimentos situados no meio rural. Este é um universo que não está imediatamente visível no Censo Escolar. Por isso, podemos dizer que a população do campo é invisibilizada nos dados educacionais. Os impactos desta situação na formulação de políticas públicas são devastadores, pois a maioria dos/as estudantes que residem no campo não são contemplados em suas especificidades em termos de projetos educacionais.

Vale ressaltar que a triangulação dos dados obtidos com o Censo Escolar e as informações de indicadores demográficos, sociais e econômicos permitiu também compreender a relação que se estabelece entre a oferta escolar e as outras dimensões de produção e reprodução da vida dos sujeitos camponeses. Ficou evidente que as políticas educacionais, econômicas, ambientais, sociais e culturais não dialogam entre si. Por isso, foi possível encontrar municípios que se esforçam para implantar políticas de apoio à agricultura familiar, mas, por outro lado, fecham escolas, ampliam o transporte escolar para as áreas urbanas e não se preocupam com um projeto pedagógico diferenciado para atender as crianças e jovens vinculados às famílias camponesas.



### PARA REFLETIR

Prezado/a educador/a, procure informações nas escolas que estão localizadas nas áreas urbanas (sede e distritos) do seu município sobre a presença ou não de atividades vinculadas ao modo de vida no campo.

Procure a lista de atividades desenvolvidas no tempo integral (Ensino Médio) e verifique se consta alguma proposta relativa ao trabalho com atividades no campo. Estas informações podem ser úteis para você compreender o que estamos chamando de falta de conexão entre as políticas e práticas educacionais e o contexto campestino.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A busca de dados sobre a oferta escolar à população camponesa tem se constituído como uma tarefa com muitos desafios. Contudo, podemos vislumbrar algumas descobertas, que podem contribuir para que os/as professores/as, gestores/as e pesquisadores/as se envolvam na busca de conhecimentos que possam ampliar as possibilidades das lutas dos povos camponeses pelo Direito à Educação. A seguir, apontamos, de forma sintética, algumas conclusões que certamente poderão contribuir para esta tarefa.

### ***Inconsistência de dados nacionais sobre a oferta escolar para as populações do campo antes de 2007.***

A responsabilização das redes municipais, por quase quatro décadas, pela gestão da oferta escolar para os povos do campo provocou um processo desafinado com relação ao que acontecia na rede estadual. Somente em 2007, com o processo de informatização do Censo Escolar, é que os dados das escolas municipais passam a ser contabilizados de forma obrigatória.

### ***Variável rural/urbana para caracterizar as escolas por localização territorial***

Com este indicador, é possível obter números vinculados, em sua maioria, às escolas das redes municipais e que atendem a Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental. Esta situação provoca o que denominados de oferta regressiva em termos territoriais no que diz respeito aos níveis e modalidades de ensino. O aumento do nível de



ensino corresponde a uma diminuição da oferta nos territórios rurais. A diferença na oferta é percebida com maior intensidade quando observamos a transição do ensino fundamental em seus anos iniciais e anos finais.

O que se percebe é que a disponibilidade de escolas que ofertam os anos finais do ensino fundamental é reduzida em até quatro vezes em relação aos anos iniciais, tanto em Minas Gerais quanto no Brasil. A redução da oferta é ainda mais acentuada ao avançar para o ensino médio, sendo que nos territórios rurais de Minas Gerais há oferta desse nível de ensino em menos de 10% dos estabelecimentos escolares.

### **Dispersão dos estudantes nas escolas localizadas nas áreas urbanas**

Em vários municípios, adota-se a dispersão dos/as estudantes camponeses/as em diferentes escolas. Os dados sobre a origem territorial do corpo discente das escolas (sujeito e sua região de moradia) nos permite visualizar esta situação, que dificulta qualquer possibilidade de um trabalho voltado para a especificidade do modo de produzir e reproduzir a vida no campo, seja em disciplinas e/ou projetos desenvolvidos pela escola.

### **Estrutura e dinâmica da oferta**

Algumas especificidades da oferta escolar para as populações camponesas também não estão visíveis no Censo Escolar. Em vários municípios, a escola é registrada com a sede e gestão central funcionando na área urbana, mas todas e/ou a maioria de suas salas estão localizadas no meio rural (salas anexas). As escolas situadas em distritos, indicadas como urbanas no Censo Escolar, são predominantemente escolas do campo, se considerarmos seu público.

### **Dados inconsistentes sobre o transporte escolar**

Ter a informação de que um determinado número de alunos/as usa o transporte escolar é relevante, mas não diz tudo. As condições estruturais do veículo, as distâncias percorridas, a situação das estradas, a formação dos/as condutores/as, para citar alguns itens, são informações que não estão disponíveis no Censo Escolar. São dados que podem



ser obtidos nas Secretarias Municipais de Educação e, na maioria das vezes, somente na própria escola.

### **Fechamento acelerado de escolas**

Como pedra basilar da discussão sobre a oferta escolar para as populações do campo, ressaltamos o fechamento acelerado de escolas nos territórios rurais. De 2008, início dos nossos levantamentos, até 2022, registramos uma expressiva diminuição de escolas em Minas Gerais, sendo que a maioria acontece nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É fato que esta situação tem sido justificada com a diminuição da população nesses territórios. Contudo, é inegável que parte da população permanece nos territórios camponeses e, em uma conjuntura em que os sujeitos do campo lutam por direitos para fortalecer seus modos de produção e reprodução da vida, tornando-se necessário que os/as gestores/as de políticas públicas, em âmbito municipal, regional e nacional, procurem caminhos, alternativas e possibilidades para articular processos e procedimentos que atendam as populações do campo em suas demandas.

Vale ressaltar que o termo “escola paralisada” aparece no Censo por alguns anos seguidos para o mesmo estabelecimento, o que permite dizer que o número de escolas fechadas é significativamente maior do que indica o quantitativo de “escolas extintas” presente no Censo Escolar.

### **Desarticulação de políticas voltadas para a população camponesa**

A partir dos dados obtidos no Censo sobre o acesso à educação por parte dos/as estudantes do campo, foi possível visualizar o processo de desarticulação das políticas voltadas para a população camponesa como um dos principais entraves para a ampliação do acesso e a contenção da extinção de escolas nos territórios do campo. Geralmente, as políticas agrícolas e ambientais em um determinado município e ou Estado não estabelecem relações com as políticas educacionais.

As famílias podem estar envolvidas em programas públicos com vistas a fomentar o melhoramento dos níveis produtivos em uma determinada região e, ao mesmo tempo, vivenciando o fechamento da escola que atendia as crianças e jovens, por exemplo. O apoio à



produção dos povos do campo em seus territórios não dialoga com uma política de ação afirmativa no sentido de criar condições para que as famílias possam garantir a educação escolar para seus filhos em estabelecimentos localizados em suas comunidades e com projeto político-pedagógico sintonizado com seus modos de vida.

...

Para concluir este texto, é importante registrar que a busca por encontrar procedimentos, processos e instrumentos para tornar visível a presença da população camponesa com sua diversidade no Censo Escolar brasileiro é um desafio que os/as professores/as, gestores/as e pesquisadores/as têm pela frente. Encontramos um caminho, que é identificar a área de moradia do/a estudante e, a partir deste dado, encontrar a escola que frequenta. Isto é, ter o sujeito e sua região de moradia como indicador de busca, e não somente a localização territorial rural/urbano.

Ainda temos outros desafios pela frente. Fazer o cotejamento do Censo Escolar com o Censo Demográfico, por faixa etária e região de moradia, vem se constituindo como necessário, notadamente quando se verificam os altos índices de jovens que não estão frequentando o Ensino Médio. Faz-se urgente, também, conhecer a região de moradia destes e destas estudantes, pois a hipótese de que sejam residentes em áreas urbanas marcadas pela precariedade e em áreas rurais é uma questão que precisa ser desvelada.

Entendemos que estes e outros são desafios a serem enfrentados por nós, coletivamente, no âmbito do Movimento da Educação do Campo no Brasil. É fundamental que a nossa produção de conhecimentos tenha como perspectiva o fortalecimento das Escolas Públicas do Campo que queremos. Escolas que emancipam sujeitos, que alimentam esperanças, que têm suas raízes no território e que são, fundamentalmente, “vida na comunidade”.







## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. C. **Abolição e reforma agrária**. 2. ed. São Paulo: Ática, 2001.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. A posse e o uso da terra como mediação da relação entre professores e alunos: um estudo na perspectiva das representações sociais. **Em Aberto**, [s. l.], v. 24, n. 85, p. 65-80, abr. 2011.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. **Da cor de terra**: representações sociais de professores sobre os alunos no contexto da luta pela terra. [Belo Horizonte, MG]: UFMG, 2012.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. *et al.* **Possibilidades e limites da educação escolar no processo de reconstrução das áreas campestinas atingidas pelo rompimento da Barragem de Fundão**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2023.
- ANTUNES-ROCHA, M. I. **Representações sociais de professoras sobre a escola no meio rural**. Belo Horizonte, MG: Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, 2001. (Relatório de Pesquisa.)
- ANTUNES-ROCHA, M. I.; ALVES, I. R. A.; RESENDE, B. C. de. Cartografia da educação rural em Minas Gerais. **Encontro de pesquisas e práticas em Educação do Campo da Paraíba**, João Pessoa, PB, jun. 2011. Disponível em: <https://silo.tips/download/cartografia-da-educao-rural-em-minas-gerais>. Acesso em: 26 set. 2023
- APIAIM, A. de. **Armas, flores e amores**: a luta que se faz poesia e a poesia que se faz luta. Cachoeira do Sul: Monstro dos Mares, 2015.
- ARROYO, M. G. Educação básica e movimento social do campo. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R.; MOLINA, M. (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
- ARROYO, M. G. O direito à formação humana como referente da avaliação. In: SORDI, M. R. L. de; VARANI, A.; MENDES, G. do S. C. V. (org.). **Qualidade(s) da escola pública**: reinventando a avaliação como resistência. Uberlândia, MG: Navegando Publicações, 2017.
- BARTRA VERGÉS, A. **Os novos camponeses**. São Paulo: Cultura Acadêmica/UNESP, 2011.
- BEGNAMI, J. B.; JUSTINO, E. F. **Formação por alternância na Educação do Campo**. Marília, SP: Lutas Anticapital, 2022.
- BOF, A. M. A. **Educação no Brasil rural**. Brasília, DF: MEC, INEP, 2007.
- BOLETIM EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO – GEPEC. Salvador, BA, ano 4, n. 7, p. 22-25, dez. 2019.
- BRASIL. **Decreto n. 7.352, de 4 de dezembro de 2010**. Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010a. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 2 jan. 2024.
- BRASIL. **Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC/CNE, 2002.





Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/resolucoes/resolucao-ceb-2002>. Acesso em: 2 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF: MEC/CNE, 2010b.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental/MEC. **Escola plural**: proposta político-pedagógica. Brasília, DF: SEF, 1994.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do estado no meio rural. Traços de uma trajetória. In: TERRIEN, J.; CALAZANS, M. J. C. (org.). **Educação e escola no campo**. Campinas, SP: Papirus, 1993.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: [http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A\\_ESCOLA\\_DO\\_CAMPO\\_EM\\_MOVIMENTO.pdf](http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009-1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.

CALDART, R. S. Agroecologia nas escolas de educação básica: fortalecendo a resistência ativa! Exposição. In: ENCONTRO ESTADUAL DE EDUCADORAS E EDUCADORES DE ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA DO MST, RS, 8., Nova Santa Rita, 2019. **Anais [...]**. Nova Santa Rita, RS: [s. n.], 2019b. Disponível em: <file:///D:/Downloads/Agroecologia+nas+Escolas+de+Educa%C3%A7%C3%A3o+B%C3%A1sica+fortalecendo+a+resist%C3%Aancia+ativa.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CALDART, R. S. **Caminhos para a transformação da escola**: reflexões desde práticas da Licenciatura em Educação do Campo. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

CALDART, R. S. Concepção de Educação do Campo: um guia de estudo. In: MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. (orgs.). **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2019a. p. 55-76.

CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, [s. l.], v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CALDART, R. S. Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, J. E.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CALDART, R. S. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. **Revista Trabalho Necessário**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2020a. Disponível em: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a30-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Porto Alegre, RS: UFRGS, 2020b. Texto preparado para Aula Inaugural do



semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020. (Digitalizado) COSTA, V. A.; MUSIAL, G. B. S.; BRANDÃO, N. A. Desafios da construção das Escolas do Campo. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6797>. Acesso em: 2 jan. 2024.

D'AGOSTINI, A. Educação do Campo: contradições e perspectivas. **Educação: Revista do Centro de Educação**, [s. l.], v. 37, n. 3, p. 453-467, 2012. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1171/117123649004.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

D'AGOSTINI, A.; TAFFAREL, C. Z.; SANTOS JUNIOR, C. de L. Escola Ativa. In: CALDART, R. S. et al. **Dicionário da Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. p. 313-324.

FERNANDES, B. M. Sobre a tipologia de territórios. In: SAQUET, M. A.; SPOSITO, E. S. **Territórios e territorialidades: teorias, processos e conflitos**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

FONEC (FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). Quem Somos?. **Fonec**, 2023c. Disponível em: <https://fonec.org/sobre/#quemsomos>. Acesso em: 3 jan. 2025.

FOSTER, J. B. Marxismo e ecologia: fontes comuns de uma grande transição. **Lutas Sociais**, São Paulo, v. 19, n. 35, p. 80-97, jul./dez. 2015.

FPEC (FÓRUM PARAENSE DE EDUCAÇÃO DO CAMPO). Documento Base. In: SEMINÁRIO DE COMBATE AO FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO, INDÍGENAS E QUILOMBOLAS NO ESTADO DO PARÁ, 5., 2022, Castanhal. **Anais [...]**. Castanhal, PA: UFPA, 2022. (digitado).

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, L. C. Entrevista. **Boletim Educação no/do Campo (GEPEC)**, Salvador, BA, ano 4, n. 7, p. 4-6, dez. 2019.

GEHRKE, M. Organização do trabalho pedagógico da Escola do Campo. In: MIRANDA, S. G.; SCHWENDLER, S. F. **Educação do Campo em movimento: teoria e prática cotidiana**, Curitiba, PR: EdUFPR, 2011. v. 1, p. 151-175.

GUHUR, D.; SILVA, N. R. **Agroecologia**. Dicionário de agroecologia e educação. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2021.

HAGE, S. A. M. **A multissérie em pauta: para transgredir o paradigma seriado nas escolas do campo**. Salvador, BA: [UFPA], 2008. Disponível em: [https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie\\_pauta\\_salomao\\_hage.pdf](https://faced.ufba.br/sites/faced.ufba.br/files/multisserie_pauta_salomao_hage.pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da Escola Pública do Campo. **Educação & Sociedade**, [s. l.], v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, out. 2014. Disponível em: <https://repositorio.ufpa.br/handle/2011/6658>. Acesso em: 2 jan. 2024.

HAGE, S. A. M.; CRUZ, C. R. Protagonismo, precarização e regulação como referências para análise das políticas e práticas em Educação do Campo. **Agricultura Familiar:**



Pesquisa, Formação e Desenvolvimento, [s. l.], v. 11, n. 1, p. 173-186, 2017. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.18542/raf.v11i1.4684>. Acesso em: 2 jan. 2024.

HAGE, S. M.; REIS, M. I. A. Tempo, espaço e conhecimento nas escolas rurais (multi) seriadas e transgressão ao modelo seriado de ensino. **Em Aberto**, Brasília, DF, v. 31, n. 101, p. 77-91, jan./abr. 2018.

HAGE, S. M.; SILVA, H. do S. de A.; ARAÚJO, M. de N. C. de; FONSECA, J. D. da (org.). **Programa Escola da Terra: cartografia da diversidade e complexidade de sua execução no Brasil**. Curitiba, PR: CRV, 2018.

HARVEY, D. **A loucura da razão econômica**. São Paulo: Boitempo, 2018.

KOLLING, E. J.; NÉRY, I.; MOLINA, M. C. (orgs.). **Por uma Educação Básica do Campo** (memória). Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, n. 1.)

KRUPSKAYA, N. K. **A construção da pedagogia socialista**. São Paulo: Expressão Popular, 2017.

LAZARETTI, L. R.; FRANÇA, M. T. A. “Em terra de cego quem tem olho é rei”: uma análise das escolas multisseriadas no Brasil. *In*: ENCONTRO NACIONAL DE ECONOMIA, 2020, Brasília. **Anais [...]**. Brasília, DF: ANPEC Nacional, 2020. Disponível em: <https://feaac.ufc.br/wp-content/uploads/2021/02/texto-multisseriadas-versao-efeito-fixos-28-01.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LEÃO, A. de J. M. **Professores e Educação do Campo do município de Francisco Sá-MG: um estudo na perspectiva da Teoria das Representações Sociais**. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação e Docência) – Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais, 2018. Disponível em: [https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS\\_94ac6bfeaa0of477ead1a3b71194164f](https://www.oasisbr.ibict.br/vufind/Record/BRCRIS_94ac6bfeaa0of477ead1a3b71194164f). Acesso em: 10 out. 2023.

LEHER, R. “Vouchers” educacionais: encontro de fundamentalismos na ofensiva contra a escola pública. **Controversia**, 2020. Disponível em: <https://controversia.com.br/2020/02/02/vouchers-educacionais-encontro-de-fundamentalismos-na-ofensiva-contra-a-escola-publica/>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

LIMA, L. P. F. A escola na perspectiva da Educação do Campo e no contexto das lutas dos movimentos sociais. *In*: ENCONTRO DE PESQUISAS PRÁTICAS EM EDUCAÇÃO DO CAMPO DA PARAÍBA, João Pessoa, 2013. **Anais [...]**. João Pessoa, PB: UFPB, 2013. Disponível em: <http://educacaodocampopb.xpg.uol.com.br/IIEPPECB2013/GT%20-%20202/1.pdf>. Acesso em: 2 jan. 2024.

LINERA, A. G. **O que é uma revolução?** São Paulo: Expressão Popular, 2018.

MAIA, M. C. Z. As escolas multisseriadas como possibilidade de concretização do direito à educação. **Periferia**, [s. l.], v. 13, n. 1, p. 196-216, 2021. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/periferia/article/view/55833>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MATO GROSSO DO SUL. Secretaria de estado de Educação (SED/MS). **Conversando sobre o Censo Escolar**, 2018. Disponível em: <http://www.sed.ms.gov.br/wp-content/>





[uploads/2018/06/CONVERSA-SOBRE-O-CENSO-ESCOLAR-SORAYA.pdf](#). Acesso em: 25 set. 2023.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2005.

MÉSZÁROS, I. **Estrutura social e formas de consciência**. São Paulo: Boitempo, 2009.

MÉSZÁROS, I. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo; Campinas, SP: Unicamp, 2002.

MOLINA, M. C. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 6, n. 2, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, [s. l.], v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <http://www.emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3082/2817>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MOLINA, M. C.; HAGE, S. M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, [s. l.], v. 51, n. 37, p. 121-146, 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. Licenciatura em Educação do Campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: EPSJV; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 466-472.

MOURA, T. V. **A gestão do trabalho pedagógico dos professores do campo no contexto das políticas educacionais de regulação**. Tese (Doutorado em Ciências da Educação) – Universidade do Minho, Braga, Portugal, 2019. Disponível em: <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60663?mode=full>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MOURA, T. V.; SANTOS, F. J. S. A pedagogia das classes multisseriadas: uma perspectiva contra-hegemônica às políticas de regulação do trabalho docente. **Debates em Educação**, [s. l.], v. 4, n. 7, p. 65-86, 2012. Disponível em: <https://www.seer.ufal.br/index.php/debateseducacao/article/view/658>. Acesso em: 2 jan. 2024.

MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). O que é o Programa de Reforma Agrária Popular do MST? **MST**, 2021. Disponível em: <https://mst.org.br/2021/07/16/o-que-e-o-programa-de-reforma-agraria-popular-do-mst/>. Acesso em: 5 set. 2022.

MST (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA). **Princípios da educação no MST**. Porto Alegre, RS: Setor de Educação do MST, 1996. (Caderno de Educação MST, n. 8). Disponível em: [http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20\(8\).pdf](http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/CE%20(8).pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.

NASCIMENTO, C. G. Políticas “públicas” e Educação do Campo: em busca da cidadania possível? **Travessias**, Cascavel, PR, v. 3, n. 3, p. 178-198, 2009. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/travessias/article/view/3450/2744>. Acesso em: 2 jan. 2024.





PARENTE, C. M. D. Escolas multisseriadas: a experiência internacional e reflexões para o caso brasileiro. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, [s. l.], v. 22, n. 82, p. 57-88, jan. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/DrWKHc9x-pY9X9SmwK7K6wZw/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 2 jan. 2024.

QUIJANO, A. Dom Quixote e os moinhos de vento na América Latina. **Dossiê Estudos Avançados**, 2005.

REIS, T.; MORENO, A. C. Brasil urbano x Brasil rural (cap. 2). **G1**, 2015. Disponível em: <http://especiais.g1.globo.com/educacao/2015/censo-escolar-2014/brasil-urbano-x-brasilrural>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SANTOS, F. J. S. **Docência e memória**: narrativas de professoras de escolas rurais multisseriadas. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual da Bahia, Salvador, BA, 2015. Disponível em: <https://saberaberto.uneb.br/items/3be90b33-db-28-4360-b96d-a7e9e15e7b98>. Acesso em: 2 jan. 2024.

SANTOS, F. J. S.; MOURA, T. V. Políticas educacionais, modernização pedagógica e racionalização do trabalho docente: problematizando as representações negativas sobre as classes multisseriadas. In: ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. M. (orgs.). **Escola de direito**: reinventando a escola multisseriada. Belo Horizonte, MG: Autêntica, 2015. p. 35-48.

SILVA, M. S. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, M. C. (ed.). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília, DF: MDA, 2006. p. 60-93. Disponível em: [https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao\\_do\\_campo\\_e\\_pesquisa\\_-\\_questes\\_para\\_reflexo.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_e_pesquisa_-_questes_para_reflexo.pdf). Acesso em: 2 jan. 2024.

VEIGA, J. E. **Cidades imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. Campinas, SP: Autores Associados, 2002.





## Lista de siglas

<b>AEE</b>	Atendimento Educacional Especializado
<b>BNCC</b>	Base Nacional Comum Curricular
<b>CGEC</b>	Coordenação Geral de Educação do Campo
<b>CNE</b>	Conselho Nacional de Educação
<b>CONTAG</b>	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
<b>EAD</b>	Educação a Distância
<b>ENERA</b>	Encontro Nacional de Educadores das Áreas de Reforma Agrária
<b>FAPEMIG</b>	Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais
<b>FETAG</b>	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
<b>FPEC</b>	Fórum Paraense de Educação do Campo
<b>FONEC</b>	Fórum Nacional de Educação do Campo
<b>GEPERUAZ</b>	Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia
<b>IBGE</b>	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>IPEA</b>	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
<b>LDB</b>	Lei de Diretrizes e Bases
<b>MAB</b>	Movimento dos Atingidos por Barragens
<b>MEC</b>	Ministério da Educação
<b>MMC</b>	Movimento de Mulheres Camponesas
<b>MPA</b>	Movimento dos Pequenos Agricultores
<b>MST</b>	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
<b>PNAE</b>	Programa Nacional de Alimentação Escolar
<b>PRONACAMPO</b>	Programa Nacional de Educação do Campo
<b>PRONERA</b>	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
<b>SECADI</b>	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização de Jovens e Adultos, Diversidade e Inclusão
<b>SEE/MG</b>	Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais
<b>SEPLAN</b>	Secretaria de Planejamento do Estado
<b>SPSS</b>	Statistical Package for the Social Science
<b>UFMG</b>	Universidade Federal de Minas Gerais
<b>UFPA</b>	Universidade Federal do Pará
<b>UNEFAB</b>	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil



## Lista de tabelas e figura

### TABELAS

<b>Tabela 1:</b>	Municípios selecionados por mesorregião e SREs	93
<b>Tabela 2:</b>	Total de escolas na zona rural de Minas Gerais por dependência administrativa (2009)	95
<b>Tabela 3:</b>	Número de escolas rurais em Minas Gerais (2015)	96
<b>Tabela 4:</b>	Número de escolas rurais em Minas Gerais (2022)	96

### FIGURA

<b>Figura 1:</b>	Cartografia da oferta escolar nos municípios atingidos pelo rompimento da Barragem de Fundão	103
------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------	-----





## Sobre os Autores e as Autoras

### **Roseli Salette Caldart**

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1999).

Atualmente é assessora pedagógica do Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária e coordena o curso de Licenciatura em Educação do Campo, em parceria com o Iterra-UnB-MEC. Integra o Setor de Educação do MST e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

E-mail: [roselicaldart@gmail.com](mailto:roselicaldart@gmail.com)

### **Salomão Antônio Mufarrej Hage**

Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFGPA). Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999). Bolsista-Produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPEUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (EDUCAMPO Paraense).

E-mail: [salomao.hage@yahoo.com.br](mailto:salomao.hage@yahoo.com.br)

### **Hellen do Socorro de Araújo Silva**

Professora da Universidade Federal do Pará (UFGPA), Instituto de Ciência da Educação, Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFGPA, Campus de Cametá. Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo.

E-mail: [hellen.ufpa@gmail.com](mailto:hellen.ufpa@gmail.com)

### **Terciana Vidal Moura**

Doutora em Ciências da Educação pela Universidade do Minho. Professora da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB). Vice-Coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação do Campo da UFRB. Pesquisadora dos Grupos de Pesquisa: Memória Educação na Bahia (PROMEBA), Pesquisa (Auto)biografia, Formação e História Oral? GRAFHO; da Rede Universistas; e do Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá/BA (Observale).

E-mail: [tercianavidal@ufrb.edu.br](mailto:tercianavidal@ufrb.edu.br)

### **Fábio Josué Souza dos Santos**

Doutor em Educação e Contemporaneidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Contemporaneidade (PPGEduC) da Universidade do estado da Bahia (UNEB). Foi Reitor da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB) entre 1º/08/2019 e 31/07/2023. Atual vice-reitor da UFRB. Professor Adjunto da UFRB, lotado no Centro de Formação de Professores, campus



Amargosa. Líder do grupo de pesquisa “Observatório da Educação do Campo do Recôncavo e do Vale do Jiquiriçá/BA (OBSERVALE/CFP/UFRB). E-mail: [fabio-santos@ufrb.edu.br](mailto:fabio-santos@ufrb.edu.br)

**Maria Isabel Antunes-Rocha**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

E-mail: [isabelantunes@ufmg.br](mailto:isabelantunes@ufmg.br)







## Sobre os Organizadores e as Organizadoras da Coleção

### **Salomão Antônio Mufarrej Hage**

Professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (ICED/UFPA). Doutor em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Possui Doutorado Sanduíche pela Universidade de Wisconsin-Madison (1999). Bolsista Produtividade do CNPq. Coordena o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ). Integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo (EDUCAMPO Paraense).

E-mail: [salomao.hage@yahoo.com.br](mailto:salomao.hage@yahoo.com.br)

### **Maria Isabel Antunes-Rocha**

Doutora em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (2004). Professora Titular da Faculdade de Educação da UFMG. Participa do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCAMPO/FaE-UFMG), do Núcleo de Pesquisa Internacional em Representações Sociais (NEARS), do Grupo de Estudos e Pesquisas em Representações Sociais (GERES) e do Grupo de Estudos em Educação, Mineração e Meio Ambiente (GEMA).

E-mail: [isabelantunes@ufmg.br](mailto:isabelantunes@ufmg.br)

### **Hellen do Socorro de Araújo Silva**

Professora da Universidade Federal do Pará (UFPA), Instituto de Ciência da Educação, Faculdade de Educação. Professora permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação e Cultura da UFPA, Campus de Cametá. Integra o Fórum Paraense de Educação do Campo.

E-mail: [hellen.ufpa@gmail.com](mailto:hellen.ufpa@gmail.com).

### **Xavier Carvalho de Sousa Neto**

Graduado em Estudos Sociais, com Licenciatura em História pelas Faculdades Integradas da União Pioneira de Integração Social (UPIS-BRASILIA). Especialista em Educação pela Universidade Cândido Mendes (RJ, 2004). Mestre em Educação pela Universidade de Brasília (UnB, 2013). Doutorando em Governança e Transformação Digital (UFT). Servidor efetivo do Ministério da Educação em cargo de nível superior desde 2006. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em atividades técnico-pedagógicas e coordenação técnica de projetos.

E-mail: [xavierneto@mec.gov.br](mailto:xavierneto@mec.gov.br)

### **Álida Angélica Alves Leal**

Doutora e Mestre em Educação pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Pós-Doutora em Educação do Campo/territórios rurais pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Universidad de Barcelona (UB). Professora Adjunta da Faculdade de Educação da UFMG. Coordena o Projeto de Extensão “Linhas da FaE – Coletivo de Bordado



Livre em Defesa da Educação pública”. Compõe a equipe de Coordenação do Observatório da Juventude da UFMG e o Núcleo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo (NEPCampo FaE/UFMG).  
E-mail: [alidaufmg@gmail.com](mailto:alidaufmg@gmail.com)

**Maria de Nazaré Cunha de Araújo**

Advogada, atua na coordenação e execução de projetos na área de Direitos Humanos de crianças e adolescentes e formação de agentes do sistema de garantia de direitos. Secretária Executiva do Programa Escola de Conselhos – Pará. Coordenadora Geral do Programa de Proteção a Crianças e Adolescentes Ameaçados de Morte – PPCAAM, projeto executado pelo Movimento República de Emaús, por meio de Convenio firmado entre a Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República – SDH e Secretaria de Justiça e Direitos Humanos do Estado do Pará – SEJUDH.  
E-mail: [advnaraujo@gmail.com](mailto:advnaraujo@gmail.com)





Tempo de *Arar*

Tempo de Semear

Tempo de Irrigar

Tempo de Cultivar

Tempo de Colher

Tempo de Viver & de Transformar

Tempo de Recomeçar & de Morrer

Tempo de vigorar a planta

Uma nova flor anunciando a semente

Ciclo da vida em movimento

Tempo de construir a Escola Pública do Campo

Escola da Terra – Território de novos tempos

De Dignidade, Justiça, Democracia & Emancipação

A Coleção *Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios* expressa o esforço e trabalho de diferentes sujeitos, individuais e coletivos, com a intencionalidade de contribuir com a formação continuada de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas que realizam o trabalho docente na Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, nos territórios do campo, águas e florestas, atendidos pelo Programa Escola da Terra.

Enquanto uma política nacional de formação docente, o Programa Escola da Terra possui diretrizes e orientações teórico-metodológicas sintonizadas com as especificidades dos povos que vivem nesses territórios. Assegura autonomia aos estados para elaborar sua proposta pedagógica própria, como uma estratégia de valorização da heterogeneidade que configura as dimensões sociopolítica, territorial, pedagógica, cultural e administrativa específicas resultantes das relações e interações que se estabelecem entre as universidades, os entes federados nas esferas federal, estadual e municipal e suas redes de ensino, e os movimentos sociais e sindicais populares do campo, durante a sua execução.

A necessidade de consolidar o Programa Escola da Terra enquanto política pública de formação dos educadores e educadoras dos territórios do campo, das águas e das florestas em todas as regiões do Brasil justifica a produção dessa Coleção, constituída por cinco Cadernos Formativos com temas de referência considerados imprescindíveis ao fortalecimento da Educação do Campo em nosso país.

Esperamos que o material, de forma abrangente, contribua com a formação de formadores e de formadoras e de educadores e educadoras das escolas e turmas multisseriadas dos territórios do campo, águas e florestas; e de todos os segmentos que integram a comunidade escolar e o Movimento da Educação do Campo; assim como dos pesquisadores, das pesquisadoras e dos/as militantes que atuam no campo da Formação de Professores e Professores.