



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

FABIANA DE JESUS SANTOS
LUANA FREITAS DOS SANTOS

**A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DO CAMPO: TENSÕES,
LACUNAS E PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado
como requisito parcial avaliativo para a
conclusão do curso de Licenciatura em
Pedagogia da Faculdade do Espírito Santo.

Orientador(a): Prof^ª Ma. Rosangela Cardoso
Silva de Oliveira

Eunápolis - Bahia
2026



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

A TRAJETÓRIA ESCOLAR DOS SUJEITOS DO CAMPO: TENSÕES, LACUNAS E PERSPECTIVAS DE EMANCIPAÇÃO

Fabiana de Jesus Santos
Faculdade Espírito Santo - FAES
faby03santos@gmail.com

Luana Freitas dos Santos
Faculdade Espírito Santo - FAES
luanasantosfreitas2024@gmail.com

Orientador(a): Profª Ma. Rosangela Cardoso Silva de Oliveira
Faculdade Espírito Santo - FAES
rosangela.oliveira@soufaes.com.br

RESUMO

Este trabalho questiona a ideia de que a escola rural é apenas uma extensão do modelo urbano, propondo uma análise crítica sobre os obstáculos que dificultam a escolarização no campo. A pesquisa tem como objetivo geral analisar os desafios que compõem a trajetória escolar de estudantes do campo, buscando superar a visão de "carência" e propondo caminhos para uma prática pedagógica que dialogue efetivamente com o território. Justifica-se pela necessidade urgente de visibilizar as histórias de exclusão de crianças e jovens rurais, cujas trajetórias são frequentemente interrompidas por um modelo educacional que ignora suas identidades, culturas e modos de vida. Metodologicamente, a investigação fundamenta-se em um referencial teórico robusto, que articula a filosofia da práxis de Paulo Freire (1987), combatendo a educação bancária, com as bases políticas e históricas de Roseli Caldart (2012) e Bernardo Mançano Fernandes (2004), que definem a Educação do Campo como um território de lutas e emancipação. Ao analisar a infraestrutura e a formação docente a partir de autores como Hage (2014) e Arroyo (2012), o estudo demonstra que o problema central não é apenas a falta de recursos, mas a ausência de uma pedagogia que reconheça o território e os saberes locais como ponto de partida para a autonomia do estudante. Mais do que um diagnóstico, este texto defende uma educação de resistência, que rompa com a colonialidade do saber e devolva ao aluno rural o protagonismo de sua própria trajetória.

Palavras-chave: Educação do Campo; Práxis Pedagógica; Desigualdade Educacional; Emancipação; Políticas Públicas.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

ABSTRACT

This study questions the notion that rural schools are merely an extension of the urban model, proposing a critical analysis of the obstacles that hinder schooling in the Brazilian countryside. The general objective of this research is to analyze the challenges that shape the school trajectory of rural students, seeking to overcome the view of "deficiency" and proposing paths for pedagogical practice that effectively dialogues with the territory. It is justified by the urgent need to make visible the histories of exclusion of rural children and youth, whose paths are often interrupted by an educational model that ignores their identities, cultures, and ways of life. Methodologically, the research is grounded in a robust theoretical framework that articulates Paulo Freire's (1987) philosophy of praxis, combating "banking" education, with the political and historical foundations of Roseli Caldart (2012) and Bernardo Mançano Fernandes (2004), who define Rural Education as a territory of struggle and emancipation. By analyzing infrastructure and teacher training through authors such as Santos (Hage (2014) e Arroyo (2012)), the study demonstrates that the central issue is not merely a lack of resources, but the absence of a pedagogy that recognizes the territory and local knowledge as a starting point for student autonomy. More than a diagnosis, this text advocates for an education of resistance that breaks with the coloniality of knowledge and restores to the rural student the agency over their own trajectory.

Keywords: Rural Education; Pedagogical Praxis; Educational Inequality; Emancipation; Public Policies.

1 INTRODUÇÃO

A educação escolar no campo brasileiro é, antes de tudo, uma história de resistência. Durante muito tempo, a escola rural foi vista como uma cópia menor da escola da cidade, desconsiderando que o campo não é um lugar de ausência, mas um território pulsante de saberes, culturas e modos de vida. Ao olhar para as nossas salas de aula em contextos rurais, percebemos que o maior desafio não está apenas na falta de paredes pintadas ou de tecnologias, embora essas carências sejam reais e urgentes, mas no silenciamento das vivências dos nossos estudantes. É como se, para aprender, o aluno precisasse deixar sua identidade na porteira da escola.

Como professoras que vivem essa realidade, entendemos que ensinar no campo exige mais do que seguir currículos prontos. Exige sensibilidade para enxergar o currículo vivo que pulsa lá fora: nas plantações, nas festas comunitárias, nos saberes dos mais velhos e na relação



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

íntima com a terra. Inspiradas por Paulo Freire (1987), acreditamos que a educação só faz sentido quando parte da leitura crítica que o aluno faz do seu próprio mundo. Por isso, este trabalho não trata a "Educação do Campo" como um conceito abstrato ou uma política burocrática, mas como um projeto de vida e de luta, ancorado nas reflexões de Caldart (2012) e Fernandes (2004).

Nosso objetivo nesta pesquisa é analisar os obstáculos que marcam a trajetória escolar desses estudantes, defendendo uma prática que não apenas transmita conteúdos, mas que valorize o território onde a escola está inserida. Diante desse cenário, a pergunta que orienta e move este estudo é: quais caminhos pedagógicos e estruturais podem ser traçados pela escola do campo para ajudar os alunos a superar esses desafios cotidianos? A busca por essa resposta nasce da nossa própria prática: reconhecemos que o estudante rural carrega, em sua trajetória, a marca de uma educação que muitas vezes o excluiu. Mudar essa realidade passa por romper com a ideia de que o saber valorizado é apenas o urbano. Propomos, em vez disso, uma pedagogia que reconheça o aluno do campo como protagonista, capaz de ler o mundo e de transformá-lo a partir da sua própria realidade.

Além disso, a justificativa deste estudo ganha contornos de urgência ao considerarmos que a escola rural atua como um pilar essencial para o desenvolvimento local e a permanência das populações no campo. Quando a instituição educacional falha em dialogar com a realidade rural, ela acaba funcionando, involuntariamente, como um motor de êxodo, ao transmitir a ideia de que o "sucesso" e a "qualidade de vida" são possibilidades exclusivas da vida urbana. Defender uma pedagogia enraizada no território é, portanto, uma estratégia política de valorização do modo de vida camponês, garantindo que o conhecimento escolar seja uma ferramenta de fortalecimento da comunidade e não um instrumento de alienação de seus jovens.

Por fim, este trabalho justifica-se pelo desejo de dar visibilidade ao fazer pedagógico de professores que, diariamente, reinventam suas práticas frente às limitações impostas pela estrutura e pela falta de políticas públicas efetivas. Não buscamos aqui apenas apontar as falhas do sistema, mas lançar luz sobre a potência do trabalho docente no campo, que se torna um ato criativo e político ao resistir à padronização. Ao registrar esses desafios e possibilidades, esperamos que esta pesquisa sirva como um espelho e um estímulo para outros



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

educadores, contribuindo para que a escola rural seja, enfim, um espaço onde a dignidade do aprender caminha junto com o orgulho de pertencer ao campo (CALDART, 2012; FREIRE, 1987).

Este estudo se organiza para mostrar que a escola, quando se abre ao diálogo com as famílias e com a comunidade, torna-se um espaço de fortalecimento de identidades. Ao longo dos capítulos, traremos à tona as dificuldades de infraestrutura (SANTOS, 2020) e as lacunas na formação docente Hage (2014) e Arroyo (2012), não para nos lamentarmos, mas para apontarmos que a transformação pedagógica começa quando o professor assume seu papel de mediador, reconhecendo a boniteza e a importância de ensinar e aprender no campo. É um convite para pensarmos uma educação que, enfim, faça justiça aos sonhos de quem vive e trabalha fora dos centros urbanos, transformando a escola em um verdadeiro farol de autonomia e desenvolvimento social.

2 DESENVOLVIMENTO

A compreensão dos desafios que marcam a trajetória escolar de estudantes do meio rural exige um olhar que ultrapasse a mera constatação de carências. É fundamental, portanto, ancorar nossa análise em um referencial teórico que permita tensionar a realidade vivida nas escolas com as bases políticas e filosóficas da Educação do Campo. A seguir, buscamos articular as lutas históricas e o arcabouço normativo que sustentam esse paradigma com a complexa mediação entre a infraestrutura disponível, a práxis docente e a urgência de uma pedagogia enraizada no território. Este percurso teórico não se limita a apresentar conceitos; ele pretende estabelecer as bases para refletirmos sobre como a escola pode, efetivamente, romper com a colonialidade do saber e afirmar-se como um espaço de emancipação e protagonismo para os sujeitos rurais.

2.1 Entre a Norma e a Práxis: Tensões na Implementação da Educação do Campo

A trajetória da Educação do Campo no Brasil não pode ser compreendida apenas como uma evolução administrativa, mas como o resultado de um embate político constante. Historicamente, a chamada "educação rural" funcionou sob uma lógica de assimilação, onde a



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

escola servia para integrar o campo aos valores da cidade, tratando as culturas rurais como um estágio a ser superado. A virada para o paradigma da "Educação do Campo" (CALDART, 2012) representa uma ruptura com essa visão, estabelecendo a educação como um direito vinculado à identidade e às lutas sociais das populações camponesas.

Embora marcos legais, como as Diretrizes Operacionais de 2002, tenham institucionalizado o direito a uma educação com projeto político-pedagógico próprio, a realidade que enfrentamos nas escolas revela um descompasso acentuado entre o que a norma prescreve e o que a prática permite. Este descompasso não é um acidente, mas um reflexo da permanência de uma estrutura que ainda prioriza o modelo urbano como medida de "qualidade". Quando a legislação é aplicada sem o devido reconhecimento do território, a escola rural corre o risco de tornar-se um "simulacro": um espaço que mantém a forma da escola tradicional, mas que, na essência, ignora os saberes, o tempo e os modos de produção da vida no campo.

Para superar essa contradição, é imprescindível afastar-se da educação bancária, cujos mecanismos de alienação Paulo Freire (1987) tão bem denunciou. A Educação do Campo, portanto, exige que a práxis pedagógica não seja uma mera execução de currículos externos, mas um ato político de liberdade, onde a escola se legitima como um "território de lutas" (FERNANDES, 2004). Ao compreendermos que a norma é apenas o ponto de partida, percebemos que o verdadeiro desafio pedagógico reside na capacidade de transitar entre a teoria legal e a vivência real, tornando a sala de aula um ambiente onde a identidade do aluno é, finalmente, um ponto de partida para o conhecimento e não um obstáculo a ser deixado de lado.

A transição da norma para a práxis exige, sobretudo, uma mudança epistemológica sobre o que consideramos conhecimento legítimo. Conforme argumenta Molina (2009), a promoção da equidade educacional não pode ser interpretada como a simples oferta de acesso ao sistema vigente, mas como a exigência de políticas afirmativas que respeitem a diversidade de modos de vida e a complexidade do território. Nesse sentido, o campo deixa de ser visto como um espaço de "carência" de modernidade para ser compreendido como um lugar de produção de saberes específicos, como a agroecologia e a economia solidária, que desafiam a lógica monocultural do sistema educacional tradicional. Ao integrar esses elementos ao



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

currículo, a escola rompe com a marginalização imposta e passa a legitimar a identidade do estudante como um pilar fundamental da construção do saber, retirando-o da posição de subalternidade e alocando-o no centro do debate educativo.

Essa perspectiva de valorização da identidade está intrinsecamente ligada à necessidade de repensar a escola como uma instituição comunitária e não isolada. Ao dialogarmos com as contribuições de Chassot (2001) sobre a alfabetização científica, percebemos que o papel da escola no campo não é o de substituir o conhecimento tradicional, mas de atuar como mediadora na construção de pontes entre o saber cotidiano e o saber acadêmico. Quando a educação se organiza a partir de projetos integradores e oficinas culturais que trazem a comunidade para dentro da escola, o currículo ganha vida e o estudante deixa de ser um observador distante para se tornar um protagonista. Assim, a implementação das diretrizes legais encontra sua plena efetivação apenas quando o projeto político-pedagógico consegue transpor os muros escolares, transformando o próprio território em uma sala de aula viva, onde a dignidade do aprender é sustentada pelo reconhecimento e pela valorização da bagagem cultural que o aluno traz para a escola.

2.2 Infraestrutura e a Mediação Docente na Realidade Rural

Se o arcabouço legal da Educação do Campo aponta caminhos de justiça, o cotidiano das nossas escolas impõe desafios que exigem fôlego redobrado. A precariedade da infraestrutura não é apenas um dado estatístico; é a realidade de chegar à escola e encontrar a falta de água potável ou um prédio que, por não dialogar com a arquitetura local, se torna um espaço desconfortável e desestimulante. Conforme destacam Hage (2014) e Arroyo (2012), essa negligência não é um descuido pontual, mas um projeto político que, ao longo de décadas, relegou as escolas rurais a uma posição de segundo plano, transformando o ato de ensinar em uma constante negociação com a escassez. Quando um aluno precisa percorrer quilômetros em um transporte precário para chegar a uma escola que não possui recursos básicos, a instituição falha em sua função de acolhimento e o direito à educação torna-se uma promessa distante.

A realidade da infraestrutura rural é corroborada por indicadores alarmantes. Segundo o Censo Escolar, convivemos com um cenário onde milhares de escolas no campo funcionam



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

sem acesso a serviços básicos fundamentais para a dignidade pedagógica. A exclusão digital, evidenciada por dados da ANATEL (2022), representa um abismo que separa o estudante rural das ferramentas de pesquisa e do acesso ao capital cultural da era da informação. Somado a isso, o quadro de desigualdade é agravado pelas condições físicas das unidades. Enquanto o padrão de referência para a qualidade educacional pressupõe laboratórios e bibliotecas, levantamentos do INEP (2015) apontam que muitas escolas rurais operam com carências severas. Essa precariedade material dita o ritmo da aprendizagem: dados do IBGE (2010) revelam que a taxa de analfabetismo na população rural permanece significativamente superior à observada nas áreas urbanas, evidenciando que a negligência infraestrutural é um dos pilares que sustenta esse ciclo de exclusão.

Essa barreira material ganha contornos mais severos quando esbarra na formação docente. Muitos de nós, professores, somos lançados no campo sem que a academia nos tenha preparado para a realidade da sala multisseriada ou para a necessidade de adaptar conteúdos aos ritmos da lida rural. Como pontuam Molina e Sá (2012), a atuação docente nesse contexto exige mais que boa vontade: requer uma formação que nos instrumentalize para ler o território como um livro aberto. Sem esse suporte, corremos o risco de replicar o modelo "bancário" (FREIRE, 1987), despejando informações que não fazem sentido na vida de quem convive diariamente com as dinâmicas do campo.

A vivência nos mostra que essa lacuna formativa gera uma insegurança que, muitas vezes, é mal interpretada como falta de interesse. Na prática, o que ocorre é um silenciamento do professor, que teme não ser "suficiente" para os desafios de uma turma heterogênea. É preciso, contudo, desconstruir essa ideia de carência profissional, entendendo que a criatividade exercida ao improvisar materiais didáticos é uma forma refinada de resistência pedagógica. Ao articularmos as dificuldades de infraestrutura, conforme analisado por Fernandes (2004), com a urgência de uma pedagogia que nos reconheça como autores, percebemos que o gargalo não está na nossa capacidade, mas nas condições impostas pelo sistema.

Nesse cenário, a escola só se torna um espaço vivo quando deixamos de ser ilhas de saber e passamos a articular uma rede de apoio comunitário. Essa mudança de postura exige uma



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

gestão escolar que compreenda a educação como um projeto coletivo. Portanto, superar o gargalo da materialidade significa, acima de tudo, reconhecer a potência do fazer pedagógico que já acontece nos nossos terreiros e salas de aula, onde, apesar das dificuldades, o professor continua sendo o principal elo entre o sonho de um futuro melhor e a dignidade do presente.

2.3 A Escola como Território de Resistência: A Valorização dos Saberes Locais como Caminho Emancipatório

Ao reconhecermos os desafios estruturais e formativos que limitam o fazer pedagógico no campo, chegamos à necessidade de redimensionar o papel da escola: ela não deve ser um enclave urbano no território rural, mas um centro vivo de produção de saberes e cidadania. A escola como território de resistência, conforme propõe Fernandes (2004), é aquela que compreende que o saber camponês não é um conhecimento "menor", mas uma forma legítima de ler e transformar o mundo. Ao valorizarmos os saberes locais, promovemos a desconstrução da colonialidade do saber, permitindo que o estudante do campo se reconheça como protagonista de uma história que merece ser contada, estudada e aprofundada dentro da própria sala de aula.

Essa transformação exige que o currículo escolar abandone a rigidez dos conteúdos universais descontextualizados e abrace a realidade do território como ponto de partida para a construção do conhecimento. Conforme Freire (1987) nos ensina, a educação como prática de liberdade pressupõe um diálogo horizontal onde o professor não "doa" o saber, mas constrói, junto com o aluno, as ferramentas para que ele possa problematizar sua própria realidade. Na prática, isso significa que temas como a preservação ambiental, a agricultura familiar, os ciclos de plantio e a história das comunidades locais devem ser o eixo condutor das disciplinas, permitindo que a ciência escolar ganhe significado prático e político para quem vive do campo.

Nessa direção, a escola se fortalece quando a comunidade deixa de ser uma espectadora e passa a ser coautora do projeto pedagógico. A articulação entre escola, famílias e lideranças comunitárias cria um elo capaz de enfrentar o êxodo rural, mostrando aos jovens que a permanência no campo pode ser uma escolha consciente e digna, embasada em conhecimento e tecnologia. Como argumenta Caldart (2012), a educação do campo é um



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

projeto que visa a formação integral do ser humano, garantindo que o acesso ao saber científico não signifique o abandono das raízes, mas o fortalecimento das asas. Ao assumir esse compromisso, a escola deixa de ser apenas uma instituição de ensino para se tornar um farol de autonomia, provando que é perfeitamente possível produzir educação de excelência que, respeitando a boniteza e a singularidade do meio rural, contribua para a construção de uma sociedade mais justa, democrática e integrada com a sua própria terra.

Ao reconhecermos os desafios estruturais e formativos que limitam o fazer pedagógico no campo, chegamos à necessidade de redimensionar o papel da escola: ela não deve ser um enclave urbano no território rural, mas um centro vivo de produção de saberes e cidadania. A escola como território de resistência, conforme propõe Fernandes (2004), é aquela que compreende que o saber camponês não é um conhecimento "menor", mas uma forma legítima de ler e transformar o mundo. Ao valorizarmos os saberes locais, promovemos a desconstrução da colonialidade do saber, permitindo que o estudante do campo se reconheça como protagonista de uma história que merece ser contada, estudada e aprofundada dentro da própria sala de aula. Nesse horizonte, práticas emancipatórias viáveis emergem quando articulamos o currículo com a vivência prática, como no uso de projetos de alfabetização científica baseada no território. Ao tomarmos a agroecologia como eixo norteador, por exemplo, é possível integrar conteúdos de Matemática, Ciências e História em um projeto de horta escolar onde o aluno calcula o solo, estuda o ciclo biológico das espécies locais e resgata, por meio de entrevistas com os anciãos da comunidade, a história agrícola da região. Essa articulação pedagógica, fundamentada na pedagogia de projetos, transforma o estudante em um pesquisador da sua própria realidade, legitimando o saber tradicional ao lado do saber acadêmico, conforme preconiza Chassot (2001) ao defender que a escola deve construir pontes entre os "porquês" científicos e o fazer cotidiano.

Outra possibilidade emancipatória reside na reconfiguração do calendário escolar e das metodologias de ensino, permitindo que a escola se desloque dos muros da sala de aula para o território. A realização de "Feiras de Saberes" e vivências de pesquisa-ação, onde os estudantes atuam como diagnósticos de problemas locais, como a preservação de nascentes ou o uso sustentável da terra, torna o processo educativo um exercício de cidadania política. Ao promover essa integração, o professor atua como um mediador dialógico, superando a



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

"educação bancária" (FREIRE, 1987) e criando espaços onde a voz do educando ganha autoridade, demonstrando que a escola pode ser um locus de inovação social a partir de suas próprias raízes.

Por fim, a viabilidade pedagógica dessas ações depende da construção de uma rede de colaboração comunitária que rompa o isolamento da instituição escolar. A inserção de lideranças locais e produtores familiares como "saberes convidados" nas atividades escolares fortalece o sentimento de pertença e assegura que a educação cumpra sua função social: a formação integral do ser humano que não abandona seu chão, mas aprende a transformá-lo com dignidade. Conforme assevera Caldart (2012), a educação do campo visa, fundamentalmente, a emancipação política e cultural do estudante, assegurando que o acesso ao saber científico seja, na verdade, um recurso para o fortalecimento das identidades rurais e para a construção de um futuro onde o campo seja, reconhecidamente, um espaço de excelência, autonomia e transformação

3 METODOLOGIA

O rigor científico desta pesquisa não reside apenas na qualidade da fundamentação teórica, mas no percurso metódico traçado para alcançar os objetivos propostos. Assumimos uma abordagem qualitativa, compreendendo que a educação no campo é um fenômeno social atravessado por subjetividades, culturas e relações de poder que não se esgotam na quantificação estatística. Esta investigação se estruturou como uma pesquisa bibliográfica de cunho exploratório e analítico, centrada na análise sistemática de produções teóricas e documentos normativos que sustentam a Educação do Campo no Brasil.⁷

Para garantir a atualidade e a densidade do debate, estabelecemos um recorte temporal de 2010 a 2026. Esta delimitação justifica-se por contemplar o período de consolidação das políticas públicas voltadas ao campo e o atual cenário de desafios impostos pela aceleração da exclusão digital e pelas mudanças estruturais na educação pós-pandemia.

A seleção das fontes foi conduzida por meio de um processo de busca em bases de dados acadêmicas (como SciELO e Periódicos CAPES), utilizando descritores como "Educação do Campo", "Infraestrutura Escolar Rural", "Práticas Pedagógicas Emancipatórias"



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

e "Formação Docente". O critério de inclusão priorizou obras que dialogam diretamente com a perspectiva freiriana e com as críticas de Caldart, além de estudos de caso que retratassem a realidade do semiárido e das zonas rurais da Bahia, conferindo ao trabalho um alicerce geográfico próximo à nossa realidade.

O corpus desta pesquisa foi alicerçado em três pilares documentais:

- 1) Marcos Normativos: Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9.394/96) e, fundamentalmente, as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002), que constituem o eixo central da nossa análise sobre o direito à especificidade educacional.
- 2) Relatórios Institucionais: Documentos técnicos do INEP, Censo Escolar e relatórios da ANATEL sobre conectividade, que nos permitiram mapear o "abismo material" entre o discurso legal e a disponibilidade física nas escolas.
- 3) Literatura de Referência: Obras clássicas e contemporâneas da Educação do Campo, que serviram como lentes teóricas para a interpretação dos dados coletados.

A análise desses documentos seguiu o método da análise de conteúdo, operacionalizada em três fases: Pré-análise (Leitura flutuante e organização do material, onde os textos foram categorizados segundo os eixos estruturantes do trabalho - Legislação, Materialidade e Prática Pedagógica); Exploração do Material (Etapa de codificação, na qual cruzamos as normativas com os dados estatísticos e as reflexões dos autores, buscando identificar as "fissuras" entre o que é determinado pelo Estado e o que é vivido pelo professor e pelo aluno); Tratamento dos Resultados e Inferência (Momento em que a voz autoral desta pesquisa ganha relevo, conectando os achados teóricos com a nossa própria vivência docente. Foi aqui que os conceitos ganharam "chão", transformando a análise teórica em uma proposta de práticas pedagógicas capazes de responder à nossa pergunta norteadora).

Visualmente, este percurso metodológico desenhou-se de forma circular e reflexiva: a teoria forneceu a base normativa, os dados trouxeram a realidade concreta e a nossa reflexão docente atuou como o fio condutor que uniu essas pontas. Este desenho metodológico garantiu que a pesquisa não fosse um exercício de mera descrição de problemas, mas um esforço autoral de interpretação científica, focado em propor caminhos para que a escola rural seja, enfim, um espaço de dignidade e autonomia.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise dos marcos legais, quando confrontada com o panorama material das escolas rurais, revela uma dissonância estrutural que vai além da simples escassez de recursos. Ao observarmos a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, percebemos um arcabouço normativo que, no campo do "dever-ser", assegura a especificidade e a valorização das identidades camponesas. Entretanto, os resultados obtidos pela triangulação entre os dados do INEP e da ANATEL demonstram que, no "chão da escola", essas diretrizes frequentemente esbarram na aridez material. A existência de milhares de escolas sem conectividade e com precariedades básicas de saneamento não pode ser lida como uma falha técnica isolada, mas como a materialização de uma política de negligência que historicamente tratou a educação no campo como um apêndice do modelo urbano, tornando o direito à aprendizagem uma promessa mediada pela carência.

Essa precariedade infraestrutural reverbera diretamente na prática docente, configurando um cenário onde o professor é compelido a atuar como um "gestor da escassez". Conforme apontam os referenciais teóricos Hage (2014) e Arroyo (2012), o gargalo formativo potencializa esse descompasso, visto que a formação acadêmica, majoritariamente pautada em paradigmas citadinos, falha ao não instrumentalizar o docente para as complexidades da turma multisseriada ou para a lida direta com a realidade agrária. Esse silenciamento formativo é o que, muitas vezes, mantém a sobrevivência da "educação bancária" denunciada por Freire (1987), onde o saber escolar é imposto como uma entidade estranha ao cotidiano do aluno, gerando uma ruptura identitária que precede o abandono escolar. Assim, a discussão demonstra que o docente, quando não amparado por uma formação situada, acaba por reproduzir os mesmos mecanismos de alienação que a própria legislação tentou, e falhou em, mitigar.

Por outro lado, o contraponto a esse ciclo de exclusão surge na potência das práticas pedagógicas emancipatórias que resistem às margens do sistema. A análise das experiências que integram o território ao currículo confirma que, ao romper com o isolamento escolar, a instituição de ensino se legitima como um espaço de inovação social. Quando o plano de aula deixa de ser um instrumento burocrático e passa a articular saberes da agroecologia, da



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

economia familiar e da história comunitária, a escola inverte a lógica da subalternidade, alocando o estudante no lugar de protagonista. O diálogo significativo aqui é claro: a transformação pedagógica não depende unicamente da injeção de recursos, embora a infraestrutura seja condição sine qua non para a dignidade, mas de uma mudança de postura que reconheça o território como a principal fonte de significação do conhecimento.

Portanto, os resultados desta investigação convergem para a tese de que a superação das desigualdades educacionais no campo não será alcançada apenas pela retórica normativa, mas por uma práxis que integre o saber científico ao saber tradicional sob uma lente política de resistência. A escola que desejamos não é aquela que apenas "se adapta" ao campo, mas aquela que o assume como centro de seu fazer, transformando a carência em criatividade e o isolamento em rede colaborativa. Esse é o caminho da emancipação: um processo dialético onde a dignidade do aprender caminha junto ao orgulho de pertencer, provando que o campo é, acima de tudo, um território de produção de vida, cultura e ciência, cujas vozes e saberes não podem mais ser silenciados pelos muros escolares.

Diante da complexidade exposta na análise dialética entre o ideal normativo e a vivência cotidiana, torna-se necessário sistematizar as tensões que impedem o pleno exercício da Educação do Campo. A discussão até aqui delineou um cenário de contrastes, onde a precariedade material e a fragilidade na formação docente atuam como barreiras persistentes à efetivação de uma pedagogia enraizada no território. Para clarificar como essas variáveis se articulam e, simultaneamente, identificar os caminhos propositivos que o trabalho suscita, o Quadro 1 a seguir sintetiza os eixos analíticos desta pesquisa, categorizando os resultados encontrados, as lacunas estruturais que perpetuam a exclusão e as oportunidades de emancipação que emergem quando a escola se reconhece como parte integrante da realidade rural.

Quadro 1: Síntese da Práxis Educacional no Campo – Resultados, Lacunas e Oportunidades

Eixo Analítico	Resultados (O que a análise revela)	Lacunas (Onde o sistema falha)	Oportunidades (Onde reside a potência)
Dimensão Política	Dissonância entre o arcabouço legal	Ausência de mecanismos de fiscalização e	Fortalecimento da Educação do Campo



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

Eixo Analítico	Resultados (O que a análise revela)	Lacunas (Onde o sistema falha)	Oportunidades (Onde reside a potência)
	(Resolução 01/2002) e a execução das políticas no território.	orçamento específico para a realidade rural.	como projeto político de resistência (FERNANDES, 2004).
Dimensão Material	Precariedade infraestrutural e exclusão digital (Dados ANATEL/INEP)	Foco na "urbanização" do espaço escolar, ignorando as especificidades do território rural.	Reconfiguração da escola como centro comunitário e polo de inovação social e produtiva.
Dimensão Pedagógica	Predominância de um currículo descontextualizado e formação docente generalista.	Reprodução da "educação bancária" (FREIRE, 1987) e silenciamento do saber tradicional.	Práticas de mediação dialógica e currículos integrados ao saber local (CHASSOT, 2001).

Fonte: Elaborado pelas autoras (2026).

O quadro 1 sintetiza a tensão dialética que permeia a educação rural. Ao confrontarmos os resultados com a literatura, observa-se que o "gargalo" da materialidade não é um dado neutro, mas uma construção política. Como aponta Santos (2020), a infraestrutura é o alicerce material da dignidade escolar; quando ela falta, o direito à educação torna-se formal, mas não real.

A lacuna pedagógica, por sua vez, reflete o que Hage (2014) define como a "orfandade de formação específica". O professor, ao não ser instrumentalizado para a realidade das turmas multisseriadas ou dos ritmos agrários, sente-se desamparado, recorrendo, por segurança, ao modelo urbano. É aqui que o referencial de Paulo Freire (1987) torna-se vital: a superação da "educação bancária" não exige apenas mudança de método, mas uma mudança de postura política que reconheça o aluno camponês não como um vazio a ser preenchido, mas como um sujeito histórico que detém um capital cultural valioso.

Por fim, as oportunidades apontadas alinham-se à proposta de Caldart (2012) sobre a formação integral. A possibilidade de transformar a escola em um território de resistência reside na mediação dialógica. Ao adotar currículos que partem do território, articulando, por exemplo, a matemática à topografia rural ou as ciências à biologia dos cultivos locais+, a



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

escola deixa de ser um corpo estranho no campo para se tornar o seu próprio coração intelectual. Essa estratégia de "territorialização do saber" é, em última análise, a ferramenta mais poderosa para converter a precariedade em criatividade e para que a educação, de fato, se torne um instrumento de permanência e emancipação dos povos do campo.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao finalizar esta investigação, reafirmamos que a Educação do Campo, longe de ser uma mera modalidade de ensino, constitui um dos projetos políticos mais urgentes para a democratização da sociedade brasileira. O percurso analítico aqui desenvolvido demonstrou que a superação das desigualdades educacionais entre o urbano e o rural não depende apenas da correção de falhas estruturais, mas de uma ruptura epistemológica: é preciso abandonar o modelo de educação que "urbaniza" o aluno para adotar uma pedagogia que reconheça o território como fonte primária de saber, dignidade e ciência.

Os resultados evidenciados ao longo deste trabalho confirmam que o gargalo da materialidade, refletido na carência de infraestrutura e na lacuna de uma formação docente situada, não é um acidente histórico, mas um subproduto de uma gestão que ainda negligencia a especificidade do campo. Contudo, a pesquisa também revelou, através do diálogo entre a teoria de Freire (1987), Caldart (2012) e Fernandes (2004), que a resistência pedagógica já floresce nas salas de aula onde professores assumem o papel de mediadores dialógicos. Nestes espaços, a precariedade é enfrentada pela criatividade e a alienação é substituída pelo protagonismo, provando que a escola, quando se abre ao diálogo com o saber comunitário, torna-se o elo mais forte entre o sonho de um futuro sustentável e a realidade dos sujeitos rurais.

Portanto, as contribuições deste estudo residem na defesa de que a emancipação educacional no campo passa, obrigatoriamente, por uma articulação política e pedagógica que conecte a norma ao chão da escola. Não se trata apenas de exigir investimentos, embora estes sejam direitos inegociáveis, mas de consolidar uma práxis educativa que tenha o território como currículo vivo e a identidade camponesa como valor inalienável. A escola que imaginamos e defendemos não é aquela que se isola nos muros do edifício, mas aquela que se



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

expande para o campo, integrando-se aos saberes da lida, da cultura e da memória.

Concluímos, enfim, que o trabalho que ora encerramos não é um ponto final, mas um convite ao debate contínuo sobre a função social da escola. Que esta pesquisa possa servir de base para novos olhares, incentivando educadores a assumirem o protagonismo na construção de um sistema de ensino que, ao invés de desqualificar as origens, fortaleça as raízes, garantindo que o estudante rural tenha não apenas o direito de aprender, mas a liberdade de ser, criar e transformar o seu próprio lugar no mundo. A Educação do Campo é, antes de tudo, o exercício prático da esperança, e cabe a nós, educadores, sustentá-la como pilar da nossa prática e da nossa luta.

6 REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRASIL. Agência Nacional de Telecomunicações – ANATEL. **Em 2022, Brasil registrou 9,5 mil escolas sem acesso à internet**. Brasília, 2022.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, DF: Presidência da República, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF: MEC, 2002.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. In: RIBEIRO, M.; MOLINA, M. C. (org.). **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2012.

CHASSOT, Attico. **Alfabetização científica: questões e desafios para a educação**. 3. ed. Ijuí: Editora Unijuí, 2001.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 2004.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

HAGE, Salomão M. A. **A educação do campo na Amazônia: o direito à escola como projeto de emancipação**. Revista Brasileira de Educação, v. 19, n. 59, 2014.

IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010: educação e deslocamento**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010.



FACULDADE ESPÍRITO SANTO

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Panorama das escolas do campo no Brasil**. Brasília: INEP, 2015.

MOLINA, Mônica C.; SÁ, L. M. Educação do Campo e formação de educadores: tensões e perspectivas. In: GOMES, A. M. (org.). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Brasília: Editora UnB, 2012.