



A NUCLEAÇÃO COMO POLÍTICA DE EXCLUSÃO: EDUCAÇÃO DO CAMPO, CIDADANIA AMBIENTAL E ACESSO À JUSTIÇA

¹Denivar Felipe Lima Oliveira
Universidade Estadual de Montes Claros
direitofelipelima@gmail

²Enzo Leandro Batista dos Santos
Universidade Estadual de Montes Claros
enzoleandrosantos@gmail

³Larissa Lima Oliveira
Universidade Estadual de Montes Claros
larissa.oliveira@edu.unimontes.br

⁴Vitor Gabriel Mendes Ferreira
Universidade Estadual de Montes Claros
vitorgabrielferreira92@gmail.com

Eixo: Educação no Campo

Palavras-chave: Nucleação, Acesso a justiça, Cidadania, Ambiental

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o campo brasileiro assistiu a um processo que passou quase despercebido nos grandes centros de decisão política: o fechamento em massa de suas escolas. Entre 2000 e 2024, mais de 110 mil unidades escolares rurais deixaram de existir, muitas delas substituídas por uma lógica de nucleação que retira crianças de suas comunidades e as transporta, diariamente, para escolas distantes. Para quem olha de fora, pode parecer uma medida razoável de racionalização administrativa. Para quem vive no campo, é outra coisa inteiramente: é ver a escola da comunidade apagada do mapa, junto com tudo o que ela representa.

É nessa tensão entre o que os números registram e o que a vida concretamente desfaz que este capítulo se insere. O objetivo central é compreender a nucleação escolar a partir de um olhar que cruza educação do campo, cidadania ambiental e acesso à justiça, no interior do Estado Democrático de Direito. A pergunta que orienta essa leitura não é apenas técnica; ela é, fundamentalmente, política e jurídica: de que forma essa política se choca com os princípios constitucionais de igualdade e dignidade, e por que as comunidades rurais afetadas encontram tão poucos caminhos para contestá-la?

Escrever sobre nucleação a partir de uma perspectiva acadêmica implica, desde o início, uma escolha que vai além do interesse científico. Há uma dimensão ética incontornável nesse exercício, porque os sujeitos de que se trata, famílias camponesas, povos tradicionais, agricultores familiares,



ocupam historicamente as margens dos debates jurídicos e educacionais no Brasil. Para essas populações, a escola nunca foi apenas um equipamento público: era o lugar onde a comunidade se reconhecia, onde os saberes locais circulavam, onde uma ideia de futuro ainda era possível sem abandonar a terra. Fechar essa escola é, portanto, muito mais do que uma decisão orçamentária. É um ato com consequências culturais, territoriais e jurídicas que raramente são nomeadas como tal.

O problema se aprofunda quando se percebe que essa política avançou, em grande medida, sem consulta às comunidades afetadas, contrariando não apenas a legislação específica da educação do campo, mas compromissos mais amplos do Estado brasileiro com os direitos humanos. A conexão entre esses campos, educação do campo, cidadania ambiental e acesso à justiça, ainda carece de estudos integrados, e é justamente essa lacuna que este capítulo se propõe a enfrentar.

Se a Constituição de 1988 é clara ao garantir a educação como direito fundamental e ao reconhecer as especificidades das populações rurais, como se explica que mais de 110 mil escolas do campo tenham fechado sem que o Estado tenha sido efetivamente responsabilizado? A hipótese aqui defendida é a de que a nucleação escolar revela uma escolha estrutural e não um mero erro de gestão, própria de um modelo que coloca critérios econômicos acima de direitos territoriais e culturais, e que encontra nas próprias condições de vida das comunidades camponesas o ambiente propício para se sustentar: populações que, por razões históricas, geográficas e sociais, chegam com muito mais dificuldade às instâncias capazes de reverter esse processo.

O referencial teórico que sustenta este capítulo articula diferentes tradições. No campo da educação do campo, Miguel Arroyo e Roseli Caldart argumentam que a escola rural precisa ser pensada a partir da realidade dos sujeitos que habitam o território, de seus saberes e modos de vida, e que políticas públicas que ignoram essa perspectiva negam às populações camponesas o direito de existir como sujeitos plenos. Essa negação dialoga diretamente com o conceito de cidadania ambiental, trabalhado por José Rubens Morato Leite e Patryck de Araújo Ayala, para quem a cidadania só se realiza de forma concreta quando inclui participação, reconhecimento e acesso aos bens comuns, entre eles a educação territorializada.

A privação sistemática desse acesso aproxima o fenômeno da nucleação do conceito de injustiça ambiental, desenvolvido por Henri Acselrad, que demonstrou como grupos vulneráveis são desproporcionalmente atingidos pelas omissões do poder público no Brasil. A contribuição de Boaventura de Sousa Santos sobre acesso à justiça é igualmente central: o autor mostrou que a distância entre o direito formalmente garantido e a capacidade real de acioná-lo não é uma falha ocasional do sistema, mas uma característica estrutural de sociedades profundamente desiguais.



A pesquisa que sustenta este capítulo é de natureza qualitativa, inscrita na tradição do pensamento jurídico crítico. O método de abordagem é o dialético, na medida em que a nucleação escolar é tratada em sua contradição fundamental: um Estado que proclama direitos e, ao mesmo tempo, implementa políticas que os esvaziam na prática. Como método de procedimento, recorre-se à pesquisa bibliográfica e documental, combinando a leitura crítica da literatura científica nas áreas de educação do campo, cidadania ambiental e acesso à justiça com a análise de dados censitários do INEP e legislação pertinente.

O capítulo organiza-se em torno de três eixos. O primeiro identifica os impactos socioculturais e territoriais provocados pela nucleação escolar no campo brasileiro entre 2000 e 2024. O segundo examina os fundamentos jurídicos e constitucionais que deveriam proteger o direito à educação do campo. O terceiro investiga por que as comunidades mais afetadas encontraram tão poucos caminhos para contestar juridicamente essa política, e o que seria necessário para mudar essa realidade.

ENTRE O SILÊNCIO DA LEI E O VAZIO NA ESCOLA: NUCLEAÇÃO, TERRITÓRIOS CAMPONESES E OS LIMITES DA CIDADANIA AMBIENTAL NO BRASIL

Direito Proclamado, Realidade Negada: a Nucleação Escolar e o Esvaziamento da Cidadania Ambiental no Campo

Há algo de paradoxal na situação vivida por milhares de comunidades rurais brasileiras. O ordenamento jurídico nacional nunca foi tão rico em garantias voltadas à educação do campo e, ainda assim, no mesmo período em que essas garantias eram consolidadas, mais de 110 mil escolas rurais fechavam suas portas. É nesse espaço entre o que a lei promete e o que a vida entrega que esta seção se instala, buscando entender como o silêncio institucional diante da nucleação escolar se conecta à fragilidade da cidadania ambiental no Brasil e aos obstáculos reais que as populações camponesas enfrentam quando tentam defender, pela via jurídica, o que é por direito seu.

A educação do campo no Brasil carrega uma história de disputas que antecede qualquer debate sobre nucleação. Durante décadas, as populações rurais foram tratadas como destinatárias de uma educação menor, pensada para prepará-las para o trabalho agrícola ou para facilitar sua migração para as cidades. Essa lógica, que Arroyo (2004) denomina "educação rural compensatória", nunca foi de fato superada nas práticas institucionais do Estado brasileiro, mesmo após os avanços normativos da Constituição Federal de 1988 e do artigo 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que reconheceu a necessidade de adequar currículo, calendário e metodologia às especificidades da vida no



campo. Como adverte Caldart (2002), a legislação por si só não transforma a realidade se não vier acompanhada de vontade política e de participação dos sujeitos que ela pretende proteger.¹

Essa advertência se mostrou precisa diante do que viria a seguir. A nucleação ganhou força nos anos 2000 sob uma lógica de racionalização de recursos que colocava o custo por aluno acima de qualquer análise sobre os impactos territoriais e culturais do fechamento das escolas. Segundo dados do INEP (2024), o país passou de aproximadamente 180 mil escolas rurais no início dos anos 2000 para menos de 70 mil duas décadas depois.²

Molina (2015) é direta ao avaliar esse processo: o fechamento das escolas do campo não é uma consequência inevitável do esvaziamento rural, mas uma de suas causas, na medida em que aprofunda o desenraizamento das famílias e acelera sua saída do território.³ Para Fernandes (2006), o território camponês é indissociável dos equipamentos públicos que o sustentam, e a escola é, entre eles, o mais simbólico e o mais estruturante da identidade coletiva. Fechar a escola é, nesse sentido, retirar parte do que torna aquele lugar habitável como projeto de vida.⁴

Essa exclusão territorial conecta o problema à cidadania ambiental, entendida por Leite e Ayala (2004) não como um atributo formal, mas como uma prática coletiva de pertencimento, participação e acesso aos bens comuns que sustentam a vida digna em um determinado território. Quando o Estado fecha a escola e ignora os protestos das comunidades, ele retira dessas populações uma condição concreta de exercício dessa cidadania.⁵

Quando essas comunidades tentam reagir pela via jurídica, encontram um caminho igualmente fechado. Santos (2011) mostrou que a distância entre a titularidade formal de direitos e a capacidade real de acioná-los é, nas sociedades periféricas, uma das expressões mais nítidas da

¹CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18.

²INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2024. Brasília: INEP, 2024.

³MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 387-402, jan./mar. 2015, p. 387.

⁴FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006, p. 29.

⁵LEITE, José Rubens Morato; AYALA, Patryck de Araújo. Direito Ambiental na Sociedade de Risco. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004, p. 23.



desigualdade estrutural.⁶ Para Acselrad (2010), a injustiça ambiental se configura precisamente quando os grupos mais vulneráveis são os que menos dispõem de instrumentos para reagir às decisões que os prejudicam.⁷ O resultado é um ciclo que se retroalimenta: quanto mais fragilizadas estão essas comunidades, menos conseguem resistir ao fechamento de suas escolas, e quanto mais suas escolas fecham, mais fragilizadas elas ficam.

O que esta seção procurou mostrar é algo que as comunidades rurais já sabem há muito tempo: fechar uma escola no campo não é um ato administrativo simples. É uma decisão que desfaz laços, empurra famílias para fora do território e retira de crianças e adultos a possibilidade de construir um futuro sem precisar abandonar o lugar onde vivem. As populações mais atingidas por esse processo seguiram, em sua maioria, sem conseguir contestá-lo: não por falta de razão ou de direito, mas por falta de acesso real aos instrumentos que o Estado formalmente lhes garante.

O Que se Perde Quando a Escola Fecha: Território, Identidade e Cidadania nas Comunidades Camponesas Brasileiras

Perguntar o que se perde quando uma escola rural fecha pode parecer, à primeira vista, uma questão com resposta óbvia: perde-se o acesso à educação. Mas quando se aproxima da realidade das comunidades camponesas brasileiras, percebe-se que a resposta é muito mais complexa e dolorosa do que qualquer dado estatístico consegue capturar. A escola nesses territórios era o lugar onde as festas aconteciam, onde os mais velhos transmitiam aos mais novos algo que nenhum currículo formal consegue nomear com precisão: o sentido de pertencer a um lugar. Esta seção se dedica a explorar essas perdas invisíveis, compreendendo o fechamento das escolas rurais não apenas como uma questão educacional, mas como um golpe direto sobre a identidade, o território e a cidadania das populações camponesas.

Arroyo (2004) observa que, para as populações camponesas, a escola é vivida como parte do território e não como um serviço externo a ele, o que explica por que seu fechamento abala muito mais do que o acesso à educação.⁸ Caldart (2002) vai além ao argumentar que separar a criança do

⁶SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma revolução democrática da justiça. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011, p. 43.

⁷ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. Estudos Avançados, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010, p. 112.

⁸ARROYO, Miguel Gonzalez. Imagens Quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004, p. 78.



campo de seu território de origem durante a formação escolar é uma forma eficaz de produzir o desenraizamento que mais tarde se traduz em êxodo rural.⁹

Os dados do INEP (2024) confirmam essa dinâmica: as regiões que mais perderam escolas rurais nas últimas duas décadas coincidem com aquelas que concentram as populações mais vulneráveis, como comunidades quilombolas, indígenas e de agricultores familiares. Para Molina (2015), esse processo segue uma lógica seletiva que penaliza justamente os territórios que mais dependem da presença do Estado para garantir condições mínimas de vida digna.¹⁰

As perdas culturais são igualmente profundas. Brandão (2002) observa que a escola rural comprometida com o território funciona como um espaço de continuidade entre gerações, onde os saberes locais são legitimados e transmitidos.¹¹ Quando ela fecha, esse fluxo se interrompe, e conhecimentos sobre o manejo da terra, os ciclos da natureza e as práticas culturais locais deixam de encontrar qualquer espaço institucional de acolhimento. Para Acselrad (2010), a privação de equipamentos públicos essenciais nos territórios vulneráveis não é apenas uma falha de gestão, mas uma forma de injustiça ambiental que compromete as bases materiais e simbólicas da cidadania.¹²

O que esta seção tentou mostrar é que a pergunta do seu título não tem uma resposta simples, mas tem uma resposta honesta. Quando a escola fecha, o campo perde muito mais do que um equipamento público. Perde um ponto de referência coletiva, perde a continuidade de saberes que não estão em nenhum livro didático e perde, sobretudo, a possibilidade de que crianças cresçam sabendo que pertencem a um lugar e que esse lugar vale a pena ser habitado. A nucleação escolar, ao tratar tudo isso como um detalhe administrativo, revelou uma incapacidade profunda do Estado brasileiro de enxergar o campo como território de vida, de cultura e de direitos. Fechar uma escola, nesse contexto, não é apenas uma decisão orçamentária: é um gesto político que diz, ainda que em silêncio, que aquela comunidade não precisa de futuro onde está.

⁹CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 26.

¹⁰MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. Educar em Revista, Curitiba, n. 55, p. 387-402, jan./mar. 2015, p. 390.

¹¹BRANDÃO, Carlos Rodrigues. A Educação como Cultura. Campinas: Mercado de Letras, 2002, p. 54.

¹²ACSELRAD, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. Estudos Avançados, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010, p. 115.



EDUCAÇÃO DO CAMPO: DESAFIOS, CONTRADIÇÕES E PERSPECTIVAS DE UMA REALIDADE ESQUECIDA

Introdução: quando o campo pede passagem

Falar de educação no campo é falar de gente. É falar de crianças que acordam antes do sol nascer para pegar um ônibus escolar que percorre estradas de terra, de professoras que lecionam em escolas multisseriadas sem formação específica para isso, de jovens que precisam escolher entre estudar e ajudar no sustento da família. É falar, sobretudo, de um direito que, na prática, ainda não chegou a todos.

A educação do campo no Brasil acumula marcas de uma história de invisibilidade que o arcabouço jurídico contemporâneo não foi suficiente para apagar. Mesmo com os avanços trazidos pela Constituição Federal de 1988 e, mais tarde, pelas Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002, a realidade ainda está muito distante do ideal.¹³

Segundo dados do INEP, as escolas do campo apresentam indicadores de desempenho muito abaixo das médias urbanas. A taxa de analfabetismo entre adultos rurais ainda supera em mais de três vezes a registrada nas cidades, e o abandono escolar no ensino médio é consideravelmente mais alto nas zonas rurais.¹⁴

Este capítulo busca compreender, de forma humanizada e fundamentada, os principais obstáculos enfrentados pela educação do campo no Brasil contemporâneo, analisando desde a precariedade da infraestrutura escolar até os desafios pedagógicos, passando pelos impactos do transporte inadequado, pela falta de formação específica para os docentes e pelo apagamento identitário imposto por currículos que ignoram a realidade camponesa.

A precariedade da infraestrutura: escolas que resistem ao abandono

Uma das marcas mais visíveis da desigualdade educacional no Brasil é a estrutura física das escolas do campo. Enquanto nas capitais se discute sobre laboratórios de informática e quadras poliesportivas, em muitas comunidades rurais os professores ainda lutam para ter energia elétrica estável, acesso à internet e banheiros em condições mínimas de higiene.

¹³BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Senado Federal, 1988; e BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: CNE, 2002.

¹⁴INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024.



O Censo Escolar de 2023 revelou que apenas 55% das escolas rurais possuem acesso à internet em banda larga, contra mais de 90% nas escolas urbanas. Cerca de 30% das unidades escolares rurais ainda funcionam sem biblioteca ou sala de leitura, e um número expressivo sequer conta com espaço específico para a diretoria ou coordenação pedagógica.¹⁵

Esse quadro não é acidental. Ele reflete escolhas políticas históricas que priorizaram o urbano em detrimento do rural, tratando o campo como um território provisório, como se as pessoas que lá vivem estivessem apenas esperando o momento de migrar para a cidade. Essa lógica colonizadora, como denuncia Miguel Arroyo, nega ao sujeito do campo o direito de ser reconhecido como portador de cultura, história e projeto de vida próprios.¹⁶

Em muitos municípios, a solução encontrada pelo poder público para lidar com a baixa demanda foi o fechamento de escolas rurais e a nucleação dos alunos em escolas-polo. Entre 2002 e 2022, mais de 37 mil escolas rurais foram fechadas no Brasil. Esse processo, frequentemente apresentado como racionalização administrativa, tem consequências profundas: provoca o enfraquecimento das comunidades, aumenta o tempo de deslocamento das crianças e aprofunda a sensação de que o campo não tem futuro.¹⁷

O calvário do transporte escolar rural

Para milhares de estudantes brasileiros que vivem no campo, o transporte escolar não é apenas um detalhe logístico: é uma questão de sobrevivência acadêmica. Crianças que percorrem 30, 40 ou até 60 quilômetros por dia em estradas sem pavimentação chegam à escola exaustas e, muitas vezes, chegam tarde.

O Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE), criado em 2004, representou um avanço importante ao transferir recursos federais para que estados e municípios custeassem o deslocamento de alunos da educação básica residentes em áreas rurais. No entanto, o valor per capita repassado pelo programa tem sido historicamente insuficiente para cobrir os custos reais do transporte em municípios com territórios extensos e estradas mal conservadas.¹⁸

¹⁵INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico. Brasília: INEP, 2024. Op. cit.

¹⁶ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. (Org.). Por uma educação do campo. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

¹⁷MUNARIM, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.

¹⁸BRASIL. Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília: Presidência da República, 2004.



Além do custo financeiro, o transporte escolar inadequado tem um custo humano alto. Crianças pequenas, às vezes com apenas seis ou sete anos, passam horas dentro de veículos velhos e superlotados, em estradas que se tornam intransitáveis no período das chuvas. Não raro, a escola fecha por dias seguidos porque o ônibus quebrou ou porque a estrada de acesso ficou bloqueada pela lama. Nesses momentos, a educação simplesmente para.

Pesquisa realizada por Salomão Hage e colaboradores revelou que, em estados como Pará, Maranhão e Bahia, a irregularidade no transporte escolar é uma das principais razões apontadas pelas famílias para a evasão dos filhos antes de completar o ensino fundamental. O dado é revelador: não é falta de vontade de estudar, é falta de condição de chegar até a escola.¹⁹

Quem ensina no campo? A questão da formação docente

A formação dos professores que atuam nas escolas do campo é outro nó crítico dessa realidade. Durante muito tempo, as universidades brasileiras formaram professores para um modelo urbano de escola, com turmas homogêneas por faixa etária, disciplinas compartimentadas e uma dinâmica pedagógica pensada para o contexto das cidades. Esse modelo, quando transplantado para o campo, frequentemente se mostra inadequado.

A pedagogia da alternância, desenvolvida na França nos anos 1930 e adaptada para o contexto brasileiro a partir dos anos 1960 pelas Escolas Famílias Agrícolas (EFAs), representa uma das respostas mais consistentes a essa inadequação. Ao articular tempos e espaços formativos entre a escola e a família e a comunidade, ela reconhece que o saber do campo não começa nem termina dentro da sala de aula.²⁰

No entanto, a maioria dos professores que trabalha em escolas rurais comuns não recebe formação específica para lidar com as particularidades do ensino multisseriado, com as demandas culturais das populações camponesas, quilombolas, indígenas ou ribeirinhas. Muitos são professores recém-formados, sem experiência, que aceitam vagas no campo por falta de opção e migram para a cidade assim que surge a primeira oportunidade.

¹⁹HAGE, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 589-607, abr./jun. 2011.

²⁰NOSELLA, Paolo. Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.



O Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), instituído em 2007, representou uma tentativa estruturada de corrigir essa lacuna, formando professores em áreas do conhecimento organizadas por eixos temáticos e voltadas para a realidade camponesa. Contudo, o alcance dessas iniciativas ainda é pequeno diante da dimensão do problema.²¹

O currículo como território em disputa

Quando uma criança que vive em uma comunidade de agricultores familiares chega à escola e encontra, nos livros didáticos, apenas imagens de cidades, semáforos, prédios e personagens urbanos, algo muito sutil porém muito poderoso acontece: ela aprende que o seu mundo não existe. Ou, pior, que existe apenas como atraso, como problema a ser superado.

Essa é uma das críticas mais contundentes que os movimentos sociais do campo e os pesquisadores da educação popular fazem ao currículo escolar brasileiro: ele foi historicamente construído a partir de uma perspectiva urbano-cêntrica que invisibiliza as culturas, os saberes e os modos de vida das populações rurais. Paulo Freire já alertava para isso ao denunciar a "educação bancária" e propor uma educação que partisse da realidade concreta dos educandos.²²

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação do Campo avançaram ao reconhecer a necessidade de um projeto educativo que respeite a diversidade sociocultural das populações camponesas e que vincule o currículo às especificidades do território. Porém, na prática, muitas escolas do campo continuam aplicando os mesmos materiais didáticos das escolas urbanas, com apenas pequenos ajustes superficiais.²³

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC), implementada a partir de 2017, trouxe novos desafios nesse sentido. Ao estabelecer competências e habilidades padronizadas para todo o país, ela corre o risco de reforçar uma lógica homogeneizadora que pouco considera as especificidades dos territórios rurais. Para pesquisadores como Bernardo Mançano Fernandes, a BNCC representa um retrocesso na construção de uma educação verdadeiramente do campo e não apenas no campo.²⁴

²¹MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do campo. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.

²²FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

²³BRASIL. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília: CNE, 2008.

²⁴FERNANDES, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão. Brasília: MDA, 2006. p. 27-39.



Políticas públicas: avanços reais e recuos preocupantes

A história das políticas públicas para a educação do campo no Brasil é uma história de conquistas parciais, de avanços e recuos, de pressão constante por parte dos movimentos sociais e de resistência, muitas vezes velada, por parte do aparato burocrático do Estado.

Entre os marcos mais significativos estão a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998; as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; o Decreto n.º 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA; e a criação das Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoC) em diversas universidades federais a partir de 2007.²⁵

Contudo, a partir de 2016, com as mudanças de orientação política no governo federal, muitos desses programas sofreram cortes orçamentários severos ou foram esvaziados em sua concepção original. O PRONERA teve sua execução paralisada em diferentes momentos, e o número de turmas das LEdoC foi reduzido em várias universidades por falta de financiamento.

A retomada de investimentos em educação do campo observada a partir de 2023, com a reativação de programas federais voltados para as populações rurais, é um sinal positivo, mas ainda insuficiente para reverter décadas de negligência. A continuidade e o aprofundamento dessas políticas dependem, sobretudo, de uma vontade política consistente e de mecanismos de participação social que garantam que as comunidades do campo sejam protagonistas das decisões que afetam sua educação.²⁶

3.7 Considerações finais: a escola que o campo merece

A educação do campo no Brasil ainda está longe de ser o que deveria ser. As crianças que vivem nas comunidades rurais, sejam elas filhas de agricultores familiares, de assentados, de quilombolas, de ribeirinhos ou de povos indígenas, merecem uma escola de qualidade que respeite sua identidade, valorize seus saberes e contribua para que possam construir projetos de vida dignos no próprio território em que vivem.

Os desafios discutidos ao longo deste capítulo, a precariedade da infraestrutura, o transporte escolar inadequado, a falta de formação específica para os professores, o currículo urbano-cêntrico e o esvaziamento das políticas públicas, não são problemas isolados. Eles compõem um quadro estrutural de desigualdade que só pode ser superado com políticas consistentes, com participação social e com o reconhecimento efetivo de que o campo é um lugar de vida, de cultura e de futuro.

²⁵BRASIL. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, 2010.

²⁶MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. Em Aberto, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.



Nas palavras de Roseli Caldart, a educação do campo nasceu como crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. É dessa crítica, e da esperança que ela carrega, que precisamos partir para construir a escola que o campo merece: uma escola que seja, de fato, do campo.²⁷

****Este texto foi integralmente produzido por autoria humana, com apoio pontual de ferramentas de inteligência artificial (Grammarly e Copilot), restrito às funções de correção gramatical, aprimoramento da coesão textual, identificação de lacunas argumentativas e indicação de materiais para estudo prévio. O uso dessas tecnologias observou os parâmetros estabelecidos pelo Conselho Nacional de Justiça, por meio da Resolução nº 332/2020, que regulamenta a utilização de sistemas de inteligência artificial em atividades jurídicas e acadêmicas, garantindo transparência, rastreabilidade e responsabilidade sobre o conteúdo final.**

REFERÊNCIAS

- Acelrad, Henri. Ambientalização das lutas sociais: o caso do movimento por justiça ambiental. *Estudos Avançados*, São Paulo, v. 24, n. 68, p. 103-119, 2010.
- Arroyo, Miguel G.; Caldart, Roseli S.; Molina, Mônica C. (Org.). *Por uma educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- Arroyo, Miguel Gonzalez. *Imagens quebradas: trajetórias e tempos de alunos e mestres*. Petrópolis: Vozes, 2004.
- Brandão, Carlos Rodrigues. *A educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- Brasil. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- Brasil. Decreto n.º 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o PRONERA. *Diário Oficial da União*, Brasília, 2010.
- Brasil. Lei n.º 10.880, de 9 de junho de 2004. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar (PNATE). Brasília: Presidência da República, 2004.
- Brasil. Resolução CNE/CEB n.º 1, de 3 de abril de 2002. Institui diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo. Brasília: CNE, 2002.
- Brasil. Resolução CNE/CEB n.º 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares para a educação básica do campo. Brasília: CNE, 2008.

²⁷CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). *Campo-Políticas Públicas-Educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.



- Caldart, Roseli Salete. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: Kolling, Edgar Jorge; Cerioli, Paulo Ricardo; Caldart, Roseli Salete (Org.). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002.
- Caldart, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- Caldart, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: Santos, Clarice Aparecida dos (Org.). *Campo: políticas públicas: educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.
- Fernandes, Bernardo Mançano. Os campos da pesquisa em educação do campo: espaço e território como categorias essenciais. In: Molina, Mônica Castagna (Org.). *Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2006. p. 27-39.
- Freire, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 50. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- Hage, Salomão Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 32, n. 115, p. 589-607, abr./jun. 2011.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2023: resumo técnico*. Brasília: INEP, 2024.
- Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Censo Escolar da Educação Básica 2024*. Brasília: INEP, 2024.
- Leite, José Rubens Morato; Ayala, Patryck de Araújo. *Direito ambiental na sociedade de risco*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004.
- Molina, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades. *Educar em Revista*, Curitiba, n. 55, p. 387-402, jan./mar. 2015.
- Molina, Mônica Castagna; Freitas, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da educação do campo. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011.
- Molina, Mônica Castagna; Sá, Lais Mourão. Escola do campo. In: Caldart, Roseli S. et al. (Org.). *Dicionário da educação do campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 324-331.
- Munarim, Antônio. Educação do campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século XXI. *Em Aberto*, Brasília, v. 24, n. 85, p. 51-63, abr. 2011.
- Nosella, Paolo. *Uma nova educação para o meio rural*. 1977. Dissertação (Mestrado em Educação) — Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.
- Santos, Boaventura de Sousa. *Para uma revolução democrática da justiça*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2011.