

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO – UFMA
CENTRO DE CIÊNCIAS DE CODÓ – CCCO
LICENCIATURA EM PEDAGOGIA

ELLEN KAYENNE DA SILVA CARDOSO

VOZES DO CAMPO: NARRATIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO

CODÓ
2025

ELLEN KAYENNE DA SILVA CARDOSO

**VOZES DO CAMPO: NARRATIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Centro de Ciências de
Codó, da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciado(a) em
Pedagogia.

Orientador: Prof Dr. João Rudá Meneses
Macedo

CODÓ
2025

Ficha gerada por meio do SIGAA/Biblioteca com dados fornecidos pelo(a) autor(a).
Diretoria Integrada de Bibliotecas/UFMA

Cardoso, Ellen Kayenne da Silva.

VOZES DO CAMPO : narrativas sobre Políticas
Educação E Educação do Campo no Maranhão / Ellen
Kayenne da Silva Cardoso. - 2025.

30 p.

Orientador(a): João Rudá Meneses Macedo.

Curso de Pedagogia, Universidade Federal do Maranhão,
Codó, 2025.

1. Educação do Campo. 2. Políticas Educativas. 3.
Movimentos Sociais. 4. Maranhão. I. Meneses Macedo, João
Rudá. II. Título.

ELLEN KAYENNE DA SILVA CARDOSO

**VOZES DO CAMPO: NARRATIVAS SOBRE POLÍTICAS EDUCACIONAIS E
EDUCAÇÃO DO CAMPO NO MARANHÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado ao Curso de Licenciatura em
Pedagogia do Centro de Ciências de
Codó, da Universidade Federal do
Maranhão, como requisito parcial para
obtenção do grau de Licenciado(a) em
Pedagogia.

Data da defesa: 22 / 07 / 2025

BANCA EXAMINADORA

JOÃO RUDÁ MENESES MACEDO

Docente (Orientador)

DR. DILMAR KISTEMACHER

Docente (1º Membro)

MA. TERCILIA MARIA DA CRUZ SILVA

Docente (2º Membro)

CODÓ

2025

RESUMO

A educação do campo no Brasil enfrenta desafios históricos marcados pelo descaso estatal e pela falta de políticas públicas efetivas. Desde o coronelismo até os movimentos sociais contemporâneos, o cenário do campo tem sido palco de lutas por igualdade educacional. O reconhecimento formal da educação do campo como política pública em 2010 representou um marco importante na luta por direitos e melhorias estruturais. Este artigo busca refletir sobre a realidade da educação no campo, destacando as dificuldades enfrentadas e as ações necessárias para transformar o contexto educacional do campo. A pesquisa baseia-se em narrativas de alunos, professores e coordenadores que viveram a realidade das escolas do campo no Maranhão, revelando não apenas os obstáculos estruturais e pedagógicos, mas também os avanços promovidos por políticas públicas e movimentos sociais.

Palavras-chave: Educação do Campo, Políticas Educacionais, Movimentos Sociais, Maranhão.

ABSTRACT

The Educação del Campo in Brazil faces historical challenges marked by state neglect and a lack of effective public policies. From the era of coronelismo to contemporary social movements, the rural landscape has been a stage for struggles for educational equality. The formal recognition of rural education as a public policy in 2010 represented a significant milestone in the fight for rights and structural improvements. This article seeks to reflect on the reality of rural education, highlighting the difficulties faced and the actions necessary to transform the rural educational context. The research is based on narratives from students, teachers, and coordinators who have experienced the reality of rural schools in Maranhão, revealing not only structural and pedagogical obstacles but also the progress brought about by public policies and social movements.

Keywords: Educação do Campo, Educational Policies, Social Movements, Maranhão.

SUMÁRIO

1	
INTRODUÇÃO.....	8
2 CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MARANHÃO: DIFICULDADES E DESAFIOS.....	9
3 POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS: NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO.....	12
4 AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS: O DESAFIO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR.....	14
5 PEDAGOGIA MULTISSERIADA E FORMAÇÃO DOCENTE: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES.....	17
6 O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS.....	21
7 REFLEXÕES SOBRE A RESISTÊNCIA E A LUTA POR TRANSFORMAÇÃO.....	24
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	26
9 REFERÊNCIAS.....	29

INTRODUÇÃO

A educação do campo, enquanto modalidade do sistema educacional brasileiro, apresenta-se marcada por desafios históricos e sociais. Inicialmente associada a práticas paternalistas, como as escolas criadas sob a lógica do coronelismo, ela refletia uma estrutura excludente e colonizadora, alheia às especificidades culturais e pedagógicas das populações do campo (Caldart, 2004). Essa modalidade de ensino, desprovida de supervisão estatal efetiva e políticas públicas consistentes, nasceu atrelada à manutenção de poderes locais e à reprodução de desigualdades estruturais (Leite, 1999).

A partir das últimas décadas do século XX, a educação do campo tornou-se palco de resistências e lutas sociais. Movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Do campo Sem Terra (MST) e a articulação de educadores engajados passaram a reivindicar uma educação de qualidade, comprometida com a valorização das culturas locais e as especificidades do campo (Arroyo, 2012). Esses movimentos exerceram um papel fundamental na formulação de políticas públicas que reconhecessem a educação do campo como um direito, culminando em avanços importantes, como a inserção do tema na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) em 1996 e seu reconhecimento como política pública em 2010 (Munarim, 2010).

Este trabalho tem como objetivo central compreender os desafios e as possibilidades da educação do campo no Maranhão, destacando a relação entre políticas públicas e a atuação de movimentos sociais. Para tanto, a pesquisa fundamenta-se em um método qualitativo, com base em narrativas de alunos, professores e coordenadores que vivenciaram diretamente a realidade escolar do campo. Essas narrativas foram coletadas por meio de entrevistas semiestruturadas, permitindo a análise de experiências individuais que revelam a complexidade do cenário educacional do campo.

A questão que norteia esta investigação é: como as políticas públicas e os movimentos sociais têm contribuído para superar os desafios históricos da educação do campo no Maranhão? Para responder a essa pergunta, o trabalho está estruturado em quatro seções principais. Na primeira seção, discutimos o contexto histórico da educação do campo, desde suas origens até a atualidade. A segunda seção aborda as condições estruturais e pedagógicas que caracterizam a educação

nas escolas do campo do Maranhão. Na terceira seção, analisamos as políticas públicas e ações de movimentos sociais a partir das narrativas dos participantes da pesquisa. Por fim, apresentamos as considerações finais, que refletem sobre as perspectivas e desafios para o fortalecimento da educação do campo como um direito social e cultural.

Essa trajetória evidencia que a educação do campo não se limita a uma questão técnica ou administrativa, mas se configura como uma luta social por justiça e igualdade (Caldart, 2012), sendo essencial compreender as vozes e vivências de seus atores para propor ações transformadoras.

CONDIÇÕES ESTRUTURAIS E PEDAGÓGICAS DA EDUCAÇÃO NAS ESCOLAS DO CAMPO NO MARANHÃO: DIFICULDADES E DESAFIOS

As condições estruturais e pedagógicas que caracterizam a educação nas escolas do campo no Maranhão revelam um panorama de desigualdades profundas, que dialogam com o histórico descaso em relação às políticas públicas destinadas às populações do campo. Essa realidade é marcada por uma precariedade estrutural que compromete tanto o acesso quanto a qualidade da educação oferecida nessas localidades. De acordo com Teixeira (2021), a ausência de infraestrutura adequada, somada à fragilidade na formação docente e à escassez de recursos pedagógicos, desenha um cenário desafiador, em que o direito à educação é frequentemente limitado por fatores externos e internos à dinâmica escolar.

As escolas do campo no Maranhão ainda enfrentam problemas que remetem a condições materiais rudimentares. Muitos prédios escolares consistem em estruturas improvisadas, como casas de taipa, sem acesso a energia elétrica, saneamento básico ou abastecimento de água. Essa precariedade é especialmente evidente nas áreas mais remotas, onde as vias de acesso se tornam intransitáveis durante o período chuvoso, dificultando a chegada de alunos e professores às unidades escolares. Além disso, o transporte escolar, quando existente, é frequentemente insuficiente, agravando a evasão escolar, já endêmica em contextos do campo (Brasil, 2016).

Do ponto de vista pedagógico, as escolas do campo apresentam desafios que vão além da precariedade física. O modelo multisseriado, predominante nessas instituições, sobrecarrega os educadores ao exigir que atendam simultaneamente a

estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem em uma mesma sala de aula. Essa configuração, que deveria ser uma solução provisória para a carência de infraestrutura e professores, transforma-se em um obstáculo ao desenvolvimento de práticas pedagógicas que atendam às especificidades locais e culturais das comunidades do campo. Nesse contexto, segundo Cavalcanti (2009), a ausência de formação docente adequada é um dos fatores que mais limita a qualidade do ensino, uma vez que muitos educadores atuam sem formação completa ou específica para trabalhar com metodologias adaptadas à realidade do campo.

A falta de materiais pedagógicos e de recursos didáticos específicos é outro entrave significativo. A ausência de livros, materiais de apoio e ferramentas tecnológicas nas escolas do campo faz com que os professores dependam de sua própria criatividade para adaptar conteúdos e suprir carências. No entanto, sem formação continuada e suporte técnico-pedagógico por parte das secretarias de educação, essa adaptação é, em grande parte, improvisada, dificultando o alcance de objetivos educacionais mais amplos (Teixeira, 2011).

Essas limitações têm impactos diretos no processo de ensino-aprendizagem, perpetuando ciclos de exclusão e contribuindo para os altos índices de analfabetismo que historicamente caracterizam o Maranhão. Dados do I Censo da Reforma Agrária, realizados em 1996, apontavam que aproximadamente 45% dos assentados em projetos de regularização fundiária eram analfabetos (Sales, 2017). Esse dado, longe de ser um retrato estático, revela o entrelaçamento das desigualdades educacionais com as dinâmicas históricas de expropriação e marginalização da classe trabalhadora camponesa. Como destaca Teixeira (2021), a lógica econômica predominante nesses territórios, baseada na exploração agro-mineradora, reflete-se na ausência de demanda por “trabalho complexo”, o que reforça a negligência histórica em relação à escolarização das populações do campo.

Embora alguns avanços tenham sido conquistados, especialmente por meio de programas como o PRONERA, os desafios enfrentados pelas escolas do campo no Maranhão permanecem evidentes. A ausência de uma política pública consolidada e articulada às especificidades do campo, a fragilidade dos investimentos estruturais e a falta de estratégias pedagógicas adequadas às dinâmicas culturais locais tornam evidente a urgência de medidas que superem o caráter compensatório das políticas existentes. Apenas um compromisso efetivo

com a educação do campo, concebido como um direito social e um instrumento de emancipação, será capaz de transformar a realidade dessas comunidades e garantir a efetivação de uma educação que dialogue com suas demandas e potencialidades.

Diante desse cenário, torna-se necessário aprofundar a análise das dinâmicas que sustentam as dificuldades enfrentadas pela educação do campo no Maranhão, destacando as especificidades regionais que refletem tanto os desafios históricos quanto as resistências articuladas pelos sujeitos que compõem esses territórios. A precariedade estrutural e pedagógica das escolas não deve ser vista apenas como um problema técnico ou administrativo, mas como um reflexo das condições materiais impostas pelo modelo econômico predominante, que historicamente subordinou as populações camponesas aos interesses do capital agro-minerador.

No Maranhão, as escolas do campo não foram concebidas para atender às demandas reais das comunidades do campo. A ausência de infraestrutura básica, como redes de água potável, energia elétrica e saneamento, é uma constante em muitas localidades. Essa situação, somada às dificuldades de transporte escolar, torna o acesso à escola uma tarefa árdua para estudantes e professores, especialmente durante o período chuvoso, quando as vias de acesso são frequentemente interrompidas (Brasil, 2016). Nesse contexto, a escola deixa de ser percebida como um espaço de transformação social e passa a ser vista como uma instituição distante e, muitas vezes, desconectada da realidade local.

Além disso, o modelo pedagógico aplicado nas escolas do campo frequentemente não dialoga com as especificidades culturais e econômicas das comunidades atendidas. O currículo, predominantemente urbano, ignora as práticas e os saberes locais, desvalorizando a cultura camponesa e reforçando uma visão de inferioridade em relação aos modos de vida do campo. Como observa Cavalcanti (2009), a implementação de currículos descontextualizados contribui para a alienação dos estudantes em relação à sua própria identidade cultural, o que, combinado às condições precárias de ensino, alimenta os índices de evasão escolar.

A formação docente emerge como um dos desafios centrais para a efetivação de uma educação do campo que seja emancipadora e transformadora. Muitos educadores que atuam nessas escolas possuem formação limitada, frequentemente apenas o ensino médio ou fundamental, o que os impede de desenvolver práticas pedagógicas que atendam às complexidades do modelo multisseriado. Essa situação é agravada pela ausência de programas de formação continuada

específicos para o contexto do campo, o que reforça a dependência de estratégias pedagógicas improvisadas e desvinculadas das necessidades locais (Teixeira, 2011).

Paralelamente, os movimentos sociais têm desempenhado um papel fundamental na luta por uma educação do campo que respeite e valorize as particularidades das comunidades do campo. Organizações como o Movimento dos Trabalhadores Do campo Sem Terra (MST) e a Federação dos Trabalhadores Do campo Agricultores e Agricultoras do Maranhão (FETAEMA) foram pioneiras na articulação de políticas públicas que visassem à transformação dessa realidade. Programas como o PRONERA têm buscado não apenas ampliar o acesso à educação, mas também promover a formação de educadores comprometidos com as demandas sociais e culturais do campo (Teixeira, 2021).

Ainda que iniciativas como essas representem avanços significativos, os desafios estruturais e pedagógicos permanecem evidentes. A falta de investimentos consistentes por parte do poder público, a descontinuidade de políticas educacionais voltadas para o campo e a prevalência de um modelo econômico excludente limitam o impacto dessas ações. Como aponta Sales (2017), a superação dessas dificuldades exige um compromisso político que vá além de intervenções paliativas, envolvendo mudanças estruturais que articulem educação, cultura e desenvolvimento sustentável.

Portanto, a análise das condições estruturais e pedagógicas das escolas do campo no Maranhão revela não apenas a complexidade dos desafios enfrentados, mas também as possibilidades de transformação que emergem das práticas de resistência e das articulações coletivas. Garantir uma educação de qualidade para os povos do campo implica, necessariamente, reconhecer a educação como um direito humano e como uma ferramenta de emancipação social, capaz de transformar as condições materiais e culturais que perpetuam a exclusão e a desigualdade.

POLÍTICAS PÚBLICAS E MOVIMENTOS SOCIAIS: NARRATIVAS DE RESISTÊNCIA E TRANSFORMAÇÃO NO CAMPO

Nesta seção, analisamos as políticas públicas e as ações dos movimentos sociais a partir das narrativas de diferentes sujeitos que vivenciaram, em diversas posições, a realidade da educação do campo no Maranhão. Os participantes da

pesquisa trazem perspectivas complementares que ilustram tanto as dificuldades estruturais e pedagógicas enfrentadas quanto os avanços e possibilidades gerados por iniciativas públicas e coletivas.

O perfil dos participantes reflete a pluralidade das experiências no campo educacional. Ana Clara (nome fictício), ex-aluna de uma escola multisseriada em Coroatá, compartilha memórias de uma infância marcada pela precariedade das condições escolares. A ausência de infraestrutura, a dificuldade de acesso à escola e as práticas pedagógicas limitadas resultaram em um ambiente de aprendizado que pouco contribuiu para seu desenvolvimento educacional. A narrativa de Ana Clara destaca os desafios enfrentados pelos estudantes em contextos do campo, principalmente as crianças mais jovens.

Célia Rodrigues (nome fictício), professora com experiência em escolas do campo e da cidade, expõe as dificuldades enfrentadas por educadores em povoados como Lagoa Grande, onde trabalhou com recursos escassos e turmas multisseriadas. Sua vivência evidencia as lacunas de apoio pedagógico e a necessidade de adaptação às realidades locais, ao mesmo tempo que permite comparar as condições do campo e da cidade, revelando desigualdades persistentes.

João Pedro (nome fictício), ex-aluno do povoado Fuzil, em Colinas, relata sua trajetória escolar em uma comunidade onde a falta de energia elétrica, materiais básicos e infraestrutura adequada caracterizavam o cotidiano. Sua história reflete não apenas os desafios enfrentados pelos alunos, mas também o impacto intergeracional dessas condições na educação, à medida que seus pais, assim como muitos outros adultos, não conseguiram concluir seus estudos.

Por fim, Eduardo Alves (nome fictício), coordenador e supervisor da educação do campo por mais de uma década, oferece uma visão sistêmica da gestão educacional em municípios como Timbiras. Com vasta experiência, ele descreve a organização das escolas, as divisões em polos e o modelo multisseriado predominante, ressaltando tanto as limitações enfrentadas quanto as estratégias utilizadas para atender às demandas de uma rede com grande dispersão geográfica.

Essas narrativas, ao serem articuladas com as políticas públicas e as ações dos movimentos sociais, permitem compreender as complexidades da educação do campo no Maranhão. Elas também fornecem elementos para avaliar a eficácia das políticas implementadas e a necessidade de avanços estruturais e pedagógicos que

atendam às especificidades do campo e promovam o direito à educação de qualidade. A seguir, analisamos como essas histórias se conectam às iniciativas de transformação promovidas por atores institucionais e sociais no estado.

As narrativas apresentadas pelos participantes revelam, de maneira rica e detalhada, as condições estruturais, pedagógicas e políticas que permeiam a educação do campo no Maranhão. Elas também evidenciam a relação entre as políticas públicas, as ações de movimentos sociais e as experiências concretas de alunos, professores e gestores. Neste processo, analisaremos como essas falas dialogam com as perspectivas teóricas de autores importantes na área de educação do campo, como Caldart (2004), Arroyo (2012) e Teixeira (2021), entre outros.

AS CONDIÇÕES ESTRUTURAIS: O DESAFIO DO ACESSO E DA PERMANÊNCIA ESCOLAR

O desafio do acesso e da permanência escolar na educação do campo está intrinsecamente ligado às condições históricas e estruturais que relegaram as populações do campo a uma posição de marginalidade dentro das políticas públicas educacionais. A educação no campo foi, por muito tempo, concebida como uma extensão da lógica urbana, desconsiderando as especificidades culturais, sociais e geográficas das comunidades do campo (Caldart, 2004). Esse contexto histórico reflete a exclusão sistemática das populações do campo de projetos educacionais que dialoguem com suas necessidades e potencialidades, perpetuando uma desigualdade estrutural que compromete o direito à educação.

O acesso à escola no campo é marcado por barreiras geográficas e infraestruturais. A distância entre as escolas e as residências, a precariedade ou inexistência de transporte escolar e as condições das vias de acesso constituem desafios recorrentes. Essas barreiras não apenas dificultam a frequência dos alunos, mas também afetam sua relação com a escola, contribuindo para a evasão e o desinteresse. Arroyo (2012) argumenta que essa negligência reflete a invisibilidade das populações do campo dentro das políticas públicas, que priorizam o desenvolvimento de infraestrutura e serviços nos centros urbanos, relegando o campo à condição de periferia educacional.

A permanência escolar no campo, por sua vez, está diretamente associada às condições pedagógicas e às políticas públicas de incentivo. A organização de

turmas multisseriadas, amplamente utilizada no campo devido à dispersão geográfica das comunidades e à escassez de recursos, exige metodologias diferenciadas e formação docente específica. No entanto, a ausência de investimentos consistentes na formação continuada de professores e a precariedade de materiais pedagógicos adaptados tornam esse modelo pedagógico mais um entrave do que uma solução, contribuindo para a desmotivação de alunos e educadores (Teixeira, 2021). Além disso, a falta de projetos curriculares que valorizem a identidade e a cultura do campo reforça a alienação das populações do campo em relação ao espaço escolar, configurando-o como um espaço de ruptura, e não de integração.

As políticas públicas voltadas à educação do campo têm buscado mitigar essas desigualdades, mas enfrentam o desafio de superar a lógica compensatória que historicamente caracteriza suas ações. Como aponta Caldart (2012), a efetividade dessas políticas depende de uma transformação paradigmática, que reconheça a educação do campo não como um apêndice do sistema urbano, mas como um direito pleno e indissociável das lutas por justiça social e desenvolvimento sustentável. Essa transformação implica uma articulação entre movimentos sociais, comunidades locais e gestores públicos, visando à construção de políticas que valorizem o campo como um espaço de produção de conhecimento e cultura.

Portanto, a superação dos desafios de acesso e permanência escolar no campo requer a construção de uma política educacional que vá além das intervenções pontuais e emergenciais. É necessário um projeto que articule educação, cultura e desenvolvimento social, reconhecendo a centralidade do campo no desenvolvimento nacional e garantindo o direito à educação de qualidade para todas as populações do campo. Esse movimento exige não apenas a alocação de recursos, mas, sobretudo, uma mudança de perspectiva política e social, que considere o campo como um território de possibilidades e potencialidades.

A fala de Ana Clara ilustra de forma impactante as barreiras estruturais que ainda marcam a educação do campo. Ela descreve: “Chegar à escola era uma grande dificuldade, ainda mais no tempo chuvoso. [...] Morava em um povoado e a escola era no outro.” Essa dificuldade de acesso, associada à precariedade das estruturas escolares, reflete a ausência de políticas públicas que priorizem as necessidades específicas do campo, como o transporte escolar adequado e a infraestrutura resistente às condições climáticas. Caldart (2004) aponta que a

negligência histórica em relação à educação do campo perpetua a exclusão educacional e contribui para os altos índices de evasão.

A fala de João Pedro complementa essa análise ao evidenciar a precariedade das instalações físicas: “Era uma casinha comum de palha e as paredes de barro, [...] não tinha cadeiras.” A infraestrutura inadequada, muitas vezes improvisada, impede a criação de um ambiente propício ao aprendizado. Essa situação confirma o diagnóstico de Arroyo (2012), que observa que o campo é historicamente tratado como periferia educacional, com escolas relegadas a condições mínimas de funcionamento.

As narrativas de Ana Clara e João Pedro revelam as condições estruturais adversas que historicamente têm caracterizado a educação do campo no Brasil. Suas experiências trazem à tona a complexidade dos desafios relacionados ao acesso e à infraestrutura, destacando como a precariedade das escolas do campo se torna um fator estruturante da exclusão educacional. Esse cenário é resultado de uma negligência sistemática em relação às populações do campo, que reflete tanto a marginalização histórica dessas comunidades quanto a inadequação das políticas públicas destinadas a elas.

A dificuldade de acesso descrita por Ana Clara, especialmente em períodos chuvosos, aponta para um problema crônico: a falta de planejamento público voltado às especificidades geográficas do campo. O acesso físico à escola é uma questão básica, mas frequentemente ignorada em políticas educacionais que tratam o campo como um apêndice do sistema urbano. Como observa Caldart (2004), essa negligência estrutural perpetua um ciclo de evasão e descontinuidade escolar, pois a frequência regular é prejudicada por condições externas que as famílias não conseguem superar sozinhas. Além disso, a inexistência ou ineficiência de transporte escolar em áreas do campo agrava ainda mais a exclusão, deslocando o ônus da locomoção para os próprios estudantes e suas famílias.

A descrição de João Pedro sobre as instalações físicas, como “uma casinha comum de palha e as paredes de barro”, confirma o que Arroyo (2012) caracteriza como a periferização educacional do campo. As escolas são concebidas e mantidas com uma lógica de improvisação, que reduz a educação do campo a uma condição provisória e de baixa prioridade. Essa precariedade não se limita a questões estéticas ou logísticas; ela afeta diretamente a qualidade do ensino e a motivação de

alunos e professores, criando um ambiente que, em vez de acolher e estimular, desestimula a permanência.

A falta de infraestrutura adequada, como a ausência de cadeiras, iluminação ou materiais didáticos básicos, impede a criação de um espaço educacional minimamente propício ao aprendizado. Segundo Abramowicz e Oliver (2006), o ambiente escolar é um dos fatores determinantes para a qualidade do ensino, sendo necessário que ele seja acolhedor, funcional e seguro. No caso das escolas do campo, a precariedade dessas condições transforma o espaço educacional em mais um símbolo das desigualdades estruturais que caracterizam o Brasil do campo.

Essas dificuldades estruturais não são apenas sintomas de uma negligência histórica, mas também refletem o papel das políticas públicas que, quando existentes, têm sido insuficientes e desarticuladas. As narrativas de Ana Clara e João Pedro confirmam que, embora algumas iniciativas tenham sido implementadas nas últimas décadas, como o Programa Nacional de Transporte Escolar (PNATE) e o Programa Caminho da Escola, esses programas ainda não conseguem atender plenamente às demandas específicas do campo. Além disso, a falta de integração entre políticas municipais, estaduais e federais muitas vezes resulta em ações fragmentadas e pouco efetivas.

A análise dessas experiências aponta para a necessidade de uma reformulação das políticas educacionais voltadas ao campo, com atenção especial à infraestrutura e ao acesso. Como defendem Gohn (2007) e Freire (1987), a educação deve ser vista como um direito fundamental que requer condições concretas para ser efetivado. Isso inclui não apenas escolas fisicamente acessíveis, mas também espaços que respeitem e dialoguem com as realidades culturais, sociais e econômicas das comunidades do campo.

PEDAGOGIA MULTISSERIADA E FORMAÇÃO DOCENTE: OBSTÁCULOS E POSSIBILIDADES

A pedagogia multisseriada, amplamente adotada nas escolas do campo, reflete as especificidades das comunidades do campo, mas também expõe as desigualdades estruturais e pedagógicas que marcam esse contexto. Esse modelo, que agrupa alunos de diferentes idades e níveis de aprendizado em uma única sala de aula, é frequentemente utilizado como uma solução prática para regiões com

baixa densidade populacional e dispersão geográfica. No entanto, a ausência de formação específica para lidar com essas turmas e a precariedade de recursos pedagógicos transformam o que poderia ser uma prática enriquecedora em um obstáculo ao processo de ensino-aprendizagem (Caldart, 2004; Arroyo, 2012).

A organização multisseriada demanda dos educadores a capacidade de adaptar estratégias pedagógicas que atendam às necessidades diversas de seus alunos. No entanto, a formação docente oferecida aos professores do campo raramente aborda essas especificidades. Muitos professores, conforme aponta Teixeira (2021), iniciam sua atuação sem a formação mínima adequada, e a oferta de programas de formação continuada é escassa e desarticulada. Essa lacuna formativa compromete a efetividade do modelo multisseriado, resultando em práticas padronizadas e descontextualizadas, que reforçam as desigualdades no acesso ao conhecimento.

A multisseriação também está associada à precariedade estrutural das escolas do campo, frequentemente caracterizadas pela falta de materiais pedagógicos, tecnologia e até mesmo infraestrutura básica. Como destaca Arroyo (2012), a condição periférica do campo no planejamento educacional brasileiro se manifesta na falta de políticas consistentes que dialoguem com as especificidades do campo. As práticas pedagógicas em turmas multisseriadas, quando desprovidas de recursos e suporte, tendem a se limitar à repetição mecânica de conteúdos, em vez de promover uma aprendizagem significativa e contextualizada.

Apesar das dificuldades, a pedagogia multisseriada possui um potencial transformador quando articulada a uma formação docente qualificada e a uma política educacional que valorize o campo. Como argumenta Caldart (2004), a multisseriação pode ser uma oportunidade para implementar práticas pedagógicas colaborativas e contextualizadas, que integrem saberes locais ao currículo escolar. A formação docente, nesse sentido, deve ir além da transmissão de conteúdos e incluir a capacitação para o desenvolvimento de metodologias participativas e interdisciplinares, que dialoguem com a realidade dos alunos.

Os movimentos sociais também desempenham um papel crucial na reconfiguração do modelo multisseriado, ao reivindicarem políticas públicas que garantam formação específica para os educadores do campo. A atuação de iniciativas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) ilustra a importância de articulações entre movimentos sociais, instituições

acadêmicas e poder público para o fortalecimento da formação docente e a valorização da pedagogia do campo (Teixeira, 2021). Essas experiências mostram que, com o suporte necessário, a multisseriação pode ser ressignificada, deixando de ser uma solução paliativa para se tornar uma prática pedagógica inovadora e inclusiva.

Portanto, a pedagogia multisseriada e a formação docente são elementos centrais para a construção de uma educação do campo que seja efetiva e emancipadora. Superar os obstáculos que limitam essas práticas exige uma articulação entre políticas públicas, formação de professores e valorização do campo como espaço de produção cultural e social. A transformação desse cenário depende de um compromisso político e social que reconheça a educação no campo como um direito fundamental e um instrumento de justiça social.

A organização das turmas multisseriadas, apontada por Ana Clara e Célia Rodrigues, representa outro desafio significativo. Segundo Regina, “os alunos estudavam todos em uma mesma sala, mesmo tendo idades diferentes.” Essa configuração, embora necessária em muitos contextos do campo, exige práticas pedagógicas complexas e metodologias inovadoras que frequentemente não estão ao alcance dos professores. Como observa Teixeira (2021), a formação docente limitada contribui para práticas inadequadas, muitas vezes baseadas na repetição mecânica de conteúdos, como apontado por Ana Clara: “O assunto repassado para um, era o mesmo para todos.”

Regina ainda destaca a falta de materiais pedagógicos: “As ferramentas de trabalho eram apenas giz e um quadro.” Essa carência reflete a descontinuidade de políticas públicas voltadas para o campo, que muitas vezes dependem de recursos escassos e mal distribuídos. Arroyo (2012) argumenta que a ausência de uma política educacional sistemática para o campo reforça desigualdades, ao tratar a educação do campo como um apêndice do sistema urbano.

A organização das turmas multisseriadas, mencionada por Ana Clara e Célia Rodrigues, exemplifica um dos maiores desafios enfrentados pela educação no campo. Essa configuração, comum em escolas do campo devido à dispersão geográfica das comunidades e ao número reduzido de estudantes por série, exige práticas pedagógicas que vão além do convencional. No entanto, como apontam as narrativas, os professores frequentemente carecem de formação específica e recursos pedagógicos adequados, o que limita a eficácia do modelo.

Regina descreve a dificuldade de atender a turmas heterogêneas: “Os alunos estudavam todos em uma mesma sala, mesmo tendo idades diferentes.” Essa situação reflete o que Hage (2019) chama de “sobrecarga pedagógica”, em que os professores precisam lidar com diferentes níveis de aprendizado em um mesmo espaço, sem suporte técnico ou metodológico suficiente. Isso transforma a multisseriação, que poderia ser uma oportunidade de práticas inovadoras e colaborativas, em um entrave para o processo de ensino-aprendizagem.

O impacto da formação docente limitada é evidente no relato de Ana Clara: “O assunto repassado para um, era o mesmo para todos.” Essa prática reflete a falta de estratégias adaptadas à realidade das turmas multisseriadas, onde a individualização do ensino é essencial para atender às necessidades específicas de cada estudante. Como destaca Molina (2012), a formação dos professores que atuam no campo deve incluir componentes que os preparem para trabalhar com as complexidades da multisseriação, como planejamento diversificado, integração de saberes e uso de metodologias participativas.

Além disso, Regina aponta a precariedade dos materiais pedagógicos disponíveis: “As ferramentas de trabalho eram apenas giz e um quadro.” Essa carência não é um problema isolado, mas sim resultado da descontinuidade e insuficiência das políticas públicas voltadas para o campo. Como observa Arroyo (2012), a ausência de uma política educacional estruturada e sistemática para o campo reforça a marginalização das escolas do campo, que continuam a receber menos recursos e atenção em comparação com as escolas urbanas.

A desigualdade na alocação de recursos para as escolas do campo perpetua uma lógica de exclusão que compromete o direito à educação de qualidade. Brandão (1984) argumenta que, no contexto do campo, a escola deveria ser um espaço que articula a educação formal com os saberes e práticas locais, contribuindo para a valorização das culturas do campo. No entanto, a falta de materiais e infraestrutura mencionada por Regina evidencia a distância entre essa concepção e a realidade vivida pelos professores e alunos.

Arroyo (2012) reforça que a abordagem compensatória adotada em muitas políticas educacionais para o campo – marcada por ações pontuais e emergenciais – é insuficiente para resolver os problemas estruturais da multisseriação e da formação docente. Para que o modelo multisseriado seja transformador, é necessário que as políticas públicas assegurem investimentos na capacitação dos

professores, na produção de materiais específicos e na adaptação curricular às realidades locais.

O PAPEL DAS POLÍTICAS PÚBLICAS E DOS MOVIMENTOS SOCIAIS

O papel das políticas públicas e dos movimentos sociais na educação do campo é fundamental para enfrentar as desigualdades históricas que marcam esse espaço e para promover uma educação que dialogue com as especificidades culturais, sociais e econômicas das populações do campo. No Brasil, iniciativas como a formulação de diretrizes específicas, a criação de programas voltados ao campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), e a atuação de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Do campo Sem Terra (MST), têm desempenhado um papel essencial no avanço de políticas educacionais que valorizem o campo como um território de direitos e possibilidades.

As políticas públicas, por meio de instrumentos como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) e programas federais, buscam atender às demandas históricas das populações do campo. No entanto, como aponta Caldart (2004), a implementação dessas políticas enfrenta desafios relacionados à sua descontinuidade, ao financiamento insuficiente e à dificuldade de adaptação às realidades locais. Exemplos dessas dificuldades aparecem nas narrativas dos sujeitos entrevistados, que relatam escolas ainda funcionando em condições precárias, como em barracões ou estruturas de taipa, mesmo após anos de existência de políticas voltadas para o campo.

Por outro lado, os movimentos sociais têm desempenhado um papel ativo na formulação e implementação de políticas educacionais. A partir de mobilizações, articulações e diálogos com o poder público, esses movimentos têm contribuído para a inclusão do campo na agenda educacional nacional. O MST, por exemplo, foi fundamental para a criação do PRONERA e para a disseminação de práticas pedagógicas voltadas para a valorização dos saberes do campo, como destaca Teixeira (2021). A capacidade desses movimentos de integrar educação, cultura e luta por direitos demonstra sua importância na construção de um modelo educacional que vá além da lógica urbana.

Essas ações, entretanto, enfrentam resistências significativas. Conforme Arroyo (2012), a hegemonia do modelo de desenvolvimento centrado no capital e a visão de que o campo é apenas um espaço de produção econômica criam barreiras à efetivação de políticas públicas que valorizem o campo como espaço de vida e de construção de conhecimentos. Além disso, a atuação dos movimentos sociais é frequentemente deslegitimada por setores que associam suas reivindicações a conflitos políticos, ignorando suas contribuições para a formulação de políticas públicas transformadoras.

Apesar dos desafios, a parceria entre políticas públicas e movimentos sociais representa um potencial significativo para a superação das desigualdades na educação do campo. Essas iniciativas conjuntas podem promover a construção de currículos contextualizados, a ampliação da infraestrutura escolar e a valorização da formação docente específica para o campo. Como aponta Caldart (2012), a educação do campo só se consolidará como direito pleno quando for concebida em diálogo com os sujeitos que a vivenciam, incorporando suas lutas, histórias e demandas.

A fala de Eduardo Alves amplia a compreensão sobre o impacto das políticas públicas na gestão educacional no campo. Ele destaca os esforços realizados no município de Timbiras para melhorar as condições escolares: “Hoje na educação do campo temos 34 escolas, divididas em quatro polos, [...] seis dessas escolas já possuem computador e trinta delas já possuem internet.” Apesar desses avanços, Eduardo aponta que “seis escolas ainda funcionam em barracão ou pau a pique,” o que demonstra a fragilidade e a dependência das iniciativas federais.

Eduardo também destaca a importância do Plano Municipal de Educação (PME) na tentativa de superar os desafios históricos: “Uma das metas é acabar com as salas multisseriadas, para isso precisa-se ampliar ou construir escolas dignas.” No entanto, como observa Caldart (2012), a implementação de políticas públicas para o campo é frequentemente marcada pela falta de continuidade e pelo distanciamento das realidades locais.

A fala de Eduardo Alves ilumina as contradições que marcam o impacto das políticas públicas na gestão educacional no campo, evidenciando avanços importantes, mas também os limites estruturais e institucionais que perpetuam desigualdades históricas. Eduardo destaca iniciativas significativas no município de Timbiras, como a introdução de computadores e acesso à internet em algumas

escolas. Esse progresso reflete a tentativa de modernização e ampliação do alcance tecnológico no campo, uma meta alinhada às diretrizes de inclusão digital presentes em programas federais como o ProInfo. Contudo, o relato de que “seis escolas ainda funcionam em barracão ou pau a pique” revela uma fragilidade que Caldart (2012) associa à inconsistência das políticas públicas para o campo, frequentemente limitadas a ações pontuais e desconectadas das necessidades locais.

A dependência das iniciativas federais, apontada por Eduardo, reforça a crítica de Molina (2012), que identifica na ausência de articulação entre os entes federativos uma das maiores barreiras para a consolidação de uma educação do campo efetiva. Essa falta de coordenação compromete a implementação de políticas estruturais que poderiam transformar a realidade das escolas do campo. No caso de Timbiras, o exemplo das escolas funcionando em condições precárias ilustra como os avanços tecnológicos coexistem com a manutenção de espaços inadequados, um paradoxo que evidencia a desigualdade na distribuição de recursos e na priorização das demandas.

O Plano Municipal de Educação (PME), mencionado por Eduardo como um instrumento de planejamento estratégico, representa uma tentativa de enfrentar esses desafios. A meta de eliminar as salas multisseriadas por meio da construção de novas escolas dignas é um reflexo da busca por equidade educacional, mas sua realização depende diretamente de recursos e apoio técnico, frequentemente insuficientes. Nesse sentido, como destaca Hage (2019), os PMEs são ferramentas valiosas, mas sua eficácia está atrelada à capacidade de mobilização local e ao suporte dos níveis estadual e federal, o que raramente ocorre de maneira integrada no Brasil.

A observação de Caldart (2012) sobre a descontinuidade das políticas públicas é central para compreender as dificuldades enfrentadas. No contexto do campo, onde as escolas são frequentemente pequenas e dispersas, a dependência de recursos federais e a vulnerabilidade a mudanças políticas tornam os avanços frágeis e suscetíveis a retrocessos. Isso reforça a necessidade de políticas públicas que sejam não apenas integradas, mas também enraizadas nas realidades locais, considerando as especificidades culturais, geográficas e sociais do campo.

Além disso, a fala de Eduardo sobre a meta de eliminar as salas multisseriadas aponta para uma discussão central na educação do campo. Enquanto essa configuração é vista como uma solução provisória para regiões de baixa

densidade populacional, sua permanência prolongada sem o devido suporte pedagógico e infraestrutura adequada transforma-se em um fator de exclusão. Como argumenta Freire (1987), a educação, para ser libertadora, deve responder às condições concretas dos sujeitos envolvidos, e isso inclui a criação de espaços escolares que possibilitem práticas pedagógicas contextualizadas e inclusivas.

REFLEXÕES SOBRE A RESISTÊNCIA E A LUTA POR TRANSFORMAÇÃO

A resistência e a luta por transformação na educação do campo estão intimamente ligadas às dinâmicas de organização comunitária e à reivindicação de direitos pelas populações do campo. Essas práticas de resistência, que se articulam em torno de movimentos sociais e iniciativas locais, desafiam a lógica hegemônica de exclusão e marginalização historicamente imposta às comunidades do campo. Segundo Freire (1987), a resistência se materializa no ato de “dizer a sua palavra”, no qual os sujeitos se tornam protagonistas de suas histórias e reivindicam um lugar legítimo na construção social.

As condições adversas enfrentadas pelas escolas do campo, como relatado nas narrativas dos participantes da pesquisa, não representam apenas uma negligência histórica, mas também uma tentativa de naturalizar a precariedade como inerente ao espaço do campo. No entanto, como observa Santos (2002), as comunidades do campo têm o potencial de reconfigurar essas estruturas a partir de suas práticas e saberes locais, produzindo contra-hegemonias que questionam a normatividade das políticas educacionais urbano cênicas.

A luta pela transformação na educação do campo é impulsionada por um modelo de mobilização que alia conhecimento acadêmico, prática pedagógica e ação política. Exemplo disso é o papel dos movimentos sociais, como o MST, que não apenas reivindicam políticas públicas, mas também constroem suas próprias propostas de educação, fundamentadas nos princípios da autonomia e da emancipação (Brandão, 1984). Essas iniciativas têm mostrado que a transformação não ocorre apenas por meio de intervenções institucionais, mas, sobretudo, pela capacidade das comunidades de se organizarem em torno de demandas coletivas.

A análise das narrativas revela que, embora persistam desafios significativos, as ações de movimentos sociais e as políticas públicas desempenham um papel essencial na luta por uma educação mais equitativa no campo. Movimentos como o

MST e a FETAEMA, mencionados em estudos como os de Teixeira (2021), foram fundamentais para mobilizar as comunidades e pressionar por mudanças estruturais.

Entretanto, a fala de João Pedro aponta para os limites dessas iniciativas: “Os mais velhos do interior desistiram, todos eles. Meus pais não sabem muitas coisas.” Essa desistência, enraizada na exclusão histórica, ressalta a urgência de políticas que não apenas ampliem o acesso, mas garantam a permanência e o aprendizado significativo.

As narrativas analisadas ilustram que a educação do campo no Maranhão é um espaço de contradição: enquanto avanços são conquistados, desafios históricos continuam a impor barreiras. A análise das falas evidencia que políticas públicas e movimentos sociais são indispensáveis, mas devem ser integradas a uma visão de educação que valorize as especificidades do campo. Como afirmam Caldart (2004) e Arroyo (2012), é necessário conceber a educação do campo como um direito humano, indissociável das lutas por justiça social e desenvolvimento sustentável.

A fala de João Pedro evidencia um problema estrutural na educação do campo: a alta taxa de desistência escolar entre adultos e jovens, reflexo de uma exclusão histórica que marginalizou as populações do campo no Brasil. A desistência relatada, especialmente entre os mais velhos, revela não apenas a falta de políticas educacionais voltadas para o campo em décadas passadas, mas também a ineficiência das iniciativas atuais em garantir a permanência e o aprendizado significativo. Como enfatiza Freire (1987), a educação deve ser um ato de libertação e transformação, mas, para que isso aconteça, é necessário que ela seja acessível, relevante e conectada às realidades dos sujeitos que dela participam.

A desistência escolar no campo está intimamente ligada às condições precárias das escolas e ao descompasso entre as práticas pedagógicas e as necessidades locais. A exclusão educacional de gerações anteriores, como apontado na narrativa de João Pedro, evidencia uma lacuna histórica que compromete a construção de um projeto educacional inclusivo e sustentável para as comunidades do campo. Essa exclusão, como observa Abramowicz e Oliver (2006), não é apenas econômica ou geográfica, mas também simbólica, refletindo a desvalorização das culturas e saberes do campo nos currículos e políticas públicas.

Além disso, a desistência dos mais velhos aponta para um aspecto intergeracional da exclusão educacional. A baixa escolaridade dos pais, mencionada por João Pedro, cria um ciclo de desvalorização da educação nas famílias do

campo, muitas vezes reforçado por condições de trabalho extenuantes e pela falta de perspectivas concretas de melhoria de vida associadas à escolarização. Como aponta Hage (2019), a educação do campo deve ser pensada como parte de um projeto de desenvolvimento do campo mais amplo, que inclua políticas de valorização do trabalho, infraestrutura e qualidade de vida para as populações do campo.

Para romper esse ciclo, as políticas educacionais devem ir além do acesso e investir na permanência e no aprendizado significativo. Isso implica não apenas na melhoria da infraestrutura escolar e na formação docente, mas também na adoção de currículos contextualizados, que valorizem os saberes locais e dialoguem com as realidades culturais, sociais e econômicas do campo. Como argumenta Brandão (1984), a escola no campo deve ser um espaço de encontro entre a educação formal e os saberes comunitários, promovendo uma pedagogia que seja ao mesmo tempo crítica e emancipadora.

Outro aspecto relevante é a necessidade de políticas educacionais específicas para jovens e adultos no campo, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Essas políticas devem buscar a integração dos mais velhos no processo educacional, reconhecendo suas experiências e criando estratégias pedagógicas adaptadas à sua realidade. O abandono escolar, como aponta Arroyo (2012), não pode ser tratado apenas como um problema individual, mas como um sintoma de desigualdades estruturais que demandam intervenções coletivas e transformadoras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já mencionado no início deste trabalho, a educação do campo ou educação do campo, surgiu na verdade, da necessidade que os fazendeiros, coronéis e donos de terras tinham em manter seus trabalhadores por perto e assim, não perder sua mão de obra, já que os homens e mulheres que tinham filhos, sonhavam com um futuro diferente para eles. Depois disso, com o passar dos anos, houve muitas melhorias e mudanças e este tema “educação do campo” passou a ser mais ouvido e debatido, conseqüentemente trazendo mais visibilidade e mais projetos de melhorias.

Se houvesse um método ou uma receita ditando o que seria necessário para construir uma boa educação no campo, claramente ela não seria igual à da educação da zona urbana. O objetivo principal deve ser o mesmo: garantir e possibilitar a aprendizagem dos alunos. Porém, os ingredientes contidos nesta receita e o modo de preparo ou o modo de fazer acontecer seriam e são diferentes, isto para que ela se concilie às particularidades da vida do campo, como garante o artigo 28 da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional).

A necessidade de aproximar a prática pedagógica da cultura regional, fez surgir diferentes iniciativas governamentais e do terceiro setor para melhorar ou transformar a educação no campo. Por muito tempo, a identidade local foi desconsiderada ou desvalorizada em muitas escolas do campo, com currículos que privilegiavam uma visão de educação totalmente urbana. Com o passar do tempo, esse cenário sofreu alterações com o reconhecimento de políticas de educação do campo que buscam a valorização da cultura. As considerações finais deste artigo reafirmam a relevância de analisar a educação do campo a partir das narrativas dos sujeitos que vivenciam essa realidade, conjugando suas experiências com as reflexões teóricas sobre o tema. A trajetória histórica da educação do campo no Brasil, marcada inicialmente pela lógica excludente e paternalista do coronelismo, deu lugar a novas configurações políticas e sociais que reconhecem o campo como um território legítimo de direitos. No entanto, os desafios estruturais, pedagógicos e culturais permanecem como entraves para a efetivação de uma educação equitativa e emancipadora.

As análises realizadas neste trabalho evidenciam que as políticas públicas voltadas para o campo, embora representem avanços significativos, ainda carecem de continuidade, planejamento articulado e atenção às especificidades locais. A precariedade das condições estruturais das escolas, a insuficiência na formação docente e a persistência de modelos pedagógicos inadequados são questões que demandam respostas integradas entre governo, sociedade civil e movimentos sociais. Como apontaram os participantes da pesquisa, a desvalorização da educação do campo não é apenas um reflexo de políticas públicas ineficientes, mas também um retrato da marginalização histórica das populações do campo no Brasil.

Os movimentos sociais, como o MST e a FETAEMA, têm desempenhado um papel crucial na luta por uma educação contextualizada e transformadora, ao reivindicarem políticas inclusivas e ao construírem iniciativas pedagógicas alinhadas

às realidades do campo. Essas ações demonstram que a transformação da educação do campo requer a valorização dos saberes locais, o fortalecimento das comunidades e a superação da visão de que o campo é apenas um espaço de produção econômica.

As narrativas analisadas revelam, ainda, a importância de considerar a educação do campo como um direito humano, indissociável das lutas por justiça social e desenvolvimento sustentável. A superação dos desafios depende de um compromisso político que vá além das intervenções paliativas, promovendo mudanças estruturais que garantam o acesso, a permanência e o aprendizado significativo para todas as populações do campo.

Por fim, este estudo reafirma que a educação do campo não deve ser tratada como um apêndice do sistema urbano, mas como uma modalidade autônoma e integral, que respeite e valorize as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades do campo. A escuta das vozes do campo, como as apresentadas neste artigo, é fundamental para a construção de políticas públicas mais eficazes e inclusivas, capazes de transformar a realidade educacional e promover a dignidade das populações do campo. Assim, conclui-se que a luta por uma educação do campo de qualidade é, sobretudo, uma luta por igualdade e justiça social.

REFERÊNCIAS

ABRAMOWICZ, A.; OLIVER, F. O espaço da escola: a construção cotidiana das desigualdades. São Paulo: Cortez, 2006.

ARROYO, M. G. Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens. Petrópolis: Vozes, 2012.

BRANDÃO, C. R. O que é educação popular. São Paulo: Brasiliense, 1984.

BRASIL. Decreto-lei nº 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, DF, 2010.

CALDART, R. S. Elementos para a construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Educação do Campo e a perspectiva de transformação da forma escolar. In: Munarim, A. et al. (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

CAVALCANTI, L. S. Escolas do campo: desafios e possibilidades para o século XXI. Rio de Janeiro: Vozes, 2009.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; Brandão, Elias Canuto. Educação do Campo: Um olhar Histórico, uma realidade concreta. Revista Eletrônica de Educação. Ano V, No. 9, jul./dez. 2011.

FREIRE, P. Pedagogia do Oprimido. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GOHN, M. G. Movimentos sociais na contemporaneidade. São Paulo: Loyola, 2007.

HAGE, S. M. Educação no campo e gestão pública: entre políticas e práticas. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

LEITE, S. C. Escola Rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.

MOLINA, M. C. Educação do Campo e a formação de educadores. In: Munarim, A. et al. (Orgs.). Educação do Campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2012.

MUNARIM, A. Educação do campo: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010.

SALES, F. J. Educação do campo e exclusão histórica no Brasil. *Revista de Políticas Públicas*, v. 20, n. 1, 2017.

SOUZA, Maria Antônia de. *Educação do Campo: Propostas e Práticas Pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

TEIXEIRA, J. C. *Educação do Campo no Brasil: desafios e possibilidades*. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.