

## Questões analíticas e propositivas para transformar a escola do campo em um lugar

 Roberto Antônio Finatto<sup>1</sup>,  Maria Isabel Farias<sup>2</sup>

<sup>1</sup> Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. Departamento de Educação do Campo, Centro de Ciências da Educação. Florianópolis - SC. Brasil. <sup>2</sup> Universidade Federal do Paraná - UFPR.

*Autor para correspondência/Author for correspondence: roberto.finatto@ufsc.br*

**RESUMO.** O artigo tem como objetivo apresentar alguns princípios e ações para que a escola do campo se transforme em um espaço de pertencimento e incorpore em suas práticas a realidade, multiescalar e contraditória, da comunidade onde está inserida. Ao fazer isso, ela se torna um lugar. Com base em revisão bibliográfica e na observação participante, destaca-se a importância e a necessidade de a escola viabilizar: o trabalho pedagógico interdisciplinar, tendo como referência a realidade dos estudantes; o planejamento coletivo; o estudo da Agroecologia e dos projetos de campo em disputa no país; a auto-organização estudantil e a produção de materiais didáticos territorialmente referenciados. Assim, entendemos que a escola precisa construir, no cotidiano, o seu significado para a comunidade por meio da superação do ensino tradicional e do exercício de uma postura ativa, conectada com as questões subjetivas e objetivas da vida.

**Palavras-chave:** educação do campo, escola do campo, lugar, estudo da realidade.

---

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 9	e16741	UFNT	2024	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	------	--------	------	------	-----------------



## **Analytical and propositional questions to transform rural schools into a place**

**ABSTRACT.** The article aims to present some principles and actions for rural schools to become spaces of belonging, and to incorporate, into their practices, the multi-scalar and contradictory reality of the community where they are located. By doing so, they become places. Based on bibliographic review and participant observation, we highlight the importance and necessity of schools to facilitate: interdisciplinary pedagogical work with students' reality as a reference, collective planning, the study both of Agroecology and field projects in dispute in the country, student self-organization, and the production of teaching materials that are territorially referenced. Thus, we understand that the schools need to build, in everyday life, their meaning for the community by overcoming traditional teaching and exercising an active stance connected to subjective and objective life issues.

**Keywords:** rural education, rural school, place, studies of reality.

## Cuestiones analíticas y propositivas para transformar la escuela del campo en un lugar

**RESUMEN.** El artículo tiene como objetivo presentar algunos principios y acciones para que la escuela del campo se convierta en un espacio de pertenencia e incorpore en sus prácticas la realidad, multiescalar y contradictoria, de la comunidad donde está ubicada. Al hacerlo, se convierte en un lugar. Con base en revisión bibliográfica y observación participante, se destaca la importancia y la necesidad de que la escuela viabilice: el trabajo pedagógico interdisciplinario, teniendo como referencia la realidad de los estudiantes; la planificación colectiva; el estudio de la Agroecología y de los proyectos de campo en disputa en el país; la autoorganización estudiantil; y la producción de materiales didácticos territorialmente referenciados. De esta forma, entendemos que la escuela necesita construir, en el cotidiano, su significado para la comunidad mediante la superación de la enseñanza tradicional y el ejercicio de una postura activa, conectada con las cuestiones subjetivas y objetivas de la vida.

**Palabras clave:** educación del campo, escuela del campo, lugar, estudio de la realidad.

## Introdução

Este artigo tem como objetivo apresentar alguns princípios e ações para que a escola do campo se transforme em um espaço de pertencimento e incorpore em suas práticas a realidade, multiescalar e contraditória, da comunidade onde está inserida. Buscamos, partindo de uma perspectiva geográfica do sentido de lugar, reconhecer a necessidade de tornar a escola um espaço carregado de conteúdo, de significado e de identificação para o público que atende, principalmente os estudantes. Rompe-se, assim, com a construção histórica de uma escola que não se constitui como um espaço de significado, de afeto, de trabalho e de organização coletiva.

Desde o lugar que a escola representa, buscamos torná-la capaz de reforçar os laços com a comunidade. Por esse motivo, defendemos uma escola que incorpore aspectos da organização da vida, seja ela no campo ou na cidade. De imediato, salientamos que “o lugar possui uma localização no espaço, contém o local, mas vai muito além dele” (Bartoly, 2011, p. 68), portanto, entender essa complexidade do lugar é fundamental para a transformação da escola.

No ensino de Geografia na educação básica, a consideração do cotidiano e do lugar como referenciais para o trabalho dos conteúdos curriculares é um tema consolidado (Callai, 2010; Azevedo, 2016). Por outro lado, esse entendimento está pouco presente na literatura que trata da Educação do Campo desde uma perspectiva geográfica (Druzian et al., 2016). Postulamos que, para transformar a escola do campo em um lugar, ela deve se conectar com a vida da comunidade, tornar o trabalho pedagógico articulado ao campo e desenvolver o ensino e a aprendizagem de forma crítica.

O artigo foi elaborado com base em revisão bibliográfica de autores referências no tema do conceito de lugar e da Educação do Campo, além de um conjunto de textos resultado de pesquisas sobre a importância de se considerar o lugar no ensino de Geografia. Adicionalmente, o trabalho docente dos autores na educação básica e no ensino superior, bem como em cursos de formação continuada para professores da educação básica do campo serviu de esteio para as reflexões e considerações apresentadas.

A fim de estruturar e facilitar o entendimento das ideias e propostas elaboradas, o artigo está dividido em três seções: inicialmente, apresentamos e problematizamos o sentido de lugar, considerado um conceito estruturante da ciência geográfica; posteriormente, tratamos

da problemática de se entender a constituição dos lugares no campo brasileiro na atualidade, em meio ao processo de mundialização da agricultura; por fim, apresentamos os princípios e ações da Educação do Campo para que a escola adquira um sentido de lugar para aqueles que dela fazem parte.

## **O sentido de lugar**

O conceito de lugar ocupa posição de destaque na Geografia, uma vez que ele remete às relações espaciais, ou seja, é produzido a partir das diferentes relações que os sujeitos estabelecem em uma determinada porção do espaço. Neste item, abordamos as contribuições sobre o sentido de lugar que melhor coadunam com os propósitos do texto, sem a pretensão de apresentar o histórico do conceito.

Entender o lugar como um conceito, para além de uma palavra que indica a simples localização no espaço, foi a tarefa assumida, principalmente, por duas das principais vertentes do pensamento geográfico: a Geografia Humanista e a Geografia Crítica. Propomos, dessa forma, o uso desse conceito incorporando elementos dessas duas vertentes analíticas, sem, com isso, cair em um entendimento raso e contraditório do sentido de lugar, mas, sim, formulando um percurso analítico propositivo que considere a sua complexidade no atual momento da história.

Na Geografia Humanista, Tuan (1983) destaca o papel da experiência na produção do lugar. O autor trabalha a interdependência entre as ideias de espaço e de lugar e reconhece que “o que começa como espaço indiferenciado transforma-se em lugar à medida que o conhecemos melhor e o dotamos de valor” (Tuan, 1983, p. 06). O espaço é o movimento, enquanto o lugar é a pausa, já que a pausa permite a produção do valor a uma determinada localidade. É nessa relação mais íntima com o espaço que o lugar vai sendo produzido, assim, “o sentido de lugar raramente adquire-se de passagem. Conhecer um lugar a fundo requer residência longa e envolvimento profundo” (Tuan, 2018, p. 13-14).

Tuan (1983, p. 09) centra sua análise no papel da experiência para compreender o lugar, sendo a experiência “... um termo que abrange as diferentes maneiras através das quais uma pessoa conhece e constrói a realidade”, mas “a experiência pode ser direta e íntima, ou pode ser indireta e conceitual, mediada por símbolos” (Tuan, 1983, p. 06-07). Nesse sentido,

num nível altamente teórico, os lugares são pontos no sistema espacial. Num extremo oposto, são sentimentos altamente viscerais. Os lugares são raramente conhecidos em um ou outro extremo: o primeiro é muito distante da experiência sensorial para ser real e o segundo pressupõe enraizamento numa localidade e comprometimento emocional que são altamente raros. Para a maioria das pessoas no mundo moderno, os lugares situam-se em alguma parte na extensão intermediária da experiência. (Tuan, 2018, p. 06).

A construção do significado do lugar, nessa perspectiva, é resultado da experiência. Esta, por sua vez, produz o lugar em diferentes escalas. Por isso, Tuan (2018) aponta à existência desde lugares dentro do lar (como a cadeira, a cama e a lareira), passando pelo lar, pela cidade, pela vizinhança e pela região até a nação-estado.

Partindo de outra perspectiva teórica, Massey (2000) problematiza o sentido de lugar no contexto da sempre relativa compressão tempo-espço, no atual momento da história denominado por Santos (2008) como o meio técnico-científico-informacional. Massey questiona o sentido de lugar diante do processo de globalização e defende um sentido global de lugar, considerando os vários arranjos produzidos por processos globais que, ao interagirem com processos mais localizados, criam as especificidades. Para a autora, aspectos econômicos, de gênero e de raça, por exemplo, influenciam diretamente a nossa experiência espacial e, portanto, a produção dos lugares.

Massey (2000) apresenta quatro elementos sobre o sentido de lugar: ele não é estático – as interações sociais produtoras dos lugares estão em movimento e em constante transformação; a definição/identificação do lugar não exige, necessariamente, delimitações – a própria articulação com o “mundo exterior” pode ser, assim, utilizada como referencial para estudar o lugar; os lugares não possuem “identidades” únicas ou singulares, eles são repletos de conflitos; e a especificidade de um lugar não é resultado de uma história internalizada, mas do arranjo produzido com o exterior. Sobre esse último aspecto, a autora ainda esclarece:

Há a especificidade do lugar que deriva do fato de que cada lugar é o centro de uma *mistura* distinta das relações sociais mais amplas com as mais locais. Há o fato de que essa mesma mistura em um lugar pode produzir efeitos que poderiam não ocorrer de outra maneira. Finalmente, todas essas relações interagem com a história acumulada de um lugar e ganham um elemento a mais na especificidade dessa história, além de interagir com essa própria história imaginada como o produto de camadas superpostas de diferentes conjuntos de ligações tanto locais quanto com o mundo mais amplo. (Massey, 2000, p. 185).

Milton Santos (2008, p. 314), referência da Geografia Crítica, aproxima o sentido de lugar àquele tratado por Massey (2000). Para o autor, “cada lugar é, à sua maneira, o mundo

..., mas, também, cada lugar, irrecusavelmente imerso numa comunhão com o mundo, torna-se exponencialmente diferente dos demais” e, ainda, “no lugar – um cotidiano compartilhado entre as mais diversas pessoas, firmas e instituições – cooperação e conflito são a base da vida em comum” (Santos, 2008, p. 322).

As relações sociais, econômicas, culturais e políticas com o mundo produzem particularidades nos arranjos socioespaciais, conformando os lugares. A experiência vivida desde o local, atualmente mais do que em outros tempos, torna o lugar imbuído de conteúdos produzidos em porções do espaço fisicamente distantes, deixando mais complexa a tarefa de compreender o resultado das interações multiescalares. Assim, cada lugar possui particularidades, mas isso não pode ser visto apartado da totalidade, porque o que produz um determinado lugar é justamente o conjunto de relações internas e externas estabelecidas no cotidiano.

Nossa perspectiva analítica nos permite avançar na compreensão do lugar desde uma proposta crítica sem desconsiderar as subjetividades envolvidas no sentido do conceito. Carlos (2007, p. 18) destaca essa relação ao analisar o bairro como um lugar da cidade, caracterizando-o como um espaço

... imediato da vida das relações cotidianas mais finas — as relações de vizinhança, o ir as compras, o caminhar, o encontro dos conhecidos, o jogo de bola, as brincadeiras, o percurso reconhecido de uma prática vivida/reconhecida em pequenos atos corriqueiros, e aparentemente sem sentido que criam laços profundos de identidade, habitante-habitante, habitante-lugar.

Nesse contexto, o entendimento sobre o lugar com base no materialismo histórico-dialético é fundamental, pois precisamos considerar a produção do lugar enquanto parte do movimento da totalidade que o produz, por mais pessoais e subjetivos que sejam os elementos conformadores do lugar para os diferentes sujeitos. A dimensão da totalidade está, também, ali presente. Apresentamos na sequência, seguindo esse entendimento, alguns aspectos que marcam a produção do lugar no campo brasileiro.

### **A constituição dos lugares no campo brasileiro**

O campo brasileiro deve ser compreendido no conjunto das relações históricas e contraditórias que o produziram e o produzem continuamente. O lugar, no campo, enquanto

parte do processo de produção capitalista, adquire novos conteúdos. A experiência espacial dos indivíduos também é resultado de processos técnicos, científicos e informacionais de nível global, mesmo nos casos em que os sujeitos se encontram excluídos da lógica hegemônica.

Diante desse cenário, Santos (2008) destaca a necessidade de encontrar os novos significados do lugar e propõe considerar o cotidiano, o mundo vivido, tendo em conta na sua produção os objetos, as ações, a técnica e o tempo.

A ordem global funda as escalas superiores ou externas à escala do cotidiano. Seus parâmetros são a razão técnica e operacional, o cálculo de função, a linguagem matemática. A ordem local funda a escala do cotidiano, e seus parâmetros são a co-presença, a vizinhança, a intimidade, a emoção, a cooperação e a socialização com base na contiguidade. (Santos, 2008, p. 339).

Diante dessa relação, Santos (2008, p. 339) afirma que “cada lugar é, ao mesmo tempo, objeto de uma razão global e de uma razão local, convivendo dialeticamente”. O campo brasileiro é produto dessa relação com o mundo. Essa relação, entretanto, não é homogênea e linear, ela é marcada por articulações e entregas, mas, também, por integrações parciais, resistências e lutas. Como resultado, temos uma heterogeneidade de situações no campo que, em menor ou maior grau, se vinculam a dois projetos de desenvolvimento distintos: a agropecuária capitalista (voltada à produção de *commodities*) e a produção de base familiar (orientada para a produção de alimentos).

Esses projetos, permanentemente em disputa, moldam a constituição do campo e, conseqüentemente, dos lugares. Oliveira (2015, p. 240) destaca que, “sob o capitalismo monopolista mundializado, a agricultura passou a estruturar-se sobre uma tríade: a produção de *commodities*, as bolsas de mercadorias e de futuro e a formação das empresas monopolistas mundiais”. Esse cenário de mundialização da agricultura promove impactos diretos nos usos e na relação com o território. Oliveira (2015) identifica dois processos que revelam a articulação das empresas monopolistas no comando da produção agropecuária e florestal mundial: a territorialização dos monopólios e a monopolização do território.

No primeiro caso, a territorialização do monopólio acontece por meio do controle da propriedade privada da terra, da produção e da industrialização dos produtos agropecuários e florestais. Já no caso da monopolização do território, as empresas não produzem diretamente

no campo, mas possuem capacidade de controlar, por meio do uso de diferentes mecanismos econômicos, a produção, incluindo aquela dos camponeses (Oliveira, 2015).

O contexto tratado por Oliveira (2015) é hegemônico no campo brasileiro. Ou seja, os processos protagonizados pelas empresas monopolistas promovem o sistema de produção convencional baseado em elevada carga de artificialização. Ele se estrutura, respeitando as devidas variações em relação à escala, com base no uso de sementes geneticamente modificadas, fertilizantes químicos, agrotóxicos e na elevada integração e dependência ao mercado. Esse sistema é o responsável pela produção de *commodities* voltadas à exportação, como a soja, o milho e a carne.

Entretanto, também podemos identificar alternativas de resistência ao modelo de produção convencional típico do agronegócio. A Agroecologia se constitui como a principal alternativa para fazer frente a esse modelo, já que ela visa à produção de alimentos de forma a respeitar e valorizar o potencial ecológico e a cultura dos territórios. Trata-se de produção de base familiar, amparada no conhecimento científico com a incorporação dos conhecimentos tecidos ao longo das gerações pelos povos tradicionais, especialmente os camponeses, indígenas e comunidades quilombolas que se forjaram na resistência.

Assim, na produção agroecológica, o campo é considerado um território de vida (Fernandes, 2008) voltado, principalmente, para a produção de alimentos, incluindo aqueles destinados ao autoconsumo. A Agroecologia se territorializa por meio de um movimento coletivo, produzindo novos sentidos de lugar. Esse movimento cria redes de solidariedade que integra famílias agricultoras, movimentos sociais populares, ONGs, cooperativas, associações, instituições públicas de pesquisa e extensão rural, universidades, entre outros atores fundamentais para abranger a complexidade da Agroecologia (Finatto, 2019; Rosset et al., 2020).

Esses diferentes processos que marcam o campo (e a cidade) não podem ser desconsiderados pela educação e pela escola. Callai (2010, p. 33) sustenta que “o mundo da vida precisa entrar na escola, para que ela também seja viva, para que consiga acolher os alunos e dar-lhes condições de realizarem sua formação, desenvolverem um senso crítico e ampliarem suas visões de mundo”. As questões centrais do campo brasileiro, com destaque para a função das famílias nos diferentes projetos de campo, devem ser problematizadas na escola, pois é nesse contexto, nas múltiplas interações com o mundo – simbólicas, culturais, econômicas, políticas –, que é construído o sentido de lugar pelas crianças e pelos

adolescentes. A produção subjetiva do lugar está atrelada à dimensão econômica e social da vida cotidiana.

Além disso, cumpre reconhecer que se a população camponesa não defender o projeto de campo agroecológico, sua própria existência estará em risco, uma vez que o modelo de produção convencional, ao contrário do agroecológico, não necessita de pessoas vivendo no campo, dos seus saberes e da sua cultura. A exploração de mão de obra para a produção, via contratação permanente ou temporária de trabalhadores, reduz o campo a uma dimensão econômica, cuja função se limita a produzir mercadorias para atender as demandas do mercado.

Nesse esteio, a escola do campo, ao materializar os princípios da Educação do Campo<sup>i</sup>, deve criar uma experiência da realidade que a transforme em um lugar. Ao mesmo tempo, ela também deve possibilitar uma leitura do lugar – pela observação, registro, produção, análise, compreensão e representação (Druzian et al., 2016) – capaz de tornar o estudante ciente do papel que ocupa no mundo e das possibilidades de transformá-lo.

### **Princípios e ações para transformar a escola do campo em um lugar**

Com base no contexto apresentado, entende-se que a escola deve considerar a realidade no trabalho pedagógico, mas, também, tornar-se um lugar de referência para os estudantes, proporcionando trocas de experiências, vivências e o acesso ao conhecimento, assim como a possibilidade de produzir conhecimento. Essa tarefa não é simples, ainda mais quando consideramos a complexidade do lugar no tempo presente. Oliveira (2013, p. 93), na perspectiva da Geografia Humanista, afirma: “estar no mundo, viver no planeta Terra, nascer neste país, morar nesta cidade, estudar nesta escola implicam sentir-se em casa, familiarizado com o nosso ‘lugar’, incrustado no nosso ‘espaço’”. Isso acaba determinando as relações na construção do lugar, as quais se estendem para além da escola.

É importante dizer que vivemos em uma sociedade que está, cada vez mais, sob a hegemonia do capital, do pensamento competitivo e do consumo contínuo. De acordo com Freitas (2010), é desafiador perceber e sentir o lugar diante do mundo coisificado, que tende a nos afastar das pessoas, dificultando as relações e o afeto. Assim, podemos questionar: Como as crianças e os adolescentes constroem, hoje, a experiência com o lugar? Como a escola valoriza/aproveita essa experiência? Como a escola considera o lugar no seu planejamento, no

trabalho pedagógico, no ensino dos conteúdos curriculares? Apenas o fato de ser um espaço frequentado não torna a escola um lugar no sentido que propomos neste texto. São as relações que se constroem com e na escola que a transformam em um lugar.

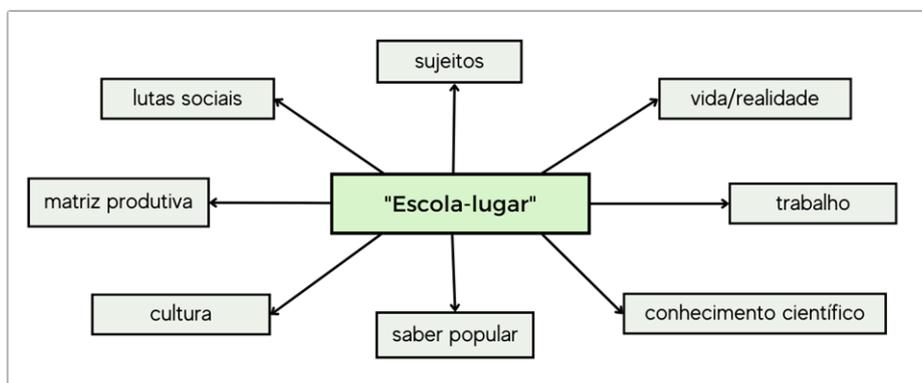
A perspectiva de ensino crítico da Geografia compartilha com a Educação do Campo o princípio do estudo do lugar como parte do trabalho pedagógico, visando entender a realidade, o espaço geográfico, e permitir que o estudante entenda a sua posição, sempre relativa, no mundo. Callai (2012), ao escrever sobre a educação geográfica, compartilha dessa perspectiva quando afirma que ensinar Geografia exige trabalhar a realidade de modo que o estudante se entenda como parte dela, como sujeito no mundo e, num passo adiante, que ele compreenda que também é responsável pela construção do mundo.

Neste texto, buscamos avançar nessa concepção, trata-se de tornar a escola do campo como um lugar por meio das experiências, do envolvimento e do significado que ela passa a produzir nos estudantes. Trabalhar com a dimensão da vida é fundamental nessa tarefa. A compreensão da realidade vivida evidencia possibilidades de transformação. Caldart (2012, p. 264), ao analisar algumas características das mudanças na Educação do Campo, escreve:

suas práticas reconhecem e buscam trabalhar com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos: formas de trabalho, raízes e produções culturais, formas de luta, de resistência, de organização, de compreensão política, de modo de vida. Mas seu percurso assume a tensão de reafirmar, no diverso que é patrimônio da humanidade que se almeja a unidade no confronto principal e na identidade de classe que objetiva superar, no campo e na cidade, as relações sociais capitalistas.

Observando o que Callai (2010) e Caldart (2012) apresentam, podemos identificar alguns elementos e suas conexões no trabalho pedagógico da escola (Figura 1).

Figura 1 - Elementos para tornar a escola do campo um lugar.



Fonte: Os autores, com base em Callai (2010) e Caldart (2012).

Com base no contexto apresentado, sintetizamos alguns pontos para reflexão e contribuição na tarefa de transformar a escola do campo em um lugar.

### ***É necessário assumir a tarefa!***

A tarefa de construir uma escola-lugar<sup>ii</sup> demanda esforço, trabalho, comunicação, estudo, escrita, sistematização, entre outros. Existem tarefas coletivas e individuais, todas elas com suas especificidades. Por exemplo, os professores e as professoras possuem a tarefa de realizar a mediação entre o conhecimento científico e a realidade, que precisa estar embasada num aporte teórico consistente e incluir a práxis. Não é fácil, porém é o que precisamos buscar na prática docente.

Outras tarefas, não menos importantes, pertencem às coordenações pedagógicas, que têm a função de articular, encaminhar e coordenar para garantir a comunicação do planejamento, para que o todo reflita nas partes e as partes contribuam para o todo da proposta. Na experiência que temos acumulado, constatamos que a coordenação pedagógica assumir essa tarefa é imprescindível, pois é ela quem tem a responsabilidade para avaliar e viabilizar as conexões necessárias entre as tarefas coletivas e as individuais. Ela é também responsável pela garantia do planejamento, tanto no nível da escola como das aulas.

A equipe de gestão da escola, com olhar democrático, consegue viabilizar e criar espaços e instâncias para a participação e a construção de acordos coletivos. Os trabalhadores, como os que trabalham na limpeza e na merenda, compõem outro grupo com importante tarefa no processo de tornar a escola um lugar. Aqui, cabe destacar o trabalho para fazer da escola um ambiente agradável no aspecto de organização física do espaço.

Os estudantes são responsáveis pela existência da escola. Eles possuem tarefas específicas, uma vez que estão na centralidade da construção da escola enquanto lugar. Possuem a responsabilidade individual de estudar, de realizar as atividades das disciplinas, mas também de colaborar nas tarefas coletivas, e espera-se que se motivem para compreender a função da realidade na produção do conhecimento.

Por fim, a comunidade escolar também precisa assumir esta tarefa: pais e mães, lideranças, representantes de organizações comunitárias e movimentos sociais populares, entre outros sujeitos, precisam entender que a escola é de todos, que podem contribuir na sua

construção, e que o trabalho lá desempenhado reflete na vida da comunidade. Isso vai muito além da participação em reuniões e festas.

Nessa perspectiva, as tarefas que envolvem a construção da escola-lugar precisam ser assumidas por todos, cada qual com a sua contribuição.

### ***Exige tempo, acúmulo, compromisso e trabalho coletivo***

A construção da escola-lugar demanda compromisso, estudo, tempo, trabalho coletivo, conhecimentos históricos, geográficos e técnicos. Isso precisa refletir nos documentos institucionais, como o Projeto Político Pedagógico, mas, principalmente no cotidiano da escola. O trabalho coletivo é uma das essências da escola do campo, porque para integrar e conhecer é preciso dialogar e planejar. O grande desafio é superar a forma escolar fragmentada, organizada para que o diálogo e o trabalho coletivo não aconteçam.

Assim, a gestão e os professores das escolas devem romper a estrutura para que a escola seja o espaço do encontro, do tempo e do compromisso com o trabalho coletivo. Entretanto, não podemos romantizar esse processo, passar a impressão de que isso depende exclusivamente dos sujeitos que estão na escola, pois sabemos que ela está atrelada ao sistema que a faz fragmentada e engessada.

Construir essa escola exige tempo e paciência histórica porque, na maioria das vezes, esperamos que os resultados sejam imediatos, mas não o são, a transformação é lenta, pois envolve seres humanos com diferentes processos formativos, com suas visões de mundo e de vida. A escola do campo encontra embasamento na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, em especial no artigo 28, que trata da educação básica para a população rural. Ela pode, com base na legislação e no seu cotidiano, elaborar uma proposta daquilo que é necessário para se tornar um lugar de experiência de vida.

As práticas exitosas na relação escola-comunidade, em geral, são resultado do acúmulo de experiências e aprendizagens ocorridas ao longo dos anos, mesmo em situações momentaneamente frustrantes. É na insistência e no acúmulo de aprendizados, dados pela permanente relação entre os sujeitos da comunidade escolar, que a escola do campo pode tornar-se um lugar.

## ***Trabalhar a Agroecologia e os projetos de campo em disputa desde a educação básica***

A relação entre a Educação do Campo e a Agroecologia vem se fortalecendo nos cursos de formação de professores, nas escolas, nos movimentos sociais populares, nas universidades e em diferentes coletivos no campo e na cidade (Borges, Marcelites & Finatto, 2020; Ferreira & Pereira, 2020). Para Schwendler et al. (2022, p. 284),

a agroecologia e a Educação do Campo possuem uma visão integradora, de cooperação, desde as plantas até a relação entre as pessoas. A agroecologia sustenta um projeto de campo que discute a biodiversidade, as sementes, a soberania alimentar, a produção e o consumo da alimentação saudável que implica o cuidado de si, dos outros e da natureza não humana; cuidado que envolve a construção de relações de igualdade, de respeito entre as pessoas e a superação de qualquer forma de discriminação e violência. E é nessa perspectiva, com consciência agroecológica, que a Educação do Campo tem se consolidado.

O projeto de campo defendido pela Agroecologia é onde a Educação do Campo se situa, pois há a preocupação com a vida em suas diferentes formas. Os aspectos citados por Schwendler et al. (2022) são base para a construção do sentido de lugar no campo, já que envolvem a produção de subjetividades e de relações – entre as pessoas e delas com o meio – capazes de criar a identificação e o pertencimento.

Caldart (2022) afirma que a Educação do Campo e a Agroecologia chegaram a um encontro necessário, mas que isso não possui nada de óbvio e nem dado. A autora defende que é preciso pensar as especificidades da inserção da Agroecologia na formação de professores e compreender a “síntese sobre o básico da Agroecologia que precisa estar na educação básica” (Caldart, 2022, n.p), porque isso vai forjar a consciência da sua importância desde cedo.

Entretanto, sabe-se que na educação básica essa tarefa nem sempre é assumida pelas escolas. Isso impede o entendimento das intencionalidades e das consequências dos projetos de desenvolvimento, assim como dos conflitos deles decorrentes, para os povos do campo, das águas e das florestas. Ou seja, desconsideram-se as relações produzidas pelos projetos de campo e que são base para a constituição do senso de lugar. Já no nível superior, os cursos de formação inicial e continuada de professores em Educação do Campo, por área de conhecimento, têm pautado a Agroecologia como matriz formativa, contribuindo, paulatinamente, para que o tema avance também nas escolas.

A Agroecologia está em construção e a escola do campo não pode se omitir da sua função no processo de superação do modelo de produção convencional. É nesse processo que temas como as relações de gênero no campo, a alimentação saudável, a preservação ambiental, a exploração do trabalho, entre tantos outros, vão ganhando espaço e enchem a escola de significado.

### ***Planejamento coletivo e trabalho interdisciplinar***

O trabalho interdisciplinar, conforme defendido aqui, vai além da junção de disciplinas, mas se caracteriza pela capacidade de comunicação entre elas, tornando-se fundamental para o entendimento da totalidade. Trata-se, assim, a interdisciplinaridade no plano do movimento do real (Frigotto, 2008), tendo como referência a realidade concreta dos estudantes para, mesmo conservando a estrutura disciplinar da maioria das escolas, avançar no entendimento e na elaboração de estratégias de intervenção prática.

A fragmentação do conhecimento impactou profundamente a sua produção e organização, dando ênfase nas disciplinas, uma forma cartesiana e mecanicista de entender o mundo natural e social. Isso produziu uma visão utilitarista da natureza, diferente daquela proposta pela Agroecologia, como já tratado.

Essa fragmentação interfere na forma de fazer ciência, pois parte de uma construção linear que apresenta procedimentos padrões como, por exemplo, as orientações de método a partir da observação, da descrição, da enumeração e da classificação, desconsiderando a abordagem histórica e dialética. Assim, “o modo de pensar fragmentário, linear produz conhecimentos que transformados em ação traz inúmeros problemas concretos ao conjunto da humanidade” (Frigotto, 2008, p. 54). A visão fragmentada, dada pela diversidade de disciplinas com metodologias idealistas e desconectadas da realidade, impede o entendimento do lugar e da escola na sua relação com o mundo.

O trabalho interdisciplinar na escola do campo potencializa a forma de produzir e de se apropriar do conhecimento, mesmo no currículo ainda disciplinar, e permite o diálogo de saberes (Pereira & Paula, 2022). Para tanto, o trabalho coletivo é pré-requisito, não há como avançar na perspectiva interdisciplinar se não houver planejamento, acompanhamento e avaliação sistemática das ações pedagógicas de forma coletiva, tanto daquelas de dentro da sala de aula como daquelas realizadas em outros espaços da comunidade.

A questão de método aqui proposta implica a revisão, além da organização disciplinar, da forma escolar e do entendimento de espaços pedagógicos – entendendo que eles vão além da escola. Precisamos, assim, romper com tudo o que engessa o movimento dialético da escola com a realidade na produção do conhecimento.

### ***Criar instâncias e espaços de valorização e protagonismo dos estudantes***

As escolas atendem, geralmente, as comunidades do seu entorno. No caso de municípios com poucas escolas no campo, alguns estudantes provavelmente se deslocarão até a cidade. Isso significa que há um perfil de estudantes que precisa ser observado, levando em conta a valorização dos territórios e do trabalho que os identificam, além do seu próprio perfil de atuação, que possibilita criar instâncias de auto-organização com maiores chances de êxito.

Nesse sentido, é importante a escola considerar como as crianças e os adolescentes do campo produzem suas vivências multiescalares para a produção do lugar, entender como as subjetividades, enquanto resultado do movimento real da totalidade, podem se constituir em elementos pedagógicos. A escola deve ser o espaço do entendimento e acolhimento das questões específicas de cada fase do desenvolvimento, estando atenta ao ritmo e às consequências de como os estudantes se relacionam com o mundo.

Esse contexto exige considerar as apreensões simbólicas, bem como os produtos e bens consumidos ou desejados. Assim, a interdisciplinaridade ganha novamente relevância, pois não se trata apenas de um trabalho a partir das disciplinas do currículo escolar, mas envolve a psicopedagogia, a assistência social e a gestão da escola.

Não menos importante, são as instâncias que a escola pode criar e que são esteio para o desenvolvimento do pensamento, da criticidade, da participação, da organização e da oralidade. É fundamental propiciar essas dimensões da formação, que muitas vezes ficam subjugadas na forma escolar atual. Consideramos que a valorização da participação e da auto-organização dos estudantes é essencial para a construção de uma escola-lugar, produzindo sentido na vida dos estudantes e das comunidades.

Com base em cada realidade, na construção e no entendimento coletivo com os estudantes, a escola pode instituir grupos de trabalho, coletivos, núcleos, entre outras instâncias capazes de integrar e contribuir com as questões concretas da vida. É importante

considerar possibilidades de contribuição, seja na forma presencial ou remota, daqueles estudantes com dificuldades para o acompanhamento das atividades propostas.

### ***Materiais para o trabalho pedagógico nas escolas do campo***

Os materiais didáticos das escolas, em especial o livro didático, pouco permitem ou estimulam mediações com a realidade concreta dos estudantes do campo. Em que pese a utilidade dos livros didáticos para a organização e a apresentação do conhecimento científico curricular, eles acabam definindo a sequência e as atividades a serem realizadas. Isso tem resultado em baixo estímulo ao estudo, desconexão entre o conhecimento científico e a vida e a diminuição da importância da escola. Materiais genéricos só reafirmam a invisibilidade do campo e dificultam a criação do senso de lugar aos estudantes.

No contexto atual, também precisamos considerar o impacto do empresariamento da educação (Freitas, 2014), caracterizado pela inserção de apostilas e de outros materiais didáticos descontextualizados da realidade. Segundo Paula et al. (2018), as empresas perceberam que é um bom negócio produzir materiais para as escolas, fechando parcerias com municípios que os distribuem nas escolas. Dessa forma, “as escolas estão perdendo a autonomia no processo de ensino e aprendizagem” (Paula et al., 2018). Isso leva ao controle do currículo, que tira a autonomia da escola, pois ela segue, todos os dias, as páginas do material e, com isso, perde-se a oportunidade de construir uma escola voltada para a realidade na qual está inserida.

Nesse sentido, ressaltamos a importância de materiais didáticos que considerem a realidade do entorno da escola. Já existem materiais e pesquisas importantes que têm contribuído para tornar a escola conectada com o território e que podem ser incorporadas ao trabalho pedagógico. O inventário da realidade<sup>iii</sup> é uma ferramenta para contribuir nessa tarefa (Farias, Finatto & Leite, 2022). A partir de pesquisas da realidade, podem ser elaboradas várias estratégias teórico-metodológicas para orientar o ensino dos conteúdos e as práticas entre escola e comunidade.

Ao mesmo tempo é fundamental formar “letores e escrevedores” (Gehrke, 2014), escrever para ler e ler para escrever. Essa definição significa que é preciso bem mais do que decodificar a leitura e a escrita. É preciso compreender, interpretar e fazer as conexões

daquilo se lê e escreve com a realidade concreta. Essa tarefa precisa começar cedo e a biblioteca escolar deve ser um espaço útil na organização cotidiana do trabalho pedagógico.

A gestão da escola, os professores, os estudantes e a comunidade passam, assim, a se tornarem, também, autores. Esses sujeitos passam a produzir e a sistematizar conhecimentos para que a escola cumpra a sua função na direção da emancipação humana.

### **Considerações finais**

Criar as condições para tornar a escola do campo um lugar implica superar o formato da escola atual, criar tempos de estudo, superar a aula tradicional que mesmo sendo impactada por diferentes correntes de pensamento ainda está presente. Excluir e subordinar têm sido rotina na base de organização da forma escolar na atualidade. Isso é resultado do entendimento de que a sociedade é um dado pronto e acabado, devendo a juventude conformar-se a ela (Freitas, 2010).

Dessa maneira, quando a escola enquanto lugar é estrategicamente pensada, a forma atual na qual ela está fundada, quase intocável, absoluta, como a única possível, revela-se contraditória. A escola se torna insuficiente diante das mudanças e necessidades hodiernas. Como afirma Freitas (2010, p. 93), “uma das características da forma escolar vigente é seu isolamento da vida”. E aqui está a questão: para que ela seja um lugar, ela precisa fazer parte da vida. Não deve estar alheia ao que acontece ao seu redor.

É assim que a escola, enquanto lugar, deve ser pensada e construída. Mas, para que isso ocorra, é necessário que ela se abra para novos questionamentos, proposições, visões e sujeitos. Essas mudanças perpassam também pela avaliação dos processos escolares, além da organização da sua forma e conteúdo. Precisa ser repensada porque, diante da sua estrutura, temos encontrado dificuldades para avançarmos nessa perspectiva de educação e escola que almejamos.

Essa escola referenciada como tradicional possui raízes profundas na sociedade, raízes de subordinação ao poder. A forma na qual a escola está ancorada a torna impessoal. Se a vida fica do lado de fora da escola, ela oculta a vida social (Freitas, 2010). Isso faz, segundo o autor citado, que a escola permaneça aprisionada à forma, impedindo o seu desenvolvimento. Essa é uma grande tarefa da Educação do Campo: construir uma escola para além da forma secular, para que ela se transforme em escola-lugar.

Defendemos, neste texto, que tornar a escola do campo um lugar é base para mantê-la ativa na comunidade, cumprindo a sua função conectada com as questões do território em que se localiza. Essa tarefa, entretanto, não é fácil. Exige tempo, trabalho coletivo e comprometido, acúmulo de experiências e de aprendizagens e uma atenção constante, especialmente por parte da equipe de gestão e do corpo docente, preservando a intenção de trabalhar as questões da realidade na escola.

Além disso, perceber e entender as diferentes escalas na produção do espaço é fundamental, pois faz com que a compreensão do próprio lugar seja possível. Porque é no lugar, na escola-lugar, que as vivências acontecem, e é ali, também, que o mundo e as suas relações são compreendidos. Isso tudo nos mostra que há muito trabalho a ser feito.

## Referências

Azevedo, M. O. (2016). *O ensino do lugar e o lugar do ensino: o conceito de lugar geográfico como dimensão de uma educação emancipadora no ciclo II do ensino fundamental* (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal de Goiás, Goiânia.

Bartoly, F. (2011). Debates e Perspectivas do Lugar na Geografia. *GEOgraphia*, 13(26), 66-91. <https://doi.org/10.22409/GEOgraphia2011.v13i26.a13625>.

Borges, M., Marcelites, E. J., & Finatto, R. A. (2020). Interfaces entre a Educação do Campo e a Agroecologia em áreas de assentamentos rurais no estado do Paraná. *Ateliê Geográfico*, 14(1), 283-304. <https://doi.org/10.5216/ag.v14i1.56336>

Callai, H. C. (2012). Educação Geográfica: ensinar e aprender geografia. In Castellar, S. M. V., & Munhoz, G. (Orgs.). *Conhecimentos escolares e caminhos metodológicos* (pp. 73-87). São Paulo, SP: Xamã.

Callai, H. C. (2010). Escola, cotidiano e lugar. In Buitoni, M. M. S. (Coord.). *Geografia: ensino fundamental* (pp. 25-42). Brasília, DF: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica.

Caldart, R. S. (2022). *A Agroecologia na Formação de Educadores* (Sistematização elaborada a propósito da participação em atividade realizada no dia 24 de maio 2022 com docentes e discentes da Educação do Campo). Universidade Federal de Roraima. (Não publicado).

Caldart, R. S. (2012). Educação do Campo. In: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P., & Frigotto, G. (Orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 259-267). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular.

Carlos, A. F. A. (2007). *O Lugar no/do mundo*. São Paulo, SP: FFLCH.

Druzian, F., Meurer, A. C., Zimmermann, A., & Dezotti, A. F. (2016). O Estudo do Lugar na Escola do Campo. *Revista NERA*, 19(30), 205-228. <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i30.3296>

Farias, M. I., Finatto, R. A., & Leite, V. J. (Orgs.). (2022). *Inventário da Realidade e Cartografia Social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo*. Guarapuava: Apprehendere. <http://dx.doi.org/10.55820/978.65.88217.46.7>

Fernandes, B. M. (2008). Entrando nos territórios do território. In Paulino, E., & Fabrini, J. E. (Orgs.). *Campesinato e territórios em disputa* (pp. 273-301). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Ferreira, C. L. R., & Pereira, K. A. (2020). Educação do Campo e Agroecologia: articulando prática, movimento social e ciência. *Cadernos Cajuína*, 5(3), 280-299.

Finatto, R. A. (2019). A atuação das organizações não governamentais (ONGs) e a Agroecologia no Sul do Brasil. *Acta Geográfica*, 13(32), 92-112. <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v13i32.5106>

Freitas, L. C. (2010). Avaliação: para além da “forma escola”. *Educação: Teoria e Prática*, 20(35), 89-99.

Freitas, L. C. (2014). Os empresários e a política educacional: como o proclamado direito à educação de qualidade é negado na prática pelos reformadores empresariais. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, 6(1), 48-59. <https://doi.org/10.9771/gmed.v6i1.12594>

Frigotto, G. (2008). A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. *Ideação*, 10(1), 41-62. <https://doi.org/10.48075/ri.v10i1.4143>

Gehrke, M. (2014). *Contribuições da práxis para a construção da biblioteca escolar do trabalho a partir da educação do campo* (Tese de Doutorado). Universidade Federal do Paraná, Paraná.

Massey, D. (2000). Um sentido global de lugar. In Arantes, A. (Org.). *O espaço da diferença* (pp. 176-185). Campinas, SP: Papirus.

Morari, A. (2016). *Educação e sentidos: do lugar da escola à escola-lugar* (Dissertação de Mestrado). Universidade de Santa Cruz do Sul, Rio Grande do Sul.

Oliveira, A. U. (2015). A mundialização do capital e a crise do neoliberalismo: o lugar mundial da agricultura brasileira. *Geosp – Espaço e Tempo*, 19(2), 229-245. <https://doi.org/10.11606/issn.2179-0892.geosp.2015.102776>

Oliveira, L. (2013). Sentidos de lugar e de topofilia. *Geograficidade*, 3(2), 91-93. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2013.32.a12867>

Paula, A. P., Fedel, A. S., Farias, M. I., Callegari, R., & Alba, R. P. (2018). Conjuntura educacional e agrária: a estratégia do capital sobre a educação do campo no estado do Paraná.

In Guedes, G. G. et al. (Orgs.). *Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do Pronera* (pp. 91-115). Brasília, DF: Cidade Gráfica.

Pereira, V., & Paula, A. P. (2022). O diálogo de saberes como concepção na construção do conhecimento e método de trabalho na Educação do Campo. *Revista Exitus*, 12(1), 1-25. <https://doi.org/10.24065/2237-9460.2022v12n1ID1768>

Ribeiro, A., Lisboa, A. G., Nascimento, E. E., Godói, J. C., Lima, J. F. J., & Soldá...Leite, V. J. (2022). Inventário da Realidade: orientações e práticas pedagógicas. In Farias, M. I., Finatto, R. A., & Leite, V. J. (Orgs.). *Inventário da Realidade e Cartografia Social: possibilidades metodológicas nas escolas do campo* (pp. 11-83). Guarapuava: Apprehendere.

Rosset, P. M., Barbosa, L. P., Val, V., & McCune, N. (2020). Pensamiento Latinoamericano Agroecológico: the emergence of a critical Latin American agroecology? *Agroecology and Sustainable Food Systems*, 45(1), 42-64. <https://doi.org/10.1080/21683565.2020.1789908>

Santos, M. (2008). *A natureza do espaço – técnica e tempo, razão e emoção*. São Paulo, SP: Edusp.

Schwendler, S. F., Farias, M. I., Leite, V. J., Fedel, A. S., Gonçalves, M. (2022). Educação do Campo e Jornadas de Agroecologia no Paraná: fortalecimento da territorialização da Agroecologia. In Brandenburg, A. (Org.). *Agroecologia e Reforma Agrária Popular: um projeto ecológico das jornadas de agroecologia* (pp. 277-312). São Paulo, SP: Expressão Popular.

Tuan, Y. (2018). Lugar: uma perspectiva experiencial. *Geograficidade*, 8(1), 4-15. <https://doi.org/10.22409/geograficidade2018.81.a27150>

Tuan, Y. (1983). *Espaço e lugar: a perspectiva da experiência*. Tradução de Lívia de Oliveira. São Paulo: DIFEL.

---

<sup>i</sup> Com base em Caldart (2012), destacamos algumas características da Educação do Campo: promove a luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação feita por eles mesmos; pressiona coletivamente por políticas públicas e promove o embate entre diferentes lógicas de formulação e de implementação da política educacional; combina luta pela educação com luta pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar e ao território, sempre considerando o movimento da totalidade; reconhece e trabalha com a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos; articula prática e rigor analítico na perspectiva da práxis; reconhece a centralidade da escola e dos educadores para a apropriação e a produção do conhecimento; conjuga a luta pelo acesso à educação pública com a luta contra a tutela política e pedagógica do Estado.

<sup>ii</sup> O conceito de “escola-lugar” foi elaborado por Morari (2016) para pensar a escola a partir de relações de cuidado, amorosidade e diálogo. Apesar de utilizarmos a mesma palavra e compartilharmos entendimentos comuns com a autora, atribuímos sentido diferente ao conceito, conforme expresso no texto.

<sup>iii</sup> Inventariar a realidade implica conhecer o entorno da escola e estabelecer relações que irão propiciar uma compreensão mais profunda dos sujeitos envolvidos na construção do próprio território. A sua realização exige

trabalho coletivo e permanente, portanto, acaba se transformando em um processo de formação dos sujeitos que nele se envolvem e de fortalecimento do vínculo entre a escola e a comunidade (Ribeiro et al., 2022).

#### Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 16/06/2023  
Aprovado em: 12/05/2024  
Publicado em: 30/06/2024

Received on June 16th, 2023  
Accepted on May 12th, 2024  
Published on June, 30th, 2024

**Contribuições no Artigo:** Os(as) autores(as) foram os(as) responsáveis por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.

**Author Contributions:** The author were responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

**Conflitos de Interesse:** Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse referente a este artigo.  
**Conflict of Interest:** None reported.

#### Avaliação do artigo

Artigo avaliado por pares.

#### Article Peer Review

Double review.

#### Agência de Fomento

Não tem.

#### Funding

No funding.

#### Como citar este artigo / How to cite this article

APA  
Finatto, R. A., & Farias, M. I. (2024). Questões analíticas e propositivas para transformar a escola do campo em um lugar. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 9, e16741.

ABNT  
FINATTO, R. A.; FARIAS, M. I. Questões analíticas e propositivas para transformar a escola do campo em um lugar. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 9, e16741, 2024.