

A Educação do Campo no Caparaó Capixaba: Território, Cultura e Silenciamentos

 Josiléia Curty de Oliveira¹,  Erineu Foerste²

¹ Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Campus de Alegre. Alto Universitário, s/n, Bairro Guararema. Alegre/ES, Brasil. ² Universidade Federal do Espírito Santo - UFES. Centro de Educação. Avenida Fernando Ferrari, 514, Goiabeiras, Vitória/ES, Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: josileia.oliveira@ufes.br

RESUMO. Este estudo investigou as experiências e percepções de professores(as) de língua portuguesa que atuam com estudantes camponeses em escolas da rede estadual do município de Alegre/ES, localizado na microrregião do Caparaó Capixaba. Objetivou-se problematizar a Educação do Campo como um direito social e discutir os atravessamentos que impedem o direito à educação de qualidade para os povos camponeses. Com uma abordagem qualitativa em educação, a pesquisa utilizou a metodologia da História Oral de Vida para analisar as narrativas docentes, com o objetivo de compreender como os(as) professores(as) reconhecem as especificidades dos(as) estudantes camponeses. Os resultados apontaram a urgência de implementação de políticas públicas para a Educação do Campo nesse território, visando à formação inicial e continuada de professores(as) em uma perspectiva emancipatória, intercultural e decolonial. Assim como a necessidade de fortalecimento das escolas da educação do campo, especialmente as multisseriadas, com oferta de educação infantil, anos iniciais e finais do ensino fundamental e o ensino médio nas comunidades camponesas. Conclui-se que é urgente a construção da consciência social e cultural no exercício docente com os(as) estudantes do campo, com o intuito de emponderar sujeitos historicamente invisibilizados.

Palavras-chave: escolas do campo, formação de professores, história oral, interculturalidade, perspectiva decolonial.

RBEC	Tocantinópolis/Brasil	v. 10	e19719	UFNT	2025	ISSN: 2525-4863
------	-----------------------	-------	--------	------	------	-----------------



Este conteúdo utiliza a Licença Creative Commons Attribution 4.0 International License
Open Access. This content is licensed under a Creative Commons attribution-type BY

Rural Education in Caparaó Capixaba: Territory, Culture and Silencing

ABSTRACT. This study investigated the experiences and perceptions of Portuguese language teachers who work with rural students in state schools in the municipality of Alegre/ES, located in the Caparaó Capixaba microregion. The objective was to problematize Rural Education as a social right and discuss the obstacles that impede the right to quality education for rural people. With a qualitative approach to education, the research used the Oral Life History methodology to analyze teachers' narratives, with the aim of understanding how teachers recognize the specificities of rural students. The results pointed to the urgency of implementing public policies for Rural Education in this territory, aiming at the initial and continuing training of teachers from an emancipatory, intercultural and decolonial perspective. As well as the need to strengthen rural education schools, especially multi-grade schools, offering early childhood education, initial and final years of elementary school and high school in rural communities. It is concluded that it is urgent to build social and cultural awareness in teaching with rural students, with the aim of empowering historically invisible subjects.

Keywords: rural schools, teacher training, oral history, interculturality, decolonial perspective.

Educación Rural en Caparaó Capixaba: Territorio, Cultura y Silenciamiento

RESUMEN. Este estudio investigó las experiencias y percepciones de profesores de lengua portuguesa que trabajan con estudiantes rurales en escuelas estatales del municipio de Alegre/ES, ubicado en la microrregión de Caparaó Capixaba. El objetivo fue problematizar la Educación Rural como derecho social y discutir los obstáculos que impiden el derecho a la educación de calidad de las personas rurales. Con un enfoque cualitativo de la educación, la investigación utilizó la metodología de Historia Oral de Vida para analizar las narrativas de enseñanza, con el objetivo de comprender cómo los docentes reconocen las especificidades de los estudiantes rurales. Los resultados destacaron la urgencia de implementar políticas públicas de Educación Rural en este territorio, visando la formación inicial y continua de docentes desde una perspectiva emancipadora, intercultural y decolonial. Así como la necesidad de fortalecer las escuelas de educación rural, especialmente las escuelas multigrado, que ofrecen educación inicial, inicial y final de la educación primaria y educación secundaria en las comunidades rurales. Se concluye que es urgente construir conciencia social y cultural en la enseñanza con estudiantes rurales, con el objetivo de empoderar a sujetos históricamente invisibilizados.

Palabras clave: escuelas rurales, formación docente, historia oral, interculturalidad, perspectiva decolonial.

Introdução

A urgência em discutir os atravessamentos que impedem o direito à educação de qualidade para os povos camponeses do Caparaó Capixaba¹ motivou esta pesquisa. Uma vez que, nesse território, a Educação do Campo, como modalidade de ensino, tem sido historicamente ignorada e invisibilizada pelo poder público, pelas legislações e sistemas educacionais e até mesmo nas reflexões pedagógicas e nos currículos ao longo dos anos.

O contexto histórico, geográfico, social e cultural em que as escolas desta pesquisa estão inseridas serviu de motivação para investigar as experiências e percepções dos(as) professores(as) de língua portuguesa que ensinam estudantes camponeses do município de Alegre/ES. A análise das narrativas docentes permitiu problematizar a Educação do Campo como um direito social e mostrar as dificuldades e desafios enfrentados pelos(as) professores(as).

Este estudo consistiu em analisar as narrativas de professores(as) de língua portuguesa, durante o desenvolvimento de uma pesquisa de doutorado, que adotou como metodologia a História Oral de Vida (Meihy & Seawright, 2021), em meio aos significados que tecem a história de vida e profissional, os saberes docentes e a cultura escolar, fundamentados em Arroyo (2018, 2019), Caldart (2009, 2024) e Freire (2024).

Conquistada pelos(as) trabalhadores(as) rurais por meio de movimentos sociais do campo por direitos à terra, território e moradia, a Educação do Campo é construída com base na consciência dos povos do campo de serem sujeitos de direitos, desafiando visões negativas e exigindo direitos sociais e políticos (Arroyo, 2018). Nessa perspectiva, buscou-se entender como os(as) professores(as) reconhecem e valorizam as particularidades e os contextos dos(as) estudantes das comunidades camponesas, para atender melhor às necessidades e potencialidades dessa população específica, que tem sido silenciada por uma política educacional hegemônica.

Educação do Campo: os diálogos interculturais marcam a luta por direitos

Hoje, vivenciam-se tempos de resistências para não deixar apagar as memórias de lutas dos movimentos sociais por outra educação do e no campo. A luta pela Educação do Campo vai além da simples dicotomia entre campo e cidade. Ela representa um movimento de resistência contra as concepções educacionais ligadas ao mercado capitalista (Caldart, 2009,

2024). Para não deixar que essas memórias sejam esquecidas nos currículos de formação e nas escolas (Arroyo, 2018).

Nessa concepção, a Educação do Campo é a ressignificação da Educação Rural, no contexto da educação brasileira contemporânea, representada pelas lutas dos(as) trabalhadores(as), do campo e da cidade, por uma educação emancipatória (Freire, 2024). O movimento de reconhecimento da Educação do Campo foi protagonizado pelas lutas e resistências do Movimento Sem Terra e dos Movimentos Sociais do Campo por uma educação escolar de qualidade no campo (Caldart, 2009, 2024).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, com a *Resolução nº 1* (2002), marcam o campo de ação das escolas do campo. Elas disciplinam e dão legitimidade à escola do campo e reconhecem os sujeitos do campo na sua diversidade, pluralidade cultural e modos específicos de produção da vida material, a partir do trabalho com a terra. A identidade da escola do campo possui conexão com questões essenciais à realidade da comunidade, contribuindo para o desenvolvimento da autonomia campesina e o fortalecimento de valores, conhecimentos e saberes dos estudantes.

Esse momento se configurou na conquista de um viés político e pedagógico para a construção do movimento da Educação do Campo, que resultou em avanços importantes na construção da escola do campo, na formação de educadores/as do campo e nos projetos de desenvolvimento voltados à realidade local. Entretanto, ainda é relevante discutir a diversidade das comunidades campesinas, visto que esses direitos são negados em muitas regiões do país.

Destacam-se outros dois marcos importantes da Educação do Campo, o *Decreto nº 7.352* (2010), que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera, e a instituição do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) (*Decreto nº 7.352, 2010*), pela *Portaria nº 86* (2013), e conseqüentemente, a constituição da Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo como avanços importantes para a Educação do Campo, instituída pela *Portaria nº 674* (2013).

O Pronacampo objetivou assegurar condições de acesso aos cursos de Licenciatura em Educação do Campo, ofertados nas Instituições de Educação Superior, como também na Formação Continuada. Os cursos em nível superior apresentam perfis que decorrem da concepção de Educação do Campo; a saber: a) atuação a partir das áreas de conhecimento; b) gestão de processos educativos escolares; e c) gestão de processos educativos comunitários

(Molina, 2017). Esse movimento acadêmico, que se institucionalizou nos últimos anos, vem rompendo com a formação docente homogeneizadora que pouco se articula com a realidade local, e tem possibilitado o acesso à formação específica para o(a) professor(a) do campo.

A Educação do Campo é entendida como instrumento de resistência e formação humana emancipatória (Freire, 2024). Por esse entendimento, ela requer que a formação de professores promova o desenvolvimento de práticas educativas de caráter intercultural crítico, sensível às diferenças e que apontem caminhos para um projeto de sociedade que se contraponha à homogeneização, aos estereótipos e aos padrões culturais hegemônicos. Segundo Arroyo (2012, p. 232), “um dos princípios que orienta a Educação do Campo é que os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história”.

Os diálogos interculturais marcam essa luta por direitos e favorecem os movimentos de base, pois uma educação de qualidade para todos, tanto no campo quanto na cidade, requer uma práxis como construção intercultural, conforme destacam Foerste et al. (2019). Os autores destacam que os diálogos interculturais na formação de professores(as) são fundamentais “para o aprofundamento da Educação do Campo como práxis da interculturalidade em territórios onde ocorrem resistências coletivas à hegemonia do Estado burguês” (p. 13), para garantir uma educação que respeite e valorize as diferentes culturas.

Segundo Mugrabi (2020, p. 310, tradução nossa), “... podemos dizer que a reflexão sobre a interculturalidade se constrói em dois níveis: 1) a(s) cultura(s) tomada(s) como objeto de conhecimento; 2) as obras/bens culturais analisados numa perspectiva inter/multicultural”. Nesse sentido, a autora afirma que as discussões sobre interculturalidade podem ser construídas tanto a partir dos estudos das culturas como também sob uma perspectiva intercultural.

Associados às lutas dos movimentos sociais, os diálogos interculturais defendem o reconhecimento do campo como espaço de produção de conhecimento e saberes, considerando os(as) camponeses(as) como sujeitos com uma cultura própria. Esses diálogos possibilitam novas abordagens para as práticas educativas nas escolas do campo, baseada em referenciais políticos e pedagógicos críticos, desafiando a uniformização cultural, que desvaloriza as culturas locais (Nosella, 2020).

Por isso, destaca-se a importância de uma educação intercultural crítica e decolonial nas escolas, para enfrentar desafios e enriquecer o debate educacional (Candau, 2020). Essa abordagem questiona o conhecimento escolar dominante, reconhecendo os saberes dos

diferentes grupos socioculturais na escola. Sendo assim, o diálogo entre diferentes saberes é essencial para desenvolver currículos que integrem diversas referências culturais.

Caminho metodológico e o contexto do estudo

Este estudo utilizou a pesquisa qualitativa em educação (Lüdke & André, 1986) e a metodologia a história oral de vida (Meihy & Seawright, 2021). A investigação incluiu levantamento bibliográfico e documental, uso de ficha-questionário, visitas às escolas, realização das entrevistas de história oral, transcrição, transcrição e análise das narrativas (Meihy & Seawright, 2021).

A história oral, segundo Meihy e Seawright (2021), estrutura-se a partir de gêneros narrativos que orientam os procedimentos de entrevista, escuta e análise. Esses gêneros são história oral de vida, história oral temática, história oral testemunhal e tradição oral. Nesta pesquisa, optou-se por trabalhar com a história oral de vida. Entretanto, os autores afirmam que os gêneros não se constituem categorias rígidas, mas podem se entrelaçar quando a expressão oral da memória revela características de diferentes modalidades narrativas. Por isso, mesmo que a história oral de vida tenha sido a predominância desta pesquisa, em alguns momentos, aparecem evidências da história oral temática.

A história oral de vida foi escolhida como metodologia por acreditar que ela seja uma possibilidade privilegiada, que consiste em ouvir, dialogar, aproximar-se dos mundos da memória, da experiência e do universo das subjetividades (Alberti, 2005) dos(as) professores(as). As narrativas orais das histórias de vida dos(as) colaboradores(as) representam a principal fonte desta pesquisa, compondo o corpus documental utilizado para analisar suas trajetórias formativas, vivências e processos de desenvolvimento profissional enquanto docentes atuantes em contextos campestres.

A pesquisa foi realizada com 14 professores(as) de língua portuguesa que atuam com estudantes campestres(as) no município de Alegre/ES, localizado no território do Caparaó Capixaba, Sul do estado do Espírito Santo. Os critérios de inclusão foram definidos com base no aceite ao convite para participar da pesquisa, no preenchimento do formulário inicial, na disponibilidade para a segunda etapa — a entrevista de história oral — e na concordância com os procedimentos metodológicos, formalizada por meio da assinatura da declaração de autorização para gravação da entrevista e cessão dos direitos autorais.

O município de Alegre possui um contexto histórico importante para a educação e para a formação de professores/as dos municípios do território do Caparaó Capixaba. Dentre os 11 municípios que compõem a microrregião, foi o primeiro a ter instituições de ensino superior desde a década de 1970. Atualmente, conta com a Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de Alegre, o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia, Campus de Alegre, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras de Alegre e o Polo da Universidade Aberta do Brasil.

Hoje, o município de Alegre ocupa uma área de 756,860 km², sendo que apenas 4,90 km² é considerada área urbanizada (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística [IBGE] 2024). Possui uma população estimada em 29.177 pessoas, o que corresponde a 38,55hab/km², segundo dados do Censo de 2022 (IBGE, 2024). Desse quantitativo, aproximadamente 30,08% da população habita na área rural (Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural [INCAPER], 2020). Entretanto, ressalta-se que apesar de o Censo informar a existência de população urbana na sede e nos distritos do município, o estilo de vida, as relações sociais das pessoas, bem como os modos de produção do município estão vinculados, predominantemente, à vida do campo e à natureza.

Sua organização geográfica compreende 134 comunidades com características afins e um núcleo urbano representado pela Sede do município. Sendo que a divisão política consiste no Distrito-Sede/Alegre e mais sete distritos: Anutiba, Araraí, Café, Celina, Rive, Santa Angélica e São João do Norte. Essa divisão geográfica do município de Alegre/ES considerou a localização e as características das atividades econômicas, que são sustentadas pela agricultura familiar e pelo ecoturismo, com destaque para a predominância da cafeicultura e da pecuária de leite e corte (INCAPER, 2020).

Quanto aos aspectos sociais e de ocupação do território, a estrutura fundiária do município de Alegre retrata o predomínio de pequenas propriedades, onde a base é a agricultura familiar, representando 75,30% dos estabelecimentos rurais, conforme o Censo Agropecuário de 2017 (INCAPER, 2020). Alegre possui dois assentamentos, o Assentamento Floresta, com 76 famílias assentadas ou beneficiadas e o Assentamento Paraíso, com 34 famílias; e quatro associações em que os beneficiários adquiriram as propriedades por meio dos programas governamentais do Banco da Terra/Crédito Fundiário: O Sítio Três Morros, com 03 famílias; a Associação dos Pequenos Produtores do Córrego da Onça, com 12 famílias; a Associação Familiar de Pequenos Produtores da Cabeceira do Jerusalém, com 03

famílias; e o Córrego do Óleo, com 07 famílias beneficiadas, segundo informações do Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural (2020).

Diante desse cenário, entende-se que a Educação do Campo pode contribuir para a emancipação desses sujeitos e para “o processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade” (Caldart, 2009, p. 41). Nesse sentido, acredita-se que um dos principais caminhos é a organização popular, trabalhando juntos para melhorar a qualidade de vida nesse território.

A educação básica do município de Alegre é mantida pela rede municipal (educação infantil e anos iniciais do ensino fundamental), pela rede estadual (anos finais do ensino fundamental e ensino médio) e pela rede federal (cursos técnicos integrados ao ensino médio). Atualmente, o município conta com sete escolas da rede estadual (ensino fundamental, ensino médio e ensino profissionalizante), nove Centros Educacionais Municipais de Educação Infantil, localizados nos bairros e distritos, e doze Escolas Municipais de Ensino Fundamental, destas, seis estão localizadas em comunidades rurais. Esse número reduzido de escolas do campo se deve ao fato de as escolas rurais ou etapas de ensino de escolas rurais vêm sendo reorganizadas pelo processo de nucleação escolarⁱⁱ. Inclusive, durante esta pesquisa, percebeu-se a extinção de mais uma escola localizada na zona rural, a Escola Municipal Unidocente de Ensino Fundamental Santo Amaro.

A nucleação escolar efetiva-se quando há a paralisação de escolas e a transferência dos estudantes para uma escola denominada de escola núcleo, normalmente localizada em uma área urbana ou central que recebe alunos de outras comunidades, por meio do transporte escolar (Arroyo, 2007). Em Alegre, com a reorganização do ensino, o ensino fundamental (anos finais) e o ensino médio são ofertados pelas escolas estaduais da sede do município e dos distritos, o que tem provocado a redução da oferta de escolas nas comunidades camponesas, principalmente os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio.

Segundo Arroyo (2007, p. 160), “a falta de políticas específicas de formação de educadoras e educadores e a desestruturação das escolas rurais fazem parte da desconstrução da cultura do campo”. Por isso a importância de acompanhar as políticas públicas voltadas ao campo, sobretudo, para compreender sobre as suas efetividades e se a comunidade camponesa está tendo o seu direito à educação amparado.

Sobre a compreensão da educação no/do campo, entende-se que “no campo”, o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive e “do campo”, “o povo tem direito a uma

educação pensada desde seu lugar e com sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” Caldart (2012, p. 18). Assim, é necessário compreender que a escola do campo não precisa, necessariamente, estar situada no campo, já que o que a caracteriza são as especificidades que ela tem, em detrimento das escolas urbanas.

É importante destacar também, que o fato de uma escola atender a estudantes vindos das comunidades campesinas não a torna do campo. Em que pese ser necessário que essa escola se (re)pense para atender a esses sujeitos. Entre as necessidades do campo, encontra-se não apenas a Educação do Campo como concepção e organização da sua função social e construída com os sujeitos do campo, mas também a educação no campo, como escola localizada no território campesino.

Educação do campo: um direito negado às comunidades campesinas

A ausência de materialidade da escola do campo desenvolvida a partir de um projeto educacional com matrizes formadoras voltada para a realidade de seus estudantes procede na falta de “articulação entre o direito à educação e os direitos humanos mais básicos por que lutam os povos do campo em seus movimentos sociais” que perpassa por uma organização político-pedagógica entre a comunidade e a escola (Arroyo, 2018, p. 143).

A percepção dos(as) professores(as) sobre os desafios de lidar com os(as) estudantes do campo mostram que, os estudantes chegam à escola com deficiências de aprendizado devido a condições educacionais desfavoráveis, e cita como exemplo, as salas multisseriadas. A professora Azaleia destaca que

Geralmente, esses alunos que vêm dessas comunidades, eles já vêm com uma defasagem de ensino bem grande, porque lá algumas escolas ainda têm salas multisseriadas. Então, ele já vem com um pouco de defasagem de conteúdo mesmo. E, para você tentar alinhar eles dentro do conteúdo, é bem complexo. Claro que têm aqueles que querem e se desenvolvem bem mais rápido, mas têm alguns, que é o que eu falo novamente, que falta ali a compreensão da importância do estudo, esse já fica sempre mais defasado. Tanto é que tem alunos que eles vivem essa realidade deles. Não, eu vou trabalhar ali, na comunidade rural, então o conteúdo pra mim não é tão interessante. Porque eu quero lidar com boi, porque eu quero lidar com plantação, então eu quero a minha realidade (Azaleia, comunicação pessoal, 21 de setembro de 2023).

As explicações de que os(as) estudantes não possuem base e vem com defasagem de aprendizado nos remete ao que diz Freire (2023) sobre humanização e desumanização, dentro

da história e num contexto real, que contesta essas justificativas que culpam os(as) estudantes pela desumanização que eles sofrem:

Mas, se ambas são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos pela recuperação de sua humanidade roubada (Freire, 2023, p. 40).

Com base nesse pensamento, responsabilizar os(as) estudantes pela defasagem de conteúdos curriculares é continuar no processo de desumanização desses sujeitos, na visão de Freire (2023), uma vez que eles são os oprimidos, por meio de uma educação negada pelas condições de injustiça, exploração e opressão que são impostas por estruturas sociais, econômicas e políticas desiguais.

A narrativa da professora revela que a pedagogia colonizadora, presente no continente americano, exemplifica um paradigma segregador entre humano e in-humano na história do pensamento pedagógico, desde a colonização até as abordagens republicanas e democráticas, que tratam os sujeitos de classes menos favorecidas como subcidadãos (Arroyo, 2019).

De acordo com Azaleia, o seu desafio principal é fazer com que esses(as) estudantes valorizem a educação como base para seu desenvolvimento pessoal e profissional, e não apenas como algo separado de suas atividades cotidianas. Nesse sentido, percebe-se como a formação específica em Educação do Campo faz falta para a atuação com as especificidades camponesas.

A formação continuada de professores(as) deve ser uma prática emancipatória, envolvendo a discussão de experiências transformadas em fontes de conhecimento, e reconhecendo a necessidade de um projeto comprometido com o ser humano e a transformação social, conforme destacam Hage et al. (2020). Os autores reforçam que, no caso de professores(as) de escolas e turmas multisseriadas, a formação inclua estratégias teórico-metodológicas que atendam às especificidades dos povos do campo, utilizando metodologias como a pedagogia da alternância e outras pedagogias, por meio de atividades de ensino, pesquisa e extensão, conforme estabelece o Art. 5º, § 2º do Decreto nº 7.352, de 2010 (Decreto nº 7.352, 2010).

No entanto, a formação docente precisa transcender os limites da escola, envolvendo o contexto social, a ética, as condições de trabalho, a carreira, o salário e a jornada de trabalho. De forma que considere a docência como uma profissão dinâmica e em constante

desenvolvimento, promovendo o surgimento de uma nova cultura profissional (Hage et al., 2020), que pense nos sujeitos do campo, tão invisibilizados no contexto atual.

Quando questionada se sente necessidade de ter uma formação específica para atuar com esses(as) estudantes do campo, a professora Azaleia ressalta que “Eu acho que sim, eu acho que o professor precisaria ter também uma formação para aprender a lidar com sala multisseriada, porque é o que mais existe hoje. Como é que eu vou... trabalhar! O que eu tento fazer é sempre voltar no conteúdo” (Azaleia, comunicação pessoal, 21 de setembro de 2023). A professora enfatiza a importância da formação dos professores para lidar com salas de aula multisseriadas, tendo em vista que é comum estudantes de diferentes níveis em uma única turma. Ao perguntar se ela gostaria de dizer mais alguma coisa que não foi dita durante a entrevista, a professora acrescenta:

Especificamente em relação aos alunos do campo, eu acho que assim, depois que o malfeito está feito, é difícil ser desfeito. Então, eu acho que o que falta para esses alunos do campo é, que todo mundo tem consciência, de que eles já vêm para a escola, eles chegam aqui no sexto ano, então eles já vêm com uma defasagem de ensino muito grande, quando são das outras localidades, né. Então, assim, eu acho que será que não era uma questão de repensar as escolas no campo? Será que realmente foi uma atitude sensata retirar esses meninos do campo e trazer pra cidade? Porque aí, se eu comesse a trabalhar lá da forma correta, sem sala multisseriada entendendo a dificuldade daquele meu aluno, entendendo a realidade daquele aluno, será que aí sim eles não teriam aquele ensino que eles realmente precisam? (Azaleia, comunicação pessoal, 21 de setembro de 2023).

A professora questiona a retirada dos estudantes do campo para estudar na cidade e destaca mais uma vez a defasagem de ensino que eles trazem. Ela sugere repensar as escolas no campo para atender melhor às necessidades desses estudantes, considerando suas realidades específicas, como adaptar o calendário escolar ao período de colheita de café, permitindo que eles ajudem suas famílias sem prejudicar a educação.

Essa narrativa nos conduz a uma crítica ao sistema educacional, especialmente em relação aos estudantes do campo. Segundo Arroyo (2019, p. 11), “milhões de crianças-adolescentes e jovens-adultos são reprovados nas escolas” não devido a restrições de leitura e escrita, mas porque “são avaliados como irracionais” ou “com problemas de aprendizagem”.

O sistema educacional, em vez de proporcionar apoio adequado e compreender as necessidades individuais desses estudantes, muitas vezes, os rotula de forma negativa. Esse rótulo pode ser resultado de métodos de avaliação inadequados, preconceitos, falta de uma organização curricular que atenda essas especificidades, falta de infraestrutura adequada, mas

também de uma formação de professores a partir de uma perspectiva intercultural e decolonial (Candau, 2020). Nesse sentido, destaca-se que

sempre que os processos de opressão são repostos e sempre que os oprimidos aumentam, somos obrigados a repor o pensamento de Paulo Freire. Aprender a olhar esses movimentos com o olhar de Paulo Freire. Sobretudo, sempre que os oprimidos resistem a toda forma de opressão, resistem por libertação, somos obrigados a tentar entender com que pedagogias se libertam, humanizam-se (Arroyo, 2019, p. 3).

Nesse mesmo cenário, a professora Tulipa também observa que os(as) estudantes vindos de comunidades campesinas vêm com o conhecimento muito restrito, devido às condições de ensino nas escolas rurais, e cita as salas multisseriadas. A Professora ressalta que eles frequentemente chegam à escola com lacunas no aprendizado, ela tenta justificar esse fato ao motivo de, às vezes, os estudantes não terem aulas específicas para cada série/ano:

Então, os estudantes da zona rural vêm com o conhecimento muito restrito, muito restrito. Não sei se é porque, por exemplo, tem alguns do 8º III, que eles falam que a sala de aula deles era de primeiro ao quinto ano, todo mundo junto. É multisseriado. E, às vezes, não tem esse foco específico, ensinando o que é uma coisa por ano. Então, eles nos demandam um tempo maior pra você poder conseguir chegar onde tem que chegar com eles. Mas em compensação são os mais focados. Tem muita vergonha, né? Meigo de tudo. É o mais fácil de se lidar (Tulipa, comunicação pessoal, 23 de novembro de 2023).

Margarida também cita sobre a realidade dos(as) estudantes de comunidades campesinas, porém já observa que as dificuldades vêm da falta de oferta de educação infantil no campo e da necessidade de um olhar específico para esses(as) estudantes:

E aí a gente vê muita dificuldade, porque, por exemplo, os alunos que são da zona urbana, eles frequentam uma pré-escola, eles já têm um conhecimento de mundo, eles já têm um letramento, e os que vêm da zona rural, nem sempre. Às vezes, eles chegam com a bichinho do mato, não sabem nem pegar o lápis, né? Então, você tem que ter um trabalho diferenciado, você não pode nivelar da mesma forma, você não pode ter o mesmo trabalho, desenvolver o mesmo trabalho com eles, porque é diferente (Margarida, comunicação pessoal, 04 de outubro de 2023).

O fato de citar as escolas multisseriadas como motivadora de defasagem de aprendizagem só confirma a ausência de investimentos de formação de professores para atuarem nessas escolas. Segundo Arroyo (2018, p. 170), “toda política de formação deveria estar precedida de um diagnóstico das condições de trabalho e, sobretudo, da estabilidade ou instabilidade dos educadores-docentes e administradores das escolas do campo”.

As lógicas de regulação impostas pelo sistema capitalista sobre a política de formação de professores no Brasil e em outros países da América Latina, mediada pelas orientações de Organismos Multilaterais (OMs) que vêm afirmando a "hegemonia do capital" no campo educacional e, por meio da formação docente, desenvolvem estratégias nas políticas, programas e práticas para regular, controlar e conformar os(as) professores(as) (Hage et al., 2020). Eles afirmam que as políticas de formação docente no Brasil, influenciadas pelos OMs, estão sendo atacadas pelo Estado neoliberal, adotando medidas contrárias a uma educação libertadora, como propôs Freire (2023).

De acordo com Hage et al. (2020), uma parcela significativa de trabalhadores(as) da educação vem criando estratégias de resistências por meio de ações coletivas que se contrapõem às lógicas de regulação impostas pelo sistema capitalista, por meio de ações de formação inicial e continuada de professores(as). No entanto, essas ações precisam chegar com força em todos os municípios do Caparaó Capixaba. Neste estudo, encontrou-se apenas o relato de uma experiência de formação em Educação do Campo. Essa formação consistiu na realização de uma disciplina em Educação do Campo do curso de Letras Licenciatura EaD ofertado pelo Ifes, em parceria com a Ufes.

A professora destacou que essa experiência durante a graduação proporcionou vivenciar experiências nas escolas campesinas, como um estágio. Segundo Tulipa, as vivências durante o curso foram mais significativas porque ela também reside no campo:

Então, dentro da minha graduação, nós fizemos um curso de Educação do Campo. O curso foi dado até pela própria Ufes. E, no curso, a gente foi pra uma escola de Muqui. E, assim, acho que foi o melhor período que eu tive de estágio. E eu moro na zona rural, moro no Café. Então, eu já conheço bem como funciona. Na Roseira, também tinha uma escolinha, que era escola do campo. Dentro da graduação, eu tive a oportunidade de ir nessa escola também na Roseira, e acabou que hoje em dia, eu consigo visualizar muita coisa que eu acho que sem esse curso, eu não conseguiria. Ele foi ofertado dentro graduação, era obrigatório. (Tulipa, comunicação pessoal, 23 de novembro de 2023).

Segundo Arroyo (2018, p. 143), o reconhecimento da "materialidade do viver como matrizes formadoras" evidencia a necessidade de os currículos de formação de educadores do campo compreenderem as condições materiais de vida dos estudantes campesinos. Certamente, o fato de a professora ser do campo e ter tido na graduação uma disciplina em Educação do Campo tem contribuído, mesmo que de forma explícita, para que ela tenha uma visão das especificidades de seus e suas estudantes campesinos(as). Tulipa relata que hoje ela atua em uma escola estadual de referência, localizada na sede do município em que:

Então, às vezes, alguma coisa focada no campo mesmo dentro da escola. Eu acho que isso ia dar um aconchego para eles, eles iam se sentir mais socializados e acabariam tendo uma resposta, né? Se ele se formou aqui e às vezes aqui aprendeu fazer a horta, por exemplo. E aí lá no sítio onde ele mora, no lugar onde ele mora, ele conseguiria até manter-se mesmo, né? Tem muita gente que consegue sobreviver assim. Eu acho que seria um caminho (Tulipa, comunicação pessoal, 23 de novembro de 2023).

A professora sugere que a escola ofereça atividades mais voltadas para as realidades dos estudantes, uma vez que são provenientes de comunidades campesinas. Ela acredita que ambiente escolar precisa ser mais acolhedor a fim de que esses estudantes possam se sentirem mais integrados socialmente, conforme as suas realidades locais. Isso é comprovado na fala da Professora Amarílis, que atua em outra realidade, uma escola constituída totalmente de estudantes campesinos. Em sua narrativa, ela destaca que há uma forte ênfase na aproximação com os alunos em seu contexto real, enfatizada principalmente pela equipe gestora. Para ela, isso significa adaptar as atividades educacionais à realidade dos estudantes, levando em consideração o lugar onde vivem e suas experiências pessoais, como por exemplo, períodos de colheita de café ou em outros períodos do ano, quando os(as) estudantes precisam trabalhar para ajudar os pais.

Sim, a gente bate muito na tecla aqui, né? A equipe gestora bate muito na tecla aqui de a gente nos aproximar do nosso aluno. E é dessa forma. Então, o aluno, se ele está aqui, se ele está em um ambiente de colheita de café, se ele está nesse ambiente, porque ficou formado em uma coisa totalmente diferente da dele (Amarílis, comunicação pessoal, 21 de setembro de 2023).

Amarílis menciona que trabalhar em contexto campesino é um processo complexo e trabalhoso, mas que é exatamente para isso que todos estão ali: para proporcionar uma educação que faça sentido e seja relevante para os alunos: *“É, a partir da realidade dele, a gente vai fazendo as atividades. É complexo, é trabalhoso, mas é para isso que a gente está aqui”* (Amarílis, entrevista, 2023). Segundo a professora, a maioria dos seus e suas estudantes são filhos(as) de colonos ou meeiros e eles não têm muita perspectiva de continuarem os estudos. Ficou evidente a preocupação dela para o fato de seus estudantes não terem muita projeção de futuro, de não terem expectativa de continuar os estudos. Ela relata que: *“Na própria comunidade, é algo enraizado. De que, ah, eu vou trabalhar pra fulano, que eu já moro lá na terra de fulano”*.

A narrativa da professora retrata a realidade da lógica do sistema capitalista conforme destaca Hage et al. (2020). Os autores afirmam que a aposta na formação humana como

libertação dos sujeitos é um dos caminhos para que as dimensões técnicas, humanas, sociais e éticas se constituam como princípio formativo de estudantes e professores(as) críticos(as).

Frigotto e Ciavatta (2012, p. 752) destacam que “o trabalho como princípio educativo ganha nas escolas a feição de princípio pedagógico, que se realiza em uma dupla direção”. Assim, segundo os autores, diante da necessidade do capital, o trabalho educa para a disciplina, para a adaptação à exploração ou para o adestramento nas funções produtivas.

A Educação do Campo se sustenta pedagogicamente na conexão entre a escola e a vida cotidiana. No entanto, segundo Arroyo (2018, p. 143), nas resistências por libertação com o trabalho educativo nas escolas, é necessária “a articulação dos processos-matrizes de formação na produção da vida, dos valores e dos saberes de trabalho nos campos com os processos e educação, produção de saberes, valores, culturas e identidades nas escolas”.

É necessário integrar os currículos de formação inicial e continuada dos professores(as) com os saberes, valores e culturas de matrizes formadoras presentes no campo, a fim de conectar “a diversidade de matrizes da formação humana da Alternância” e “valorizar os tempos de inserção nessa dinâmica social, reconhecida como educadora, formadora, enriquecedora dos tempos de escola, dos currículos” (Arroyo, 2018, p. 143).

Observou-se, neste estudo, a ausência de escolas do campo de ensino fundamental anos finais e ensino médio voltadas para “a compreensão do trabalho como princípio educativo dentro da formação humana integral, defendida por Marx e outros pensadores”, como ponto fundamental no processo de formação e escolarização dos(as) estudantes (Frigotto & Ciavatta, 2012, p. 750).

Nesse sentido, Arroyo (2012, p. 133) afirma que “... assumir o trabalho como princípio educativo exige aprofundar no papel deformador dessas hierarquias e compreender qual o papel formador das resistências a essas hierarquias por parte dos coletivos segregados”. Para ele, as propostas pedagógicas da Educação do Campo consideram o trabalho como princípio educativo e visam formar sujeitos emancipados no campo.

Assim, aposta-se na educação *omnilateral*, ou seja, a formação humana integral, como potência no enfrentamento dos desafios educacionais no Brasil, seja no campo ou na cidade. Essa abordagem considera todas as dimensões humanas, incluindo o “desenvolvimento corpóreo, intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico” (Frigotto, 2012, p. 267).

De tal modo que, por meio da práxis transformadora, os sujeitos se reconheçam “como ser da natureza, mas também como produto da sociedade e da cultura de seu tempo” (Frigotto

& Ciavatta, 2012, p. 751). Esse reconhecimento é essencial para promover uma formação que respeite e valorize os saberes locais, fortalecendo a identidade e atendendo às necessidades das comunidades camponesas.

Açucena relata, em sua narrativa, sobre o perfil dos(as) estudantes do campo que a sua escola recebe atualmente:

Então eles são bem antenados, mas existem algumas marcas, que são marcas do campo. E a gente procura respeitar e valorizar. Então, quando um colega fala que o outro é da roça, a gente tem que fazer uma interferência. A gente tem que buscar, por exemplo, um texto que valorize a questão rural. Por quê? Porque o nosso alimento vem de lá, então eu preciso valorizar aquilo. Então a gente tem que buscar também, trabalhar, nos conteúdos que a gente precisa trabalhar, a gente busca trazer coisas que são daquele meio para que eles se sintam também valorizados. E se sintam também pertencentes daquela situação para que não haja o êxodo rural, porque é muito comum. A pessoa sair do lugar que está, porque acha que aquilo ali talvez é muito pouco, é muito pouco pra ele. Não que ele não tenha o direito de sair, não é isso, mas se ele gosta, por que ele vai sair só porque ele acha que é pouco. Então a gente procura fazer essas ponderações (Açucena, comunicação pessoal, 21 de setembro de 2023).

A professora Açucena reconhece que ainda há estereótipos e preconceitos associados às origens camponesas dos estudantes, e busca valorizar e respeitar sua identidade camponesa. Quando ocorrem comentários depreciativos sobre ser “da roça”, Açucena diz ser necessário intervir e trazer conteúdos que enalteçam a vida no campo, ressaltando a importância da agricultura para a produção de alimentos. Segundo a professora, essa abordagem faz com que os estudantes se sintam valorizados e pertencentes ao seu contexto rural, evitando o êxodo rural motivado pela percepção de que a vida no campo é insuficiente. Ela enfatiza a importância de reconhecer e valorizar a identidade dos estudantes, buscando construir uma educação inclusiva e respeitosa.

O Prof. Girassol também percebe que seus e suas estudantes camponeses(as), em relação à linguagem, eles falam muito bem. Eles não têm nenhum tipo de vício, tirando um aluno específico, que eu chamo de senhor até, porque o linguajar dele é idêntico da avó. Portanto, se eu pegar uma dissertação argumentativa dele e ler para você, você acha que é uma senhora de 60, 70 anos. Mas em momento algum eu tento apagar isso dele. Eu insiro o que é correto, o adequado, mas eu não fico forçando aquela mudança (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

No entanto, o professor reforça que

Antes de estipular qualquer tipo de campo de conhecimento pra eles, a escola precisaria entender quem é esse estudante, de onde ele vem. Porque não adianta absolutamente nada eu trazer um conteúdo sobre café, por exemplo, sendo que o menino, ele lida com boi na fazenda de onde ele é inquilino. Para que eu estipule algum tipo de conteúdo para esse público específico, eu teria que conhecer a realidade. Para depois eu pensar num currículo

diferenciado, onde ele seria apresentado à realidade deles ... Eu acho que primeiro a escola teria que conhecer os estudantes, a realidade deles, pra depois pensar em um currículo específico (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

Sabe-se que os conteúdos fechados à matriz de competências são úteis ao mercado capitalista (Arroyo, 2008). Ao ser perguntado se a escola se preocupa com as especificidades dos(as) estudantes das comunidades camponesas, Girassol responde que

A escola só quer saber se o transporte foi e voltou. Só. A escola não conhece o aluno, a realidade do estudante que vem do campo. Ela só quer saber se o transporte chegou ao ponto específico e trouxe para dentro da escola, e se o aluno vai merendar ou não, porque ele é tratado como se fosse um aluno qualquer. Não tem um controle, um conhecimento profundo deles não. Se você perguntar para o pessoal da escola qual que é o endereço de aluno X, eles não sabem (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

O professor argumenta que antes de definir qualquer currículo para os(as) estudantes, a escola precisa compreender quem são eles e de onde vêm. Ele enfatiza que não adianta ensinar um conteúdo irrelevante para a realidade dos alunos, como por exemplo café, quando muitos lidam com boi em fazendas onde são inquilinos. Para ele, é essencial conhecer a realidade dos(as) estudantes para desenvolver um currículo que seja relevante e inclusivo, que apresente tanto a sua realidade específica quanto a dos(as) estudantes urbanos(as). Ele se opõe à ideia de segregação na sala de aula, defendendo uma abordagem integrada que reconheça e respeite as diversas experiências dos(as) estudantes.

Girassol também narra sobre a necessidade de formação específica em Educação do Campo para os(as) professores(as):

Eu acho que sim, porque a gente recebe tanto aluno da zona rural, que em inúmeras situações os professores acabam pecando em relação até como lidar com o vocabulário deles, às vezes até trazendo algum tipo de estigma, né? Alguns até brincam, ah, você é morador da zona! Eu acho que é uma formação necessária para que os professores entendam as particularidades da Educação do Campo, porque a gente não tem uma dimensão, até onde a gente pode ir, até onde a gente não pode, se a gente precisa trazer algum conhecido conteúdo, alguma temática mais próxima da realidade dele, ou não (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

Girassol afirma que os(as) estudantes de transporte escolar têm mais dificuldade em frequentar a escola, ele relata que

Quando chove, sim. Esses estudantes, por exemplo, da Lagoa Seca, quando chove, o carreteiro, eles chamam de carreteiro. O carreteiro não vem buscar a gente hoje, porque tem muita lama aqui. Quando é avaliação, qualquer tipo de exercício, pelo menos eu. Eu disponibilizo novamente pra eles. Quando eles não vão à escola, eu não explico conteúdo

novo. Eu continuo com algum exercício, eu faço uma revisão de alguma questão que eles não consolidaram alguma aprendizagem, mas explicar conteúdo novo, não? (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

O professor relata que não penaliza os(as) estudantes por dificuldades fora de seu controle e permite múltiplas tentativas de avaliação, reconhecendo que não sabe quanto tempo eles têm para estudar devido às suas responsabilidades no campo.

Eu não tenho coragem de penalizá-los por uma coisa que eles não tiveram culpa. Então, se for uma avaliação, eles podem fazer quantas eles quiserem depois. Porque eu não sei o que acontece lá no sítio onde eles moram. Não sei quanto tempo eles têm para estudar. Se estudaram, terça-feira agora eles têm a avaliação. Quem me garante que eles tiveram tempo durante essa semana, ou final de semana, ou a segunda-feira, por exemplo, para pegar um caderno para fazer uma revisão de alguma coisa (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

O professor comenta que os meninos reclamam mais do trabalho pesado no campo, enquanto as meninas cuidam das tarefas domésticas. Ele menciona um estudante que chegava sujo e com cheiro forte do trabalho, o que fazia alguns professores e professoras se afastarem.

Claro. Os meninos ficam por conta de boi. As meninas ficam por conta de trabalho doméstico mesmo: o almoço, a roupa, as galinhas que tem que ser alimentadas. Mas os meninos são os que mais reclamam, por mexer diretamente com a parte dos animais, e até mesmo o café, a lavoura em específico. Eles descrevem mais a exaustão deles do trabalho. Eu tenho aluno, por exemplo, tinha, né, que ele chegava à escola sujo, com cheiro forte de esterco. E alguns professores até se afastavam. Eu não ligo para essas coisas (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

Nesse contexto, Melissa reforça a necessidade de “ser trabalhada a própria cultura dos estudantes. Porque, às vezes, tem alguma coisa, algum projeto na escola pra desenvolver, mas o projeto é feito, mas não é contínuo. Então, é preciso ver algo que fosse trabalhado mais vezes a partir da realidade deles” (Melissa, comunicação pessoal, 21 de agosto de 2023).

Segundo Mugaribí (2020), as relações entre os sujeitos também contribuem para a mudança de valores, direitos, trocas, obrigações, oportunidades e saberes de sua cultura. Ela define “Cultura como o conjunto de modos de vida e pensamento de um grupo, uma sociedade, uma civilização, em que o pensar e o fazer são elementos constitutivos, podemos dizer que ela molda o espírito/pensamento e as ações dos indivíduos (p. 310).

Sobre o que poderia ser trabalhado para atender a realidade dos(as) estudantes do campo, a professora Estrelícia ressalta que

Eu acho que essa questão do currículo, por ele tentar fechar tudo, padroniza, porque a BNCC tentou padronizar. Então ela acaba deixando de lado todas as especificidades. Por mais que fale ali, que traga. Mas a gente vê que não acontece, né! A gente pega a própria matriz curricular, a própria BNCC. Ela fala que tem que ser trabalhado, mas ela não fala o quê, e não fala como, para o professor (Estrelícia, comunicação pessoal, 19 de outubro de 2023).

Essa fala da professora confirma a afirmação de Arroyo (2015, p. 9), “quando os critérios de igualdade até educativa se tornam padrões de ranqueamento, de hierarquização dos coletivos sociais, políticos, humanos deixam de ser igualitários para serem segregadores dos diferentes”.

Ao perguntá-la o que é trabalhar descritor com esses estudantes? Estrelícia responde:

Então! São tantos prazos e esses prazos tão curtos! Que acaba o professor para tentar, a gente chegar dentro desses prazos, muitas vezes essa questão de trabalhar essa realidade do campo, com o descritor a gente acaba não trabalhando. Acaba sendo mais o olhar do professor, para tentar ajudar, do que algo específico de conteúdo que vem, sabe? (Estrelícia, comunicação pessoal, 19 de outubro de 2023).

Segundo Arroyo (2019, p. 7), “definir um protótipo único, universal, de Humano tem servido como parâmetro de segregação dos Outros como in-humanos”. O autor argumenta que tentativas de definir um único protótipo universal de ser humano têm sido usadas para marginalizar e discriminar aqueles que não se encaixam nesse padrão, tratando-os como menos humanos.

Arroyo (2015) destaca a necessidade de análises críticas dos perfis e protótipos de formação que têm inspirado políticas e diretrizes curriculares que mais contribuem para a segregação desses grupos de coletivos. Ele sugere que, para formular diretrizes, políticas e currículos de formação adequados, é essencial partir das experiências reais da docência e do trabalho docente, que desafie o docente “a problematizar o conhecimento escolar” (Candau, 2020, p. 684).

A definição de um protótipo ideal de docente-educador a partir de diretrizes unificadas gera tensão entre a formação universal e a realidade das diferenças, incluindo os grupos invisibilizados. Arroyo (2015) destaca a necessidade de reconhecimento das diferenças, um tema que deve ser aprofundado e conhecido pelos docentes em formação. Esse silenciamento e invisibilização é notada na narrativa da professora Açucena, mesmo tendo iniciado a carreira de 26 anos de magistério em escola campesina e escola de assentamento, ter atuado e estar atuando em escolas que recebem estudantes campesinos, relata que não conhece o universo campesino.

Então, como eu não tenho uma formação em Educação do Campo, eu não conheço esse universo. Então, assim, eu não sei o que pode ser feito, eu não sei como que é esse lado, mas eu acredito que o que eu poderia fazer para se contribuir para isso é a nossa formação. Então, formar, nós professores, para que a gente pudesse ter conhecimento e entendimento do que é a Educação do Campo para contribuir lá com os alunos (Açucena, comunicação pessoal, 21 de setembro de 2023).

Um dos nossos objetivos específicos é problematizar a formação docente com foco na Educação do Campo como um direito social, com a finalidade de contrapor a esse paradigma de educação unificada e mercantilizada, que o capitalismo torna mundial. Os resultados apontaram que a definição do grau de conhecimento e afinidade com a Educação do Campo é bastante superficial, conforme destacado pelos(as) professores(as) Girassol, Orquídea, Estrelícia, Violeta e Lírio:

Aprofundado, não. Eu só saberia te falar que se eu fosse o professor de língua portuguesa dessa comunidade, eu jamais tentaria apagar a bagagem que ele levaria pra minha sala de aula. Tentar consertar, por exemplo, os vícios de linguagens deles, eu acho que eu não teria coragem, por exemplo (Girassol, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

Olha, o que eu conheço de Educação do Campo tem a ver com a minha vivência com os alunos do ensino médio e ensino fundamental. Foi algo que eu busquei vendo as necessidades, vendo o que eles estavam precisando. É mais no dia a dia mesmo. Olha, e cada aluno tem a sua história. Então, é complicado eu te dar uma nota assim. Por exemplo, nessa sala aqui, nós temos oito alunos que vêm do campo. Cada um eu tento lidar de forma diferente, cada um eu tenho um tipo de argumento (Orquídea, comunicação pessoal, 05 de outubro de 2023).

A minha aqui é bem pouco. Embora a escola do campo, eu já cheguei a ir, porque eu tenho parentes que trabalham. Então, a gente sabe que a rotina é completamente diferente, porque ela faz um trabalho mais interdisciplinar. Mas o meu conhecimento com isso ainda é pouco. Então, a gente precisaria mesmo de ter uma formação (Estrelícia, comunicação pessoal, 19 de outubro de 2023).

A escola de Educação do Campo tem um currículo, e eu ainda não parei pra ler um currículo. Eu penso que eu teria que pegar a base comum, que é ensinado dentro do geral, para todas as escolas, e fazer uma fusão junto com o currículo do campo. Fazer um planejamento voltando a fusão dos dois (Violeta, entrevista, 2023).

Meu grau de conhecimento de 0 a 10, por exemplo? Vamos ter 4, 3, entendeu? Muito intuitivo de longe assim! (Lírio, comunicação pessoal, 06 de setembro de 2023).

A partir dessas afirmações, ressalta-se que os(as) professores(as) precisam se sentir seguros e preparados para enfrentar os desafios singulares existentes, bem como serem instigados a entender que sua atuação docente carece de ir além do que os documentos do sistema educacional estabelecem. A respeito da sua experiência com a Educação do Campo, a Profa. Dália relata situações que presenciou quando ocupou o cargo de secretária de educação do seu município:

Eu fui secretária de educação no ano de 2009 a 2012. Estive como secretária de educação no município que eu morava. E quando eu cheguei para a secretaria de educação, eu presenciei que muitas escolas do campo estavam fechadas. E ônibus trazendo esses alunos para a cidade. Eu falei, não tem alguma coisa errada aí. O que é que nós precisamos fazer? Nós precisamos abrir essas escolas do campo, abrir essas escolas que estão fechadas, servindo para depósito de saco de ração, de café. Abrir essa escola, movimentar essa escola e fazer com que esse aluno da zona rural, ele estude lá onde ele mora, né! E foi assim, de 12 escolas fechadas que nós tínhamos na época, eu consegui abrir 8. Então, assim, foi uma evolução muito boa para o meu município. E até hoje, eu encontro pessoas que falam, ah, tia Dália, na sua época, né! Porque aí o aluno ficava centralizado lá na comunidade dele. Então ele estudava num horário, no outro horário, mas ele estava lá ajudando o pai. Aquele tempo que ele perdia, no traslado de um ônibus da casa dele para a escola, ele estava varrendo o terreiro, estava dando a comida para a galinha, estava ajudando o pai a dar comida para o porco, estava limpando o curral, ou estava estudando, ou estava ajudando a mãe, com o serviço de casa, enfim. Ele estava naquele ambiente dele. Aí quando você tira esse aluno do campo e traz ele para cá, ele não quer voltar. Então, eu acho que esse aluno, ele deveria ser valorizado mais lá no cantinho dele. Enquanto pudesse, enquanto o governo pudesse preservar esse aluno do campo no campo (Dália, comunicação pessoal, 21 de agosto de 2023).

Sobre a sua percepção sobre uma formação específica em Educação do Campo para os(as) professores(as) que atuam com estudantes do campo, Dália argumenta que:

Sinto, sinto que o contato, as experiências do homem do campo, do filho do homem do campo, hoje, dentro da instituição, ela é muito necessária, porque a gente vê hoje o aluno do campo saindo para estudar na cidade. E quando ele sai para estudar na cidade, ele não quer voltar mais para o campo, porque a cidade, o brilho, o mundo, a mídia, a informação, ela é infinitamente mais deslumbrante do que ele voltar pra a seca, pra a chuva, pro frio, pra a colheita, pra a falta de água, pra a falta de luz, né! Então, eu acredito que esse homem do campo, essa vivência do campestre, ela era para estar inserida de uma maneira rotineira dentro desse campo. Se o homem do campo não consegue chegar até a escola, a escola deveria ir até o homem do campo (Dália, comunicação pessoal, 21 de agosto de 2023).

A professora destaca a importância de valorizar as experiências dos(as) estudantes do campo nas escolas. Ela observa que muitos deles deixam suas comunidades para estudar nas cidades e, uma vez lá, são atraídos pelo brilho e pelas oportunidades urbanas, muitas vezes não querendo mais retornar ao campo devido às condições difíceis como seca, chuva, frio, falta de água e luz. Ela sugere que a escola integre essas vivências campesinas no currículo regularmente e, se necessário, leve a educação até essas comunidades. Dália faz a seguinte declaração:

Hoje eu vejo a educação, hoje eu vejo os mantenedores da educação, a instituição, aqueles que estão à frente, muito preocupados com o aluno ser preparado para não parar no tempo, tá! A escola rotula, nós educadores, rotula, rotula! E isso me magoa demais para que esse aluno não fique preso nas séries. Independente dele saber ou não, ele tem que ser levado, ele tem que ser levado, ele tem que ser levado. Ele vai chegar lá na frente sem saber ler, sem saber escrever, mas ele passou. A escola quer números, a escola quer prêmios, a instituição, o modelo de

educação hoje, eles não têm como primazia, não sei nem se eu devo estar falando isso [falou em voz mais baixa], mas é o que eu sinto, tá! A instituição, ela não está preocupada com saber, ela está preocupada com o resultado. É triste, mas é isso que eu vejo, sim. E me dói! E me dói! E me dói, sabe? Aprendizagem? O aluno aprendeu? Não aprendeu. Poderia ter aprendido mais? O importante é que ele foi promovido. E isso me deixa muito angustiada (Dália, comunicação pessoal, 21 de agosto de 2023).

Com essa narrativa, a professora critica a educação atual e seus responsáveis por estarem mais preocupados em preparar os alunos para não ficarem estagnados no tempo, mas acabam rotulando-os e deixando-os passar de ano sem aprender de verdade. Ela lamenta que a escola valorize mais números e prêmios do que o verdadeiro conhecimento dos estudantes, o que a entristece. Para atender a essas exigências, as escolas vivem uma competição exaustiva para garantir a participação dos estudantes e ter um bom desempenho nas avaliações externas. Essas situações fazem com que os(as) professores(as) trabalhem com uma matriz de referência com base nos descritores, que não passa de um treinamento para as avaliações de larga escala.

Segundo Arroyo (2015), a consequência é lamentável: temos priorizado mais as políticas de formação do que as de trabalho docente. Isso ocorre possivelmente porque investir em políticas que melhorem a formação ou reduzam distorções no trabalho docente pode acarretar custos financeiros e políticos maiores do que continuar aprimorando padrões de formação, currículos uniformes e avaliações classificatórias.

Sobre a Educação do Campo como direito dos povos do campo, Margarida declara que,

Uma coisa que eu acho que foi um passo muito errado que se deu na educação foi trazer os alunos da zona rural para a cidade, certo? De primeiro ao quinto ano, por exemplo. Eu acho que, de primeiro ao quinto ano, a alfabetização deveria ser feita na zona rural pra não tirar o aluno do eixo dele, da localidade dele. Mas é lógico que deveria ser trabalhado efetivamente, de verdade, fazer um trabalho, não um trabalho meia boca que se faz e que depois manda o menino para a escola que não sabe escrever praticamente nem o próprio nome. Porque, infelizmente, a educação da zona rural tem muitos problemas. Então, esses núcleos que tem na zona rural, eles são importantíssimos porque eles vão fazer com que o aluno perceba que a zona rural não é um lugar ruim. ... Por quê? Porque essa base é importante, a base familiar, ali ao redor da família. Esse convívio com a família é muito importante. Eu não acho que deveria trazer tudo pra rua. Porque a solução não é essa. Eu acho que a educação de qualidade na zona rural, ela seria fundamental. Mas pra isso, o governo tem que investir. E o governo não investe. Infelizmente, não vai investir. Porque vem dinheiro para a escola, vem dinheiro para as escolas, mas não se pesa. Ah, tem pouco aluno na zona rural. Está tirando o aluno do eixo dele. Está tirando o aluno da localidade dele, do núcleo dele. E depois, esse aluno, que amor que esse aluno vai ter a zona rural? Que amor que esse aluno vai ter à terra (Margarida, comunicação pessoal, 04 de outubro de 2023).

A professora critica o deslocamento de estudantes do campo para a cidade durante os primeiros anos de escolaridade, argumentando que a alfabetização deveria ser feita na própria comunidade para preservar o vínculo e a identidade local dos estudantes. Ela lamenta que a Educação do Campo sofra com muitos problemas e defende a importância dos movimentos educacionais do campo para fortalecer o amor pela terra e evitar que os alunos se percam em problemas urbanos. Ela acredita que o governo deveria investir mais na Educação do Campo para manter essa conexão e incentivar o cultivo e o amor pela terra desde cedo.

Sobre o(a) estudante do campo, Violeta também destaca que o importante é

Não tirar ele do local dele. Você levar a educação dele, não traz ele para a educação. Se ele está no campo, você deixa ele lá e trabalha com ele lá. Então você ensinar ele a trabalhar com a terra. Aí você tira ele de lá, ele vem para cá e causa, né, a roça hoje não existe mais mão de obra, ele vem para cá, ele não consegue um trabalho direito. Ele poderia estar lá trabalhando, estudando, morando e comendo muito bem. Eu trago pra cá, ele não tem moradia, ele não tem uma boa alimentação e vai muitas vezes pra escola pra comer, que é o que a gente tem, né, que a gente observa e por aí começam os Ns problemas que a gente observa, né (Violeta, comunicação pessoal, 06 de setembro de 2023).

A professora argumenta que é essencial não tirar os(as) estudantes de seu ambiente natural, como o campo, mas sim educá-los lá. Ela enfatiza que ao trazê-los para áreas urbanas, muitas vezes não conseguem emprego estável, moradia adequada ou alimentação suficiente.

Nas últimas décadas, o direito à educação está ligado às lutas por direitos sociais, econômicos e políticos, influenciando a formação de professores para um papel crítico na sociedade. Assim, fundamentos em Arroyo (2015), afirmamos que os movimentos sociais do campo promovem um modelo educacional que enfatiza a igualdade socioeconômica e cultural, desafiando paradigmas tradicionais de formação docente.

Considerações Finais

O estudo apontou que embora o conhecimento e a afinidade dos(as) professores(as) com a Educação do Campo não sejam aprofundados, há o reconhecimento da necessidade de formação específica para atuar nesse contexto. Destacou-se também a importância de problematizar o conhecimento escolar, que rotula e padroniza o conhecimento, de modo a entender a importância de se considerar os aspectos territoriais onde as escolas estão inseridas.

Portanto, defende-se a implementação de políticas públicas em Educação do Campo, a fim de promover formação inicial e continuada de professores(as) numa perspectiva

emancipatória, intercultural e decolonial, de forma a assegurar a construção da consciência social e cultural no exercício docente com esses(as) estudantes.

A invisibilização dos direitos dos sujeitos do campo nas escolas estaduais revela a urgência de ressignificar as metodologias de ensino e as avaliações para a realidade local, a fim de garantir a implementação de políticas públicas, currículos e propostas pedagógicas adequadas ao contexto da Educação do Campo, a fim de promover um currículo integrado que valorize as experiências dos estudantes camponeses nas escolas dos municípios da região do Caparaó Capixaba.

O estudo apontou também para a necessidade de fortalecimento das escolas da educação básica - ensino infantil, fundamental e médio, com destaque, principalmente, para as multisseriadas. A importância da institucionalização de escolas do campo no município de Alegre que atenda os anos finais do ensino fundamental e o ensino médio, com o objetivo de empoderar os sujeitos que foram historicamente inferiorizados.

Por isso, enfatiza-se a importância de discutir a Educação do Campo como um direito das populações camponesas, a fim fortalecer esse conhecimento e o sentimento de pertencimento ao território camponês, viabilizando a construção de saberes específicos para a prática docente, de forma que favoreça a autonomia e protagonismo dos(as) estudantes do campo.

Referências

Alberti, V. (2005). *Manual de História Oral*. (3. ed.). FGV.

Arroyo, M. G. (2007). Políticas de formação de educadores(as) do campo. *Cadernos Cedes*, 27(72), 157-176.

Arroyo, M. G. (2008). *Ofício de mestre: imagens e auto-imagens*. (10. ed.). Vozes.

Arroyo, M. G. (2012). Diversidade. In: Caldart, R. S., Pereira, I. B., Alentejano, P.; FRIGOTTO, G. (orgs.). *Dicionário da Educação do Campo* (pp. 231-238). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Arroyo, M. G. (2015). Tensões na condição e no trabalho docente - tensões na formação. *Movimento: Revista de Educação*, 2(2).

Arroyo, M. G. (2018). A experiência das lutas e as conquistas no âmbito das Políticas Públicas para a Educação do Campo. [Dossiê, Entrevista]. *Cadernos Com Censo*, 5(4), 42-44.

Arroyo, M. G. (2019). Paulo Freire: Outro Paradigma Pedagógico? *Educação em Revista*, 35, Dossiê - Paulo Freire: O Legado Global.

Baldotto, O. L. G. (2016). *Educação do Campo em movimento: dos planos à ação pedagógica em escolas multisseriadas e anos iniciais de São Mateus e Jaguaré (ES)*. (Dissertação de Mestrado). Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus.

Caldart, R. S. (2009). Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho Educação e Saúde*, 7(1), 35-64.

Caldart, R. S. (2012). *Pedagogia do movimento Sem Terra* (4.ed.). Expressão Popular.

Caldart, R. S. (2024). Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico: Rural Education 25 years: political-pedagogical legacy. *Revista Cocar*, 33(Especial).

Candau, V. M. (2020). Diferenças, educação intercultural e decolonialidade: temas insurgentes. *Revista Espaço do Currículo*, 13 (Especial), 678–686, 2020.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. (2010, 4 de novembro). Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm

Foerster, E., Brandão, C. R., & Schütz-Foerster, G. M. (Orgs.). (2019). *Educação do campo: diálogos interculturais* (1ª ed.). Apis.

Freire, P. (2023). *Pedagogia do oprimido* (87. ed.). Paz e Terra.

Freire, P. (2024). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. (78. ed.). Paz e Terra.

Frigotto, G. (2012). Educação omnilateral. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 267–274). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Frigotto, G., & Ciavatta, M. (2012). Trabalho como princípio educativo. In R. S. Caldart, I. B. Pereira, P. Alentejano, & G. Frigotto (Orgs.). *Dicionário da educação do campo* (pp. 750–757). Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular.

Hage, S. A. M., Silva, H. do S. de A., & Costa, M. C. dos S. (2020). Formação de professoras e professores na Amazônia paraense: regulação, resistências e experiências contra-hegemônicas. *Revista Humanidades e Inovação*, 7(16).

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. (2024). *Cidades – Alegre*. <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/es/alegre/panorama>.

Instituto Capixaba de Pesquisa, Assistência Técnica e Extensão Rural. (2020). *Programa de Assistência Técnica e Extensão Rural (Proater 2020 – 2023 – Município de Alegre)*. Recuperado de: <https://incaper.es.gov.br/media/incaper/proater/municipios/Alegre.pdf>.

Lüdke, M., & André, M. E. D. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. EPU.
Meihy, J. C. S. B., & Seawright, L. (2021). *Memórias e narrativas: história oral aplicada* (1ª ed.). Editora Contexto.

Molina, M. C. (2017). Contribuições das licenciaturas em educação do campo para as políticas de formação de educadores. *Educação e Sociedade*, 38(140), 587-609.

Mugrabi, E. (2020). Acerca de la Pedagogía del Texto. In Fichter, B., Foerste, E.; Lima, M.; Schütz-Foerste, G. M. (org.). In: *Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação*. (3. ed.). Appris.

Nosella, P. Educação: Multiculturalismo e globalização. In Fichter, B., Lima, M.; Schütz-Foerste, G. M. (Org.). In *Cultura, Dialética e Hegemonia: Pesquisas em Educação*. (3. ed.). Appris.

Portaria nº 674, de 1º de agosto de 2013. (2023, 1º de agosto). Fica instituída a Comissão Nacional de Educação do Campo, órgão colegiado de caráter consultivo, com a atribuição de assessorar o Ministério da Educação na formulação de políticas para a Educação do Campo. <https://abmes.org.br/arquivos/legislacoes/Port-674-2013-08-01.pdf>.

Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013. (2013, 1º de fevereiro). Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13218-portaria-86-de-1-de-fevereiro-de-2013-pdf&Itemid=30192.

Resolução CNE/CEB nº 1/2002, de 3 de abril de 2002. (2002, 3 de abril). Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192.

ⁱ A microrregião do Caparaó Capixaba é composta pelos municípios de Alegre, Divino de São Lourenço, Dolores do Rio Preto, Guaçuí, Ibatiba, Ibitirama, Iúna, Irupi, Jerônimo Monteiro, Muniz Freire e São José do Calçado, localizados no Sul do Estado do Espírito Santo.

ⁱⁱ No Brasil, as primeiras experiências de nucleação datam da décadas de 70 e 80 e foram ampliadas pela atual LDB 9394/1996 e da criação do FUNDF, que resultaram na municipalização do Ensino Fundamental. Esse processo corresponde, na prática, ao fechamento e desativação de escolas unidocentes (multisseriadas), seguindo do transporte de alunos para escolas maiores, funcionando como núcleo administrativo e pedagógico (Baldotto, 2016).

Informações do Artigo / Article Information

Recebido em: 08/04/2025

Aprovado em: 09/10/2025

Publicado em: 17/12/2025

Received on April 08th, 2025

Accepted on October 09th, 2025

Published on December, 17th, 2025

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 authors 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(as) autores(as) 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

Oliveira, J. C., & Foerste, E. (2025). A Educação do Campo no Caparaó Capixaba: Território, Cultura e Silenciamentos. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 10, e19719.