

DOI: <https://doi.org/10.18764/2178-2229v33n1e27002>

Educação do Campo e projetos de campo em disputa: resistências político-pedagógicas e o cenário capixaba

Rural Education and competing projects for the countryside:
political-pedagogical resistances and the capixaba scenario

Educación del Campo y proyectos en disputa: resistencias político-pedagógicas y el escenario capixaba

Rainei Rodrigues Jadejiski

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1282-0829>

Erineu Foerste

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2846-0298>

Resumo: O artigo analisa os fundamentos políticos e conceituais da Educação do Campo no Brasil, enfatizando as contradições entre os projetos de campo em disputa e seus impactos sobre a existência e a permanência das escolas em territórios rurais. A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada em revisão teórica e análise documental, articulando dimensões históricas, políticas e educacionais. A partir do estudo da realidade capixaba, evidencia-se como a expansão do agronegócio tem provocado o fechamento sistemático de escolas, fragilizado vínculos comunitários e aprofundado as desigualdades educacionais. A escola do campo é defendida como prática de resistência, voltada à valorização das culturas camponesas, à formação territorializada e à afirmação de outras racionalidades educativas. O artigo também discute o papel estratégico da escola no fortalecimento dos territórios rurais e nas disputas simbólicas e materiais que envolvem a educação pública no campo. Com base em dados oficiais do Espírito Santo, denuncia-se o avanço de uma lógica tecnocrática e desterritorializante, contraposta por experiências que reafirmam a Educação do Campo como horizonte de transformação social e meio de construção de identidades, pertencimento e justiça.

Palavras-chave: educação contextualizada; escola do campo; fechamento de escolas; resistência; territorialização.

Abstract: This article analyzes the political and conceptual foundations of Rural Education in Brazil, emphasizing the contradictions between competing projects for the countryside and their impacts on the existence and permanence of schools in rural territories. The research adopts a qualitative approach, based on theoretical review and document analysis, articulating historical, political, and educational dimensions. Drawing from the case of Espírito Santo, it highlights how the expansion of agribusiness has led to the systematic closure of schools, weakened community ties, and deepened educational inequalities. Rural schools are defended as practices of resistance, oriented toward the appreciation of countryside cultures, territory-based education, and the affirmation of alternative educational rationalities. The article also discusses the strategic role of the school in strengthening rural territories and in the symbolic and material disputes that surround public education in the countryside. Based on official data from Espírito Santo, it denounces the advance of a technocratic and deterritorializing logic, which is countered by initiatives that reaffirm Rural Education as a horizon of social transformation and a means of constructing identity, belonging, and justice.

Keywords: context-based education; rural school; school closures; resistance; territorialization.



Esta obra está licenciada com uma licença Creative Commons Atribuição-NãoComercial SemDerivações 4.0 Internacional.

Resumen: El artículo analiza los fundamentos políticos y conceptuales de la Educación del Campo en Brasil, con énfasis en las contradicciones entre los proyectos de campo en disputa y sus impactos sobre la existencia y permanencia de las escuelas en los territorios rurales. La investigación adopta un enfoque cualitativo, basado en revisión teórica y análisis documental, articulando dimensiones históricas, políticas y educativas. A partir del estudio del caso capixaba, se evidencia cómo la expansión del agronegocio ha provocado el cierre sistemático de escuelas, debilitado los lazos comunitarios y profundizado las desigualdades educativas. Se defiende la escuela del campo como una práctica de resistencia, orientada a la valorización de las culturas campesinas, a una formación territorializada y a la afirmación de otras racionalidades educativas. El artículo también discute el papel estratégico de la escuela en el fortalecimiento de los territorios rurales y en las disputas simbólicas y materiales que atraviesan la educación pública en el campo. Con base en datos oficiales del estado de Espírito Santo, se denuncia el avance de una lógica tecnocrática y desterritorializante, contrapuesta por experiencias que reafirman la Educación del Campo como horizonte de transformación social y medio para la construcción de identidades, pertenencia y justicia.

Palabras clave: educación contextualizada; escuela del campo; cierre de escuelas; resistencia; territorialización.

1 Introdução

A Educação do Campo, concebida a partir de lutas históricas dos povos do campo, contrapõe-se ao modelo tradicional de educação rural subordinado à lógica do capital agrário. Ela afirma o campo como território de vida, culturas, trabalho e saberes, sustentando outra concepção de educação e de desenvolvimento rural. Diante da disputa entre projetos antagônicos de campo, apresenta-se como resposta à invisibilização dos camponeses nas políticas públicas e como meio de fortalecimento de suas identidades e territorialidades.

O objetivo desta pesquisa é discutir os fundamentos políticos e conceituais da Educação do Campo no Brasil, evidenciando as contradições entre os projetos em disputa — do camponês e do agronegócio — e analisando os impactos dessas tensões no cenário capixaba, sobretudo no que se refere ao fechamento de escolas situadas em territórios rurais. Interessa-nos compreender como a expansão do agronegócio, na condição de projeto hegemônico, influencia decisões político-educacionais que comprometem a permanência das escolas do campo e, na prática, também o direito à educação pública com qualidade e pertinência social. A partir disso, propomos a seguinte pergunta: em que medida o avanço do agronegócio tem influenciado decisões políticas que contribuem para o fechamento de escolas do campo e à desterritorialização dos sujeitos camponeses?

Partimos da hipótese de que o fechamento de escolas em territórios rurais não decorre somente de decisões técnicas ou administrativas. Ele expressa um projeto político que ignora as especificidades do campo e ameaça os vínculos

territoriais e culturais dos povos camponeses. O texto resulta de um capítulo da tese de doutorado “Juventudes rurais e territorialidades” (Jadejiski, 2024), revisitado e ampliado para aprofundar as análises.

A investigação adota uma abordagem qualitativa de pesquisa (Lüdke; André, 1986), orientada por revisão teórica e análise documental. O estudo mobiliza produções acadêmicas, dados do Censo Escolar sobre o fechamento de escolas em territórios rurais (Espírito Santo, 2024) e normativas educacionais (Brasil, 2010; Espírito Santo, 2022), buscando articular dimensões históricas, políticas e educacionais na compreensão das disputas em torno da Educação do Campo.

Além disso, a investigação se sustenta em nossas vivências nesse campo de práticas e saberes: o primeiro autor, licenciado em Educação do Campo, com trajetória docente e de coordenação pedagógica em escolas do campo da educação básica, além de pesquisas desenvolvidas no mestrado e no doutorado; e o segundo autor, docente e pesquisador da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes), com liderança no Programa Escola da Terra Capixaba, no grupo de pesquisa “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” e no “Núcleo de Estudos e Pesquisa em Educação do Campo, da Cidade e Educação Social”. Essas inserções, distintas e complementares, fundamentam uma leitura atenta aos processos de resistência e territorialização da Educação do Campo no cenário capixaba.

A estrutura do texto se organiza em três partes: na primeira, discutimos os fundamentos políticos e conceituais da Educação do Campo; na segunda, analisamos os rebatimentos dessas disputas no contexto capixaba, com base em dados e produções recentes; na terceira, propomos uma reflexão sobre a escola do campo como espaço de resistência e produção de territorialidades. Consideramos o período de 2010 a 2023, com ênfase nos dados do censo escolar relativos às escolas rurais no Espírito Santo.

2 Fundamentos políticos e conceituais da Educação do Campo

A Educação do Campo nas escolas e universidades requer um trabalho pedagógico que parte da realidade concreta, dos anseios e das necessidades formativas dos povos do campo. Os conteúdos historicamente produzidos e acumulados pela sociedade ganham mais sentido e significado quando dialogam com os saberes, as práticas, as vivências e as múltiplas territorialidades produzidas nos

territórios rurais. Ao reconhecer a realidade dos camponeses, a Educação do Campo legitima os seus sujeitos (Jadejiski; Foerste, 2023).

De acordo com o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, todas as pessoas que produzem suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural estão incluídas entre as populações do campo (Brasil, 2010), ou seja, são sujeitos que precisam ser contemplados com uma educação apropriada às suas realidades. Embora a Educação do Campo envolva uma multiplicidade de sujeitos, o camponês é assumido como sujeito coletivo dessa prática social, observa Caldart (2012).

A Educação do Campo tem suas origens ligadas às lutas dos movimentos sociais pela construção de uma política pública de educação voltada para o desenvolvimento dos assentamentos de reforma agrária, o que impulsionou o nascimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) (Fernandes, 2006). A Educação do Campo foi e continua sendo construída por meio de lutas por um modelo de desenvolvimento rural que prioriza o campesinato. Surgiu, assim, em contraposição à educação rural.

Molina e Freitas (2011), ao retomarem o processo de luta camponesa que impulsionou a origem da Educação do Campo, refletem que ela está ligada à construção de um modelo de desenvolvimento rural em que os camponeses estão em primeiro plano. Essa perspectiva se opõe ao modelo de desenvolvimento dominante que sempre favoreceu os latifundiários no país, e se insere em um projeto mais amplo de educação da classe trabalhadora, em busca de um novo projeto de sociedade, argumentam as pesquisadoras.

O Movimento de Educação do Campo vem se consolidando a partir de discussões referendadas nacionalmente sobre os direitos dos povos do campo, realçando o protagonismo de seus sujeitos para a cena da educação no país, como destacam Molina e Freitas (2011). Por isso, as pesquisadoras vinculam o conceito de Educação do Campo aos processos educativos e aos conflitos do meio rural que decorrem, principalmente, de interesses econômicos e sociais divergentes na disputa pelo uso do território. Isso nos conduz a uma questão importante: a Educação do Campo é, também, uma resposta às tensões e aos desafios específicos do campo.

A educação, para Fernandes (2006), tem sentidos opostos entre o campesinato e o agronegócio. O pesquisador afirma que a Educação do Campo parte

de uma política educacional que busca atender à diversidade de povos do campo, enxergando os camponeses como protagonistas na proposição de políticas públicas e não apenas como beneficiários. Com base nessa perspectiva, o autor aponta algumas diferenças substanciais entre a constituição/construção da Educação do Campo e da educação rural:

A Educação do Campo está contida nos princípios do paradigma da questão agrária, enquanto a Educação Rural está contida nos princípios do paradigma do capitalismo agrário. A Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital (Fernandes, 2006, p. 37).

É fato que a Educação do Campo caminha junto com a agricultura camponesa, enquanto a educação rural está a serviço do agronegócio. Conforme observa Caldart (2020)¹, o agronegócio não está interessado em escolas no/do campo; ao contrário, o que essa lógica produtiva exige em termos de instrução para formar mão de obra pode ser encontrado em qualquer escola, já que os conhecimentos para trabalhar com a modernização da agricultura estão progressivamente distantes do trabalho agrícola dos camponeses com a terra. A autora adverte que essa ideologia está cada vez mais presente nas escolas públicas, cumprindo seu papel de distanciar os estudantes de seus territórios de origem, tornando-os vulneráveis a comprar, ou mesmo, a incorporar a ideia de que o agronegócio é bom.

Molina (2015) chama atenção para a falta de clareza entre as lógicas do agronegócio e da agricultura familiar camponesa que afeta a sociedade. A autora alerta que há uma disputa ideológica entre esses dois modelos de campo que rodeia tanto o conjunto da sociedade quanto os assentamentos e escolas do campo, que também são influenciados por narrativas que apresentam o agronegócio como o caminho mais viável para o desenvolvimento rural. Por conseguinte, a Educação do Campo assume o desafio de defender o fortalecimento da agricultura familiar camponesa, sobretudo de matriz agroecológica, entendida como um modo de

¹ Texto de Roseli Salete Caldart intitulado "Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo" preparado para aula inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

produção que articula saberes científicos e tradicionais, respeita os ciclos da natureza e busca a sustentabilidade social, econômica e ambiental dos territórios rurais. Nessa perspectiva, a agroecologia se configura como uma alternativa vital frente ao modelo hegemônico do agronegócio.

Nas palavras de Molina (2015, p. 382), “[...] sem enfrentar o agronegócio não pode haver Educação do Campo: a vitória do agronegócio é a derrota da Educação do Campo, e não há coexistência possível”. A autora ressalva que essa contradição deve ser trazida à tona, pois muitos tentam disfarçar esse conflito, argumentando que esses dois modelos de campo podem coexistir e negando que o avanço de um implica no enfraquecimento do outro.

Molina (2015, p. 386) reforça que o agronegócio não está interessado na Educação do Campo:

O modelo agrícola do agronegócio não demanda uma forte elevação da escolaridade do povo camponês. Os pacotes agrícolas nos quais ele se sustenta não requerem, na execução dos processos produtivos no campo, de grandes mediações do conhecimento. Apenas alguns poucos processos exigem uma força de trabalho muito mais qualificada.

Dessa forma, a lógica do agronegócio faz crescer a dependência tecnológica, ao não valorizar uma formação crítica e emancipatória para os camponeses. Esse cenário mantém a força de trabalho em posição vulnerável e facilmente explorável. O agronegócio expulsa os camponeses de seus territórios, ampliando a demanda por terras destinadas à monocultura e à produção de *commodities*, como discute Molina (2015). Essa racionalidade não incide apenas sobre a terra: atinge também os vínculos simbólicos que sustentam a vida no campo. Como alerta Haesbaert (2004), a desterritorialização não ocorre apenas pelo deslocamento físico, mas também pela ruptura de laços políticos e afetivos com os espaços vividos.

Nesse contexto, Molina (2015) argumenta que o modelo agrícola do agronegócio está baseado na lógica de acumulação do capital e, conseqüentemente, na expansão de áreas de monocultura destinadas à exportação, o que intensifica a exploração dos camponeses. A autora (2015, p. 388) ressalta ainda que “[...] o fechamento das escolas integra o intenso processo de desterritorialização dos camponeses, acelerando a liberação de mais terras para a nova lógica de acumulação do capital no campo, representado pelo agronegócio”.

Em contraposição, a agricultura camponesa sustenta outra racionalidade. Como ressalta Caldart (2020), essa prática defende a agroecologia não somente como forma sustentável de produção, mas como princípio educativo que orienta o modo de viver, trabalhar e aprender no campo. A autora compreende a agroecologia como fundamento político-pedagógico da Educação do Campo, pois estabelece uma relação ética e solidária com a terra e inspira práticas escolares enraizadas nos territórios.

Nessa perspectiva, a escola do campo deve dialogar com os processos vivos e reais do trabalho agrícola, reconhecendo a centralidade da natureza, da cultura e do trabalho na formação humana. Trata-se de compreender a educação como prática social vinculada à vida cotidiana das comunidades, em que o aprender e o produzir caminham juntos. A escola, ao incorporar os princípios da agroecologia, torna-se espaço de experimentação, de pesquisa e de construção coletiva de saberes comprometidos com a sustentabilidade da vida e com a justiça social. Para Caldart (2020), o campesinato não recusa a modernização, mas reivindica que ela se realize em harmonia com as dimensões ecológicas, sociais e culturais da vida.

Os territórios do campesinato, para Fernandes (2006), são organizados para produzir a existência dos povos do campo, por isso desenvolvem todas as dimensões territoriais, sendo compostos por paisagens heterogêneas onde há diversificação na produção agrícola, considerando as necessidades de subsistência. Já os territórios do agronegócio, são organizados a partir da dimensão econômica, ou seja, estão a serviço apenas da produção de mercadorias e são compostos por paisagens homogêneas onde predomina a monocultura.

Essa diferenciação territorial repercute diretamente nas concepções de educação, como aponta Caldart (2009), ao afirmar que a Educação do Campo se configura como um fenômeno da realidade brasileira. Essa demarcação teórica que a difere da educação rural só está presente no nosso país. A autora ressalta que a Educação do Campo luta para garantir que os camponeses, resguardando toda a sua diversidade, tenham acesso aos conhecimentos produzidos historicamente na sociedade, mas ao mesmo tempo critica a hierarquização dos saberes que desconsideram os povos do campo como produtores de conhecimento.

Essa compreensão dialoga diretamente com a forma como o trabalho pedagógico é estruturado nas escolas do campo. Nesse sentido, Molina e Sá (2012, p. 331) refletem:

Outro aspecto central a ser transformado na escola do campo é o fato de seus processos de ensino e aprendizagem não se desenvolverem apartados da realidade de seus educandos. O principal fundamento do trabalho pedagógico deve ser a materialidade da vida real dos educandos, a partir da qual se abre a possibilidade de ressignificar o conhecimento científico, que já é, em si mesmo, produto de um trabalho coletivo, realizado por centenas de homens e mulheres ao longo dos séculos.

Efetivamente, uma educação contextualizada e conectada com a realidade é fundamental para combater as desigualdades. Quando a escola ignora as particularidades do campo, ela reforça mecanismos históricos de silenciamento e invisibilização dos sujeitos camponeses. O reconhecimento das condições concretas de vida, trabalho e produção nesses territórios é, portanto, condição para que a escola cumpra um papel formativo coerente com as realidades que pretende atender.

As desigualdades sociais e educacionais que atingem o campo brasileiro, como analisa Molina (2015), justificam uma educação específica para os sujeitos do campo. A Educação do Campo, para a autora, ganha mais força quando se articula com as lutas mais gerais da educação pública, já que a escola pública, gratuita e de qualidade no Brasil enfrenta uma constante ameaça de privatização. Nesse ínterim, ela adverte que essa articulação vai contra a lógica mercadológica, pois busca garantir que a educação, como um direito universal, não se transforme em mercadoria.

Molina (2015) problematiza que a ideia de tratar igualmente os desiguais resulta no aprofundamento das desigualdades, por isso essa compreensão tem ocupado um lugar central nos debates acerca das políticas públicas de Educação do Campo. Molina (2015, p. 385) escreve que a especificidade dessa luta emerge das “[...] históricas desigualdades sociais de acesso aos direitos dos camponeses, que a partir de suas lutas coletivas passam a exigir do Estado a execução de políticas específicas, visando à supressão destas históricas desigualdades”. É reconhecido que a superação dessas desigualdades e a consolidação de uma educação justa e inclusiva só são possíveis por meio de políticas públicas específicas que considerem as diferenças estruturais da sociedade.

Caldart (2021, p. 355) expõe: “Educação do Campo é o nome que, na atualidade, identifica e reúne diferentes lutas feitas pelo povo que vive e trabalha no

campo para garantir seu acesso à educação pública”. A autora problematiza que a negação histórica desse direito, ou o seu atendimento de forma precária, muitas vezes se soma à negação de outros direitos humanos, o que faz aumentar a desigualdade e a exclusão social, bem como o tratamento marginal das comunidades rurais. A institucionalização da Educação do Campo, nesse viés, representa um passo importante na organização e articulação dessas lutas.

Um desdobramento importante dessa articulação é o Fórum Nacional de Educação do Campo (Fonec), institucionalizado em agosto de 2010, na sede da Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), em Brasília. Dentre os membros efetivos do fórum estão instituições públicas de educação e movimentos sociais e sindicais. Molina (2015) assegura que o Fonec é um importante espaço de articulação e mobilização, legitimando-se como orientador das lutas empreendidas pelos diferentes sujeitos coletivos comprometidos com a manutenção e fortalecimento da Educação do Campo.

Em Caldart (2009, p. 40-41), vamos encontrar: “Os protagonistas do processo de criação da Educação do campo são os ‘movimentos sociais camponeses em estado de luta’, com destaque aos movimentos sociais de luta pela reforma agrária e particularmente ao MST”. A autora também retoma as origens da Educação do Campo dizendo que

o ‘do’ da Educação **do** campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é **dos** trabalhadores, educação **do** campo, **dos** camponeses, pedagogia **do** oprimido... Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo 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, grifos da autora).

A expressão “do campo”, para Caldart (2009), relaciona-se a uma educação que seja vinculada à “vida real” e à “realidade concreta”. A escola do campo, para a autora, necessita de um projeto político pedagógico que reflita a diversidade de sujeitos concretos que compõem o campo. Além disso, precisa se constituir em “[...] uma escola cujos profissionais sejam capazes de coordenar a construção de um currículo que contemple diferentes dimensões formativas e que articule o trabalho pedagógico na dimensão do conhecimento com práticas de trabalho, cultura, luta social” (Caldart, 2009, p. 46). Compreender os fundamentos políticos da Educação do

Campo exige reconhecer as implicações práticas dessas concepções no campo das políticas públicas educacionais, como analisaremos a seguir.

3 A Educação do Campo e a luta por políticas públicas

A consolidação da Educação do Campo como pauta política no Brasil está diretamente ligada à mobilização dos movimentos sociais e à realização de eventos formativos e propositivos. A I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em julho de 1998 em Luziânia (GO), representou um marco nesse processo. Caldart (2012) registra que, no contexto de organização desse evento, figurava a expressão Educação Básica do Campo e que, mais tarde, com as discussões do Seminário Nacional por uma Educação do Campo, realizado na Universidade de Brasília (UnB), em novembro de 2002, passou a figurar a nomenclatura Educação do Campo, consolidada na II Conferência Nacional que aconteceu em 2004, que teve como lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”.

Durante o Seminário Nacional na UnB, Caldart (2002) apresentou alguns traços que delineavam a identidade em construção da Educação do Campo e que ainda estão no nosso radar, mesmo já tendo passados mais de 20 anos. Nesse evento, a autora salienta que precisamos lutar pelo direito de todos à educação e que essa luta deve ser travada no campo das políticas públicas a fim de que a Educação do Campo seja incluída no debate geral da educação. A pesquisadora também reafirma que educação é direito, portanto, não pode ser vista como serviço, mercadoria ou política de compensação.

Caldart (2002) destaca que a Educação do Campo é identificada pelos seus sujeitos, ou seja, pelos camponeses que habitam os territórios rurais. Tem a perspectiva de educá-los para que sejam sujeitos de suas histórias, por isso é construída com eles. Para a autora, trata-se de uma proposta que se afirma como recusa aos “pacotes” pedagógicos e às tentativas de transformar os camponeses em instrumentos de implementação de modelos que os ignoram ou subjugam. Além disso, sua análise inclui a crítica à concepção de educação voltada exclusivamente à preparação de mão de obra para atender às demandas do mercado.

A Educação do Campo está vinculada às lutas sociais pela transformação das condições de vida no campo, o que envolve a reforma agrária, a valorização do

trabalho e a conquista de direitos historicamente negados às populações camponesas, conforme analisa Caldart (2002). A autora argumenta que não é possível educar verdadeiramente o povo do campo sem enfrentar as condições que produzem sua desumanização e que o próprio processo de luta por essas transformações constitui um caminho de humanização. Assim, a educação passa a se afirmar como prática política e emancipatória, comprometida com a construção de outra forma de vida no campo.

Para além do que foi apresentado, a Educação do Campo, conforme Caldart (2002), constitui-se no diálogo entre a diversidade de seus sujeitos — ribeirinhos, assentados, meeiros, boias-frias, dentre outros — que carregam o traço comum de serem camponeses com diferentes modos de produzir, de viver, de experimentar a realidade e de lutar. Assim, para a autora, essa proposta educativa pressupõe humanização por meio de um projeto educativo que emerge de práticas desenvolvidas com seus sujeitos, o que requer reconhecer que o campo é produtor de pedagogias e de conhecimentos e “[...] que não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes, e sem prepará-los para ser os sujeitos destas transformações” (Caldart, 2002, p. 22).

Para Caldart (2002), a Educação do Campo se constitui como uma intencionalidade de educar e reeducar os sujeitos do campo na sabedoria de se reconhecerem como “guardiões da terra”, não unicamente como proprietários ou trabalhadores, mas como partícipes de um bem comum. A autora defende que é preciso aprender a cuidar da terra e, a partir desse cuidado, extrair lições sobre como também cuidar do ser humano e de sua educação.

Embora a Educação do Campo ultrapasse as dimensões da escola, a luta pela construção, manutenção e permanência das instituições escolares constitui um de seus traços principais, segundo Caldart (2002). Para a pesquisadora, a escola do campo deve ser um espaço em que crianças e jovens possam sentir orgulho de sua origem e de seu modo de vida, conscientes dos desafios existentes no campo e preparados para enfrentá-los de forma coletiva. Nessa mesma perspectiva, Caldart (2002) ressalta que os educadores têm papel fundamental nesse processo e, por isso, necessitam de políticas permanentes de formação e valorização.

A luta por políticas públicas no âmbito da Educação do Campo é indissociável da mobilização histórica dos seus sujeitos. Molina (2015) nos ensina que a Educação

do Campo requer uma constante vigilância e defesa dos direitos conquistados historicamente a duras lutas, pois não podemos permitir que haja retrocessos. Além disso, a autora pontua que também não devemos perder de vista os três elementos da tríade que nos permite compreender o fenômeno da Educação do Campo na realidade brasileira: campo, educação e política pública.

Nesse sentido, Molina e Sá (2012, p. 330-331) contribuem com esse debate:

Para que a escola do campo contribua no fortalecimento das lutas de resistência dos camponeses, é imprescindível garantir a articulação político-pedagógica entre a escola e a comunidade por meio da democratização do acesso ao conhecimento científico. As estratégias adequadas ao cultivo desta participação devem promover a construção de espaços coletivos de decisão sobre os trabalhos a serem executados e sobre as prioridades da comunidade nas quais a escola pode vir a ter contribuições.

Desse modo, o diálogo entre o conhecimento científico e os saberes produzidos pelos camponeses expressa uma disputa epistemológica que recoloca o território no centro do trabalho pedagógico. Essa articulação evidencia que a escola do campo é um território de produção coletiva de sentidos, em que a experiência, o trabalho e a cultura orientam as práticas educativas. É justamente essa perspectiva que permite compreender a escola do campo como expressão de lutas mais amplas.

A Educação do Campo, segundo Caldart (2009), desde suas origens, defende uma escola que seja para todos e esteja em todos os lugares, e isso inclui o campo, onde os camponeses tenham acesso à escola e a uma educação politizada e contextualizada em seus próprios territórios. Entretanto, Caldart salienta que, embora tenha nascido da luta por escolas públicas que ofereçam uma educação de qualidade, e ainda continue nessa luta, a Educação do Campo está vinculada a diversas lutas sociais: “[...] luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente” (Caldart, 2009, p. 43).

Caldart (2009) nos convida a refletir que a luta da Educação do Campo não deixa de ser pela defesa de uma escola unitária, mas alerta para o risco de um falso universalismo que toma uma particularidade como se fosse universal. A autora destaca que o caráter unitário corresponde à articulação da diversidade e que o campo, historicamente, não tem sido reconhecido nessa pluralidade. Explica ainda que essa proposta educativa não nasceu com a intenção de defender particularismos nem de reforçar a dicotomia entre campo e cidade produzida pelo capitalismo.

Ressalta, por fim, que a superação dessa oposição exige o reconhecimento das particularidades dos processos produtivos e formativos no campo e a compreensão histórica dessa contradição.

Na esteira dessas reflexões, Caldart (2021) amplia a compreensão da Educação do Campo ao deslocá-la de uma leitura meramente institucional, reinscrevendo-a no campo das contradições sociais que forjam as relações entre capital, trabalho e território. Nesse movimento, a autora sustenta que a Educação do Campo deve ser entendida como prática social, conceito e concepção, por emergir tanto das lutas históricas dos sujeitos camponeses quanto das disputas políticas que incidem sobre a produção da vida nesses territórios.

A Educação do Campo como prática social, para Caldart (2021), tem origem em um movimento concreto, situado historicamente e protagonizado por sujeitos coletivos que decidiram articular suas lutas em uma mobilização nacional. A autora ressalta que esse “batismo” político-educacional marca o início de um processo que busca construir políticas públicas voltadas para as populações do campo, reafirmando o direito humano ao acesso a diversas formas de educação e o direito social de participar da condução dos processos educativos.

Como conceito, a Educação do Campo, segundo Caldart (2021), é uma construção coletiva e processual, ligada à trajetória dos próprios sujeitos que a protagonizam. Para a autora, trata-se de uma autodefinição que emerge da análise crítica das contradições sociais vividas no e além do campo, reconhecendo que a negação do direito à educação está articulada a outras formas de exclusão, como o acesso à terra, ao trabalho e à cultura. Nesse sentido, o conceito expressa o percurso de um movimento que não se limita à escola, mas que reivindica a educação como parte de um projeto mais amplo de vida digna no campo.

Ainda conforme Caldart (2021), como concepção, a Educação do Campo se configura como uma forma de pensar, lutar e fazer educação ancorada na realidade dos trabalhadores do campo e em suas experiências, culturas e modos de produzir a vida. Ela não é uma fórmula pré-estabelecida, mas sim uma construção política, disputada nas relações sociais em que se concretiza. A autora destaca que essa concepção se fundamenta em finalidades emancipatórias e numa compreensão crítica das determinações sociais que marcam a vida desses sujeitos. Trata-se de uma visão que amplia a Educação do Campo para além do local, conectando-a às lutas sociais

que atravessam os territórios e às práticas educativas que produzem resistência em diversos contextos.

Em um balanço da construção política e formativa da Educação do Campo, Caldart (2018) nos diz que essa modalidade se realiza como um território, mas também em um território, produzido a partir de relações sociais construídas pela pluralidade de sujeitos do campo. A autora (2018, p. 125) explica: “Entendemos o campo como território, articulação entre sujeitos, lugares, relações sociais, luta, cultura, trabalho; organização da vida social em um determinado lugar e tempo histórico”.

A Educação do Campo, afirma Caldart (2018, p. 125), tem sua identidade baseada na diversidade de seus sujeitos, que são “[...] diversos na origem, nos vínculos de trabalho, na cultura, no gênero, na etnia, raça...”. A autora nos chama, como movimento, para construir a escola do campo a partir do enfrentamento ao capital e ao agronegócio, a fim de que o campo e seus sujeitos sejam reconhecidos em suas especificidades. A pesquisadora (2018, p. 127), assim como nós, sonha com um novo tempo que a Educação do Campo está ajudando a construir: “Mas chegará o tempo em que dizer agricultura será dizer agroecologia, agri-cultura em interação com a natureza, porque a agricultura industrial capitalista não será mais entendida pela sociedade como agricultura”.

Caldart (2018, p. 128-129) também faz uma convocação às escolas do campo:

As escolas do campo estão convocadas a tomar parte nos processos de territorialização da agroecologia camponesa ajudando no reencontro das famílias/comunidades trabalhadoras (campo e cidade) com a agricultura...Isso é grandioso! E dá ainda mais sentido às nossas lutas para ter escolas no campo.

Além disso, Caldart (2018) endossa que a Educação do Campo envolve posicionamentos políticos diante das dinâmicas que organizam a vida no campo. A partir dessa chave analítica, Caldart (2023) revisita os 25 anos do legado político e pedagógico da Educação do Campo e aponta que ainda enfrentamos desafios como o fechamento de escolas e a necessidade de melhores condições de trabalho nelas. A autora (2023, n. p.) assevera:

Nossa luta específica continua: nenhuma escola pública a menos e muitas escolas públicas a mais em nossos territórios camponeses. É sempre necessário frisar: escolas presenciais com relações sociais reais, vida pulsando desde fora e desde dentro.

Luta, por sinal, é uma das palavras que mais ouvimos e falamos no contexto da Educação do Campo, posto que a escola do campo luta o tempo todo e todo o tempo para existir. Essa permanência não se reduz à defesa de sua infraestrutura, mas envolve enfrentar políticas que desresponsabilizam o Estado e intensificam processos de descontinuidade das ações educativas no território. Trata-se de disputar projetos de sociedade que orientam o sentido da escola e o lugar que os sujeitos camponeses ocupam nas decisões políticas.

Caldart (2023) destaca que os anos do Movimento por uma Educação do Campo reafirmaram que uma escola do campo parte dos processos de produção da vida, tanto pelo trabalho social quanto por suas conexões, por isso não pode ficar alheia às contradições presentes na realidade do campo. A função social da escola exige que ela se posicione de forma prática, mas também de forma política, diante das diferentes lógicas de agricultura.

O legado da Educação do Campo, segundo Caldart (2023), convida-nos a pensar em uma escola que acolha o ser humano de forma que ele se sinta autorizado a dizer sua palavra, narrar sua origem e ser quem é, sem vergonha, constrangimento ou culpa. A escola, na visão da autora, assume a tarefa educativa de conhecer o meio em que esse sujeito vive e as relações que constituem seu modo de ser, utilizando essas experiências como base para o planejamento e a atuação pedagógica.

Essa discussão, contudo, ganha contornos ainda mais concretos quando observamos sua materialização nos diferentes contextos educativos. Esses embates, embora situados em nível nacional, também assumem contornos particulares nos estados. No cenário capixaba, a Educação do Campo enfrenta desafios próprios, como discutiremos a seguir.

4 Educação do Campo no Espírito Santo: fechamento de escolas, resistências e territórios em disputa

No Espírito Santo, a Educação do Campo se caracteriza por diferentes formas de organização pedagógica, metodológica e de gestão nos múltiplos formatos e experiências de educação que o estado abriga. Ela está presente na Educação Básica nas escolas multisseriadas, escolas famílias, escolas comunitárias, nos Centros Estaduais Integrados de Educação Rural (CEIERS) e em outras experiências que tomam a realidade dos estudantes do campo como ponto de partida para o trabalho

pedagógico (Foerste; Oliveira; Baldotto; Jadejiski, 2023). No Ensino Superior, destacamos sua presença na Ufes no curso de licenciatura em Educação do Campo e nos cursos de aperfeiçoamento e especialização do Programa Escola da Terra Capixaba.

Embora os modos de fazer Educação do Campo sejam diferentes em cada experiência de formação, algumas mediações pedagógicas são comuns entre eles. O termo “mediação pedagógica” foi inaugurado por Jesus (2011) para substituir o termo instrumento pedagógico. Segundo a autora, o termo instrumento evoca a ideia de uma educação tecnicista, já o termo mediação propõe romper com essa perspectiva. Dito isso, apropriamo-nos desse termo para nos referir a todos os “elementos pedagógicos” que favorecem a mediação entre a realidade concreta e os conteúdos escolares, a saber: o caderno da realidade, as visitas de estudos, as palestras, as atividades e aulas práticas, dentre outros.

O estado do Espírito Santo é o berço da Pedagogia da Alternância no Brasil, sendo caracterizado por seu pioneirismo com a Educação do Campo, conforme teorizam os estudos de Nosella (2012). Entretanto, só recentemente é que as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo foram aprovadas, por meio da Resolução do Conselho Estadual de Educação nº 6.596 (Espírito Santo, 2022). O documento determina que os governos municipais e estaduais implementem as diretrizes em um prazo de até cinco anos; todavia, o que se observa no estado é um verdadeiro descaso com a Educação do Campo por parte do poder público, com inúmeras escolas sendo fechadas a cada ano.

Os dados do censo escolar mostram que entre os anos de 2010 e 2023 foram fechadas 552 escolas localizadas em territórios rurais: 104 estaduais e 446 municipais, conforme podemos observar no Quadro 1.

Tabela 1 – Quantidade de escolas no Espírito Santo (2010-2023)

Ano	Escolas rurais			Escolas urbanas			Total de escolas
	Quantidade		Porcentagem	Quantidade		Porcentagem	
2010	1.149	E - 183	41,21 %	2.067	E - 375	58,79 %	3.516
		F - 3			F - 12		
		M - 1.239			M - 1.250		
		P - 24			P - 430		
2011	1.366	E - 167	39,59 %	2.084	E - 377	60,41 %	3.450
		F - 3			F - 15		
		M - 1.173			M - 1.280		
		P - 23			P - 412		
2012	1.331	E - 161	38,80 %	2.099	E - 381	61,20 %	3.430

		F - 3			F - 15		
		M - 1.146			M - 1.289		
		P - 21			P - 414		
2013	1.285	E - 121	37,78 %	2.116	E - 381	62,22 %	3.401
		F - 3			F - 15		
		M - 1.140			M - 1.300		
		P - 21			P - 420		
2014	1.249	E - 113	36,93 %	2.133	E - 384	63,07 %	3.382
		F - 3			F - 16		
		M - 1.111			M - 1.310		
		P - 22			P - 423		
2015	1.207	E - 113	36,06 %	2.140	E - 385	63,94 %	3.347
		F - 5			F - 16		
		M - 1.067			M - 1.322		
		P - 22			P - 417		
2016	1.161	E - 106	35,13 %	2.144	E - 380	64,87 %	3.305
		F - 5			F - 17		
		M - 1.029			M - 1.337		
2017	1.111	E - 101	34,21 %	2.137	E - 377	65,79 %	3.248
		F - 5			F - 18		
		M - 984			M - 1.342		
		P - 21			P - 400		
2018	1.054	E - 94	33,05 %	2.135	E - 370	66,95 %	3.189
		F - 5			F - 17		
		M - 934			M - 1.347		
		P - 21			P - 401		
2019	1.024	E - 92	32,41 %	2.136	E - 365	67,59 %	3.160
		F - 5			F - 18		
		M - 906			M - 1.356		
		P - 21			P - 397		
2020	983	E - 92	31,47 %	2.141	E - 353	68,53 %	3.124
		F - 5			F - 18		
		M - 866			M - 1.375		
		P - 20			P - 395		
2021	949	E - 89	30,68 %	2.144	E - 346	69,32 %	3.093
		F - 5			F - 18		
		M - 836			M - 1.393		
		P - 19			P - 387		
2022	928	E - 80	29,91 %	2.175	E - 333	70,09 %	3.103
		F - 5			F - 18		
		M - 823			M - 1.435		
		P - 20			P - 389		
2023	897	E - 79	29,12 %	2.183	E - 329	70,88 %	3.080
		F - 5			F - 18		
		M - 793			M - 1.441		
		P - 20			P - 395		

Fonte: Espírito Santo (2024) - dados do censo escolar (2010-2023). Organização: os autores.

Legenda: E = Estadual, F = Federal, M = Municipal e P = Privada

Os dados do censo evidenciam a redução de escolas e revelam o avanço de uma lógica que nega o direito à educação nos territórios rurais, que está cada vez mais inserida na lógica do mercado no nosso estado. Muitas escolas do campo foram fechadas sob o argumento de atenderem a um número reduzido de estudantes, o que geraria altos custos. É igualmente presente o argumento de que o ensino na cidade

tem mais qualidade, pois as escolas têm mais recursos e os professores não precisam dividir o tempo como em classes multisseriadas.

Como alerta Haesbaert (2004), a desterritorialização não se restringe ao deslocamento físico, mas implica também a ruptura de vínculos simbólicos, políticos e afetivos com os espaços vividos. O fechamento das escolas, nesse sentido, opera como um dispositivo de esvaziamento territorial e descaracterização das formas de vida camponesas. A escola, nesse contexto, é enxergada de forma equivocada apenas como o local onde o trabalho pedagógico acontece. É desconsiderado que ela também é uma referência para a comunidade em que está inserida. Esse processo, muitas vezes, vem disfarçado de um certo eufemismo; dizem que as escolas paralisaram temporariamente suas atividades ou ainda que foram nucleadas. A nucleação, na verdade, é uma palavra cheia de pompa para se referir ao fechamento de escolas.

A questão é que o fechamento de escolas vem acompanhado de uma série de problemas e de uma realidade perversa. Os estudantes, muitas vezes, precisam acordar ainda de madrugada para seguir no transporte escolar, percorrendo longas horas de trajeto por estradas vicinais de terra, frequentemente em más condições de conservação. Em diversos municípios capixabas, o transporte é feito por ônibus ou vans que percorrem ladeiras íngremes, curvas acentuadas e trechos sem pavimentação. Nos períodos chuvosos, as vias tornam-se escorregadias ou alagadas, comprometendo a segurança e a frequência escolar. Nessa dinâmica, os estudantes do campo acabam em desvantagem na escolarização, o que amplia as desigualdades educacionais.

Além disso, os percursos extensos geram desgaste físico e emocional e revelam a precariedade estrutural que acompanha o processo de nucleação das escolas do campo no Espírito Santo. Sem dúvidas, além de sofrerem com o cansaço físico, têm suas vidas colocadas em risco. Quando se deslocam para escolas urbanas, distantes de suas comunidades, também são submetidos a currículos alheios às suas realidades que, não raro, reforçam a imagem do campo como lugar de atraso, inferiorizando os camponeses.

Essa realidade nos leva a refletir sobre a centralidade da escola do campo como elo entre a política pública e o fortalecimento dos territórios rurais. Para Caldart (2018), a escola do campo precisa tomar parte nas lutas de seu tempo, contribuindo

com os processos de territorialização agroecológica e com a formação de sujeitos capazes de resistir à lógica do capital e afirmar outras formas de vida. Assim, a existência da escola está diretamente relacionada à luta das comunidades em seus territórios.

No Espírito Santo, o Centro Estadual Integrado de Educação Rural (CEIER) de Águia Branca constitui um dos muitos exemplos de escola do campo comprometida com o fortalecimento dos vínculos territoriais e a valorização das culturas camponesas. Conforme discutido em Jadejiski e Foerste (2023), o trabalho pedagógico dessa escola se organiza em torno da realidade dos estudantes, promovendo aprendizagens que dialogam com o trabalho na terra, a identidade local e os saberes tradicionais.

No CEIER de Águia Branca, o currículo é estruturado de modo integrado, articulando as áreas do conhecimento às dimensões da vida camponesa. As práticas educativas mobilizam mediações pedagógicas que orientam a produção coletiva do conhecimento. Essa dinâmica favorece a contextualização dos conteúdos e a valorização dos saberes locais, aproximando a formação técnica e humana das experiências concretas do campo. Conforme evidenciado em Jadejiski e Foerste (2023) e em Jadejiski (2024), essa escola tensiona a lógica desterritorializante do agronegócio e afirma a escola como espaço de resistência e projeto de vida conectado ao território.

A Educação do Campo, nesse prisma, está sempre associada ao território. Fernandes (2006) explica que o campo pode ser pensado tanto como território quanto como setor da economia, mas que a primeira possibilidade é mais ampla, uma vez que não o reduz a um simples espaço onde se produz mercadorias. Para o autor, é importante pensá-lo como território que reúne todas as dimensões da existência humana, pois a economia é apenas uma das múltiplas dimensões do território, não sendo possível explicá-lo somente por esse viés.

Fernandes (2006) sustenta que educação, cultura, produção, trabalho, infraestrutura, organização política, mercado etc., são dimensões que interagem e se complementam coexistindo no território, por isso não podem ser analisadas de forma separada, já que as relações são construídas nos territórios para transformá-los. Ele endossa que o campo abriga distintos territórios e diferentes sujeitos que se organizam para executar projetos de vida e desenvolver o território.

Segundo Molina e Sá (2012), a Educação do Campo, no contexto dos processos educativos escolares, busca cultivar princípios que orientem práticas pedagógicas comprometidas com a formação dos sujeitos para a vida em comunidade. Para as autoras, trata-se de articular a formação escolar a uma postura ativa na vida social, de modo a contribuir com o desenvolvimento do território rural, entendido como espaço de existência dos sujeitos camponeses.

A Educação do Campo, analisada na perspectiva das autoras, busca uma formação acadêmica/escolar alinhada à preparação para a vida, para o mundo do trabalho, e não para o mercado de trabalho. Quando as práticas educativas fortalecem a identidade dos camponeses — especificamente das juventudes, por fazerem parte do nosso escopo de estudo — contribuem para o desenvolvimento dos territórios rurais, onde são produzidas territorialidades. Diante desse panorama, torna-se urgente retomar a centralidade da Educação do Campo como estratégia de resistência e produção de territorialidades.

5 Considerações finais

A Educação do Campo afirma-se como expressão de um projeto político-pedagógico em permanente disputa, e como prática social vinculada às lutas históricas por justiça social, à afirmação dos sujeitos do campo e à construção de projetos alternativos de sociedade. Sua emergência se dá como contraponto à histórica negação de direitos às populações rurais, sobretudo no que diz respeito ao acesso à educação pública de qualidade, em suas múltiplas dimensões. O que está em jogo não é somente o conteúdo ensinado, é o lugar que a escola ocupa na produção de sentidos, pertencimento e resistência nos territórios do campo.

Ao longo do texto, evidenciamos que a Educação do Campo se constitui em tensão com o projeto do agronegócio, que prioriza a produtividade, a concentração fundiária e a mercantilização da terra. Nesse contexto, a escola é espaço estratégico de disputa: pode ser instrumento de adaptação à lógica do capital ou espaço de fortalecimento dos vínculos comunitários, da agroecologia, da pluralidade cultural e da formação crítica. A Educação do Campo, tal como afirmada nos marcos político-pedagógicos construídos pelos movimentos sociais e por pesquisadores comprometidos, articula currículo, território e emancipação.

No cenário capixaba, observamos que a política educacional tem oscilado entre avanços institucionais e ações que negam o direito à educação no campo. Entre os anos de 2010 e 2023, o fechamento de centenas de escolas consideradas rurais revela uma concepção tecnocrática e desterritorializante, que desconsidera os sujeitos do campo e seus modos de vida. Essa realidade reforça desigualdades e compromete o desenvolvimento dos territórios rurais, impondo desafios à permanência das famílias no campo, ao acesso à educação e à produção de sentidos de pertencimento.

Apesar disso, há experiências que apontam para caminhos de resistência. A atuação de educadores(as), estudantes, comunidades, universidades e movimentos sociais tem garantido a continuidade de práticas educativas comprometidas com a realidade rural e com a formação de sujeitos históricos. A Educação do Campo, nesse sentido, continua sendo construída e disputada nas relações sociais concretas, nos territórios e nas escolas que se recusam a reproduzir lógicas excludentes.

A defesa da Educação do Campo exige, portanto, o fortalecimento de políticas públicas específicas, o reconhecimento da diversidade dos territórios rurais e a valorização das práticas escolares enraizadas na vida dos povos do campo. Mais do que uma política compensatória, ela se afirma como direito e como horizonte de transformação social. Manter viva essa proposta é manter vivo um projeto de campo que se contrapõe à homogeneização e afirma a dignidade, a cultura e o futuro dos sujeitos que habitam e constroem os campos brasileiros.

REFERÊNCIAS

- BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de,de%201996%2C%20e%20no%20art. Acesso em: 7 nov. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo 25 anos**: continuamos lutando arduamente contra o fechamento das escolas do campo e por condições dignas de trabalhar nelas [...]. MST: [s. l], 2023. Disponível em: <https://mst.org.br/2023/01/05/educacao-do-campo-25-anos-legado-politico-pedagogico/>. Acesso em: 7 nov. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes; VARGAS, Maria Cristina (org.). **Dicionário de agroecologia e educação**. São Paulo: Expressão Popular: Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, 2021, p. 355-361.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 20 anos: um balanço da construção político-formativa. In: GUEDES, Camila Guimarães; SANTOS, Clarice Aparecida dos; ROCHA, Eliene Novaes; ANJOS, Maura Pereira dos; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. Brasília: Universidade de Brasília; Cidade Gráfica, 2018, p. 118-132.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. 2. ed. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2012, p. 257-265.
- CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 7 nov. 2025.
- CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Coleção por uma Educação do Campo, n. 4. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002, p. 18-25.
- ESPÍRITO SANTO. **Relatórios Estatísticos [Diagnóstico do Censo Escolar – Escolas]**. Governo do Estado do Espírito Santo. Secretaria da Educação. [2024]. Disponível em: <https://sites.google.com/edu.es.gov.br/seges-relatoriosvisuais/in%C3%ADcio/relat%C3%B3rios-visuais-gei>. Acesso em: 7 nov. 2025.

ESPÍRITO SANTO. Resolução CEE-ES nº 6.596/2022. Aprova as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo do Estado do Espírito Santo e dá outras providências. **Diário Oficial dos Poderes do Estado [do Espírito Santo]**: Executivo, Vitória, ES, 2022, p. 32-43, 13 dez. 2022. Disponível em: <https://ioes.dio.es.gov.br/portal/visualizacoes/pdf/7638#/p:39/e:7638?find=RESOLU%C3%87%C3%83O%20CEE-ES%20N%C2%BA.%206.596/2022>. Acesso em: 7 nov. 2025.

FERNANDES. Bernardo Mançano. Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. *In*: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do Campo e Pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 27-39.

FOERSTE, Erineu; OLIVEIRA, Josiléia Curty; BALDOTTO, Ozana Luzia Galvão; JADEJISKI, Rainei Rodrigues. Educação do campo como práxis da pesquisa. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues; FOERSTE, Erineu; GERKE, Janinha. **Metodologias da Pesquisa e da Formação na Educação do Campo**. Curitiba: Appris, 2023.

HAESBAERT, Rogério. **O mito da desterritorialização**: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues. **Juventudes rurais e territorialidades**. Orientador: Erineu Foerste. 2024. 215f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2024. Disponível em: <https://repositorio.ufes.br/server/api/core/bitstreams/87c82cc2-76b1-4d44-bd81-ac94101fe7a1/content>. Acesso em: 07 nov. 2025.

JADEJISKI, Rainei Rodrigues; FOERSTE, Erineu. Centros Estaduais Integrados de Educação Rural: vivências e diálogos com a produção de conhecimento. **Revista Eletrônica Científica Ensino Interdisciplinar**, Mossoró, v. 9, n. 30, p. 518-532, 2023. Disponível em: <https://periodicos.apps.uern.br/index.php/RECEI/article/view/5125/3829>. Acesso em: 7 nov. 2025.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação dos professores na pedagogia da alternância**: saberes e fazeres do campo. Vitória: GM, 2011.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso de. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MOLINA, Monica Castagna. A Educação do Campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 378-400, jul./dez. 2015. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6809/2772>. Acesso em: 7 nov. 2025.

MOLINA, Monica Castagna; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. *In*: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO,

Gaudêncio (org.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio/São Paulo: Expressão Popular, 2. ed., 2012, p. 326-333.

MOLINA, Monica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <https://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072/2807>. Acesso em: 7 nov. 2025.

NOSELLA, Paolo. **Origens da Pedagogia da Alternância no Brasil**. Vitória: Edufes, 2012.

Recebido em junho 2025 | Aprovado em novembro 2025

MINI BIOGRAFIA

Rainei Rodrigues Jadejiski

Doutor em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Mestre em Educação pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ). Pesquisador no Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” da Ufes.

E-mail: raineirj@gmail.com

Erineu Foerste

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Goiás (UFG). Professor Titular da Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes). Líder do Grupo de Pesquisa (CNPq) “Culturas, Parcerias e Educação do Campo” da Ufes.

E-mail: erineu.foerste@ufes.br