

UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
INSTITUTO DO NOROESTE FLUMINENSE DE EDUCAÇÃO SUPERIOR
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ENSINO – PPGE_n

MARCELA PEREIRA MENDES RODRIGUES

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE OS
IMPACTOS NO NOROESTE FLUMINENSE**

Santo Antônio de Pádua

2023

MARCELA PEREIRA MENDES RODRIGUES

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE OS
IMPACTOS NO NOROESTE FLUMINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino do Instituto Noroeste Fluminense da Universidade Federal Fluminense, na linha de pesquisa Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Orientadora:

Prof. ^a Dr. ^a Maristela Barenco Correa de Mello

Santo Antônio de Pádua

2023

Ficha catalográfica automática - SDC/BINF
Gerada com informações fornecidas pelo autor

R696f Rodrigues, Marcela Pereira Mendes
FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE OS IMPACTOS
NO NOROESTE FLUMINENSE / Marcela Pereira Mendes Rodrigues. -
2023.
110 f.: il.

Orientador: Maristela Barenco Corrêa de Mello.
Dissertação (mestrado)-Universidade Federal Fluminense,
Instituto do Noroeste Fluminense de Educação Superior, Santo
Antônio de Pádua, 2023.

1. Escolas do Campo. 2. Fechamento de Escolas. 3.
Colonialidade. 4. Produção intelectual. I. Mello, Maristela
Barenco Corrêa de, orientadora. II. Universidade Federal
Fluminense. Instituto do Noroeste Fluminense de Educação
Superior. III. Título.

CDD - XXX

Bibliotecário responsável: Debora do Nascimento - CRB7/6368

MARCELA PEREIRA MENDES RODRIGUES

**FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO: UM ESTUDO SOBRE OS
IMPACTOS NO NOROESTE FLUMINENSE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ensino do Instituto Noroeste Fluminense da Universidade Federal Fluminense, na linha de pesquisa Epistemologias do Cotidiano e Práticas Instituintes, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Ensino.

Aprovado em: ____ de _____, 2023

BANCA EXAMINADORA

Prof. ^a Dr. ^a Maristela Barenco Correa de Mello (Orientadora) – INFES/UFF

Prof. ^a Dr. ^a Francisca Marli Rodrigues de Andrade – INFES/UFF

Prof. ^a Dr. ^a Miranilde Oliveira Neves – IFPA

Prof. ^a Dr. ^a Jacqueline de Souza Gomes – INFES/UFF (suplente)

Santo Antônio de Pádua

2023

AGRADECIMENTOS

Considero os agradecimentos a parte mais importante da dissertação e gostaria de escrevê-la de modo especial, portanto, busquei encontrar as mais doces palavras para expressar a minha singela gratidão a todos que fizeram parte dessa caminhada.

O Mestrado representou um dos momentos mais difíceis da minha vida. Durante esses dois anos, inúmeras foram às dificuldades, intercorrências, desafios e as constantes sensações de perda e vazio. Muitas vezes a única coisa que me passava pela cabeça era a vontade de desistir, afinal, minha vida é muito mais importante que um título acadêmico. No entanto, durante o mestrado, também houve momentos de alegrias, comunhão e esperança. E foram esses momentos bons que me deram forças para continuar, bem como a razão pela qual eu decidi fazer o Mestrado e o tema da minha dissertação – *dar voz às lutas e demandas das populações camponesas*.

Sendo assim, gostaria de iniciar agradecendo primeiramente a Deus pelo o dom da vida, por cuidar tão amorosamente de mim e nunca ter me desamparado ainda que eu pensasse que estava só. Obrigado, Senhor pela sua abundante graça, por ter me sustentado e concedido mais uma vitória. Toda honra e toda glória seja dada a Ti, Senhor.

Agradeço aos meus pais, Nazaré e Marcelo, por todo apoio e amor incondicional. E os meus irmãos, Mariana e Marcelo Joseph, por sempre estarem ao meu lado e torcendo por mais essa conquista. Sou grata por ter me tornado tia de duas lindas princesinhas, Antonella Aurora e Maria Ondina Guilhermina e, em breve, também do príncipe Levi Lucca. Vocês são tudo para mim!

Agradeço às minhas avós e meus avôs (in memoriam) pelos conselhos, por todo carinho e cuidado desde que eu era menina. Espero que hoje vocês possam se orgulhar da neta que têm.

Agradeço ao querido Daniel por ser meu porto seguro durante essa jornada acadêmica.

Agradeço aos meus tios e tias e aos meus primos e primas por todo o incentivo durante essa etapa da minha vida. E também ao Henry, por acreditar no meu potencial.

Um agradecimento especial à minha orientadora, professora Maristela, pela paciência, aprendizado e carinho ao longo do mestrado. Tenho grande estima pela sua amizade e sua pessoa.

Agradeço à professora Marli por ter aceitado fazer parte desse momento tão especial da minha vida, além do constante incentivo nos momentos mais difíceis. Obrigada por se preocupar comigo e sempre desejar o melhor para mim. Serei eternamente grata a você!

Agradeço às professoras Miranilde e Jacqueline por terem aceitado o convite e pela disponibilidade em fazer parte da banca. Essa é uma grande honra para mim.

Agradeço à turma do mestrado pelo companheirismo e os momentos inesquecíveis. Também sou grata por ter conhecido colegas de orientação tão especiais, como o Jonas e a Juliana. Vocês fizeram o mestrado se tornar mais leve.

Agradeço a todos os professores que tive a oportunidade de conhecer durante o mestrado e aos que pude reencontrar.

Agradeço aos professores e alunos do curso de Educação do Campo do INFES que sempre vibram comigo a cada conquista.

Agradeço ao Grupo de Estudos Flora por me acolher tão amorosamente e por todo aprendizado ao longo desses anos. Tenho um carinho especial a cada participante que tive o prazer de conhecer.

Agradeço ao Laboratório de Estudos Decoloniais - LEDec por se fazer presente na minha vida acadêmica desde a graduação. Muitas foram as pesquisas, os projetos, as conquistas e os encontros enquanto grupo. Sou grata por todo aprendizado e pelos ciclos que vivemos e pelos que ainda virão.

Agradeço ao Programa de Pós-graduação em Ensino pela oportunidade concedida de cursar o mestrado e à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) pela bolsa que me possibilitou dedicar integralmente à pesquisa.

Agradeço às escolas Alice do Amaral Peixoto e João Jazbik pela receptividade durante minhas visitas.

Agradeço a todos os funcionários do INFES que tornam possível o funcionamento da Instituição, desde a secretaria, técnicos, secretários/as e agentes administrativos, até os seguranças, bibliotecárias/os e, em especial, o pessoal da jardinagem e da limpeza. Não existiria Instituto Federal no Interior sem vocês.

Por fim, expresso aqui minha gratidão a todos que direta ou indiretamente fizeram parte da minha jornada.

RESUMO

Essa dissertação, que tem como eixo o fechamento das Escolas do Campo do Noroeste Fluminense do Estado do Rio de Janeiro, assim como os estudos sobre o Campo e seus Sujeitos, nasce com o objetivo de compreender como se produzem as lógicas coloniais que perpassam os processos que culminam com o fenômeno do fechamento das Escolas do Campo. Constitui uma pesquisa de abordagem qualitativa cujo tem como aporte metodológico a pesquisa documental, concomitantemente, com visitas técnicas em duas Escolas do Campo, Escola Municipal Alice do Amaral Peixoto e a Escola Municipal João Jazbik. No entanto, seu processo de escritura é cartográfico: ao mesmo tempo em que a pesquisa evidencia que a exclusão no campo é um projeto de múltiplos atravessamentos, a pesquisadora em questão se redescobre como sujeito do campo, ressignificando a sua própria forma de estar e enunciar no mundo. A pesquisa é composta por quatro capítulos temáticos independentes, no entanto, complementares entre si, que evidenciam os pontos de interesse que emergiram no ato de pesquisar. O primeiro capítulo, *O Campo*, evidencia como a lógica da *colonialidade* forjou e continua forjando relações de *subalternidades* e *produção de não-existências* para com o campo e o camponês. O segundo capítulo, *A Escola e o Cotidiano*, evidencia como a *colonialidade* se faz presente desde a arquitetura do prédio escolar até a matriz curricular e práticas pedagógicas de ensino, na constante tentativa de disciplinar os corpos e as mentes. O terceiro capítulo, *Fechamento de Escolas do Campo*, constitui-se em uma denúncia à política de fechamento de Escolas do Campo com a finalidade de expor a barbárie de um campo sem Escolas do Campo. O quarto e último capítulo, *Arquitetura das Escolas do Campo*, foi pensado sob a ótica de suscitar uma discussão que refletisse sobre a construção e estética dos espaços escolares do campo, de modo que esse venha a ser mais plural, diverso, inclusivo. O trabalho aspira ser um manifesto em favor do fortalecimento das Escolas do Campo.

Palavras-Chave: Escolas do Campo; Fechamento de Escolas; Colonialidade.

ABSTRACT

This dissertation, which has as its axis the closure of the Rural Schools of Northwest Fluminense in the State of Rio de Janeiro, as well as studies on the Countryside and its Subjects, was born with the objective of understanding how the colonial logics that permeate the processes which culminate in the phenomenon of the closure of Rural Schools. It constitutes a research with a qualitative approach whose methodological contribution is documentary research, concomitantly, with technical visits to two Rural Schools, Escola Municipal Alice do Amaral Peixoto and Escola Municipal João Jazbik. However, the writing process is cartographic: at the same time that the research shows that exclusion in the field is a project of multiple crossings, the researcher in question rediscovers herself as a subject in the field, giving new meaning to her own way of being and enunciating in the field world. The research is composed of four independent thematic chapters, however, complementary to each other, which highlight the points of interest that emerged in the act of research. The first chapter, The Countryside, highlights how the logic of coloniality forged and continues to forge relationships of subalternity and the production of non-existences towards the countryside and the peasant. The second chapter, School and Everyday Life, highlights how coloniality is present from the architecture of the school building to the curriculum and pedagogical teaching practices, in the constant attempt to discipline bodies and minds. The third chapter, Closure of Rural Schools, constitutes a denunciation of the policy of closing Rural Schools with the purpose of exposing the barbarity of a countryside without Rural Schools. The fourth and final chapter, Architecture of Rural Schools, was designed from the perspective of stimulating a discussion that reflects on the construction and aesthetics of rural school spaces, so that they become more plural, diverse and inclusive. The work aspires to be a manifesto in favor of strengthening Rural Schools.

Keywords: Rural Schools; School Closure; Coloniality.

LISTA DE ANEXOS

ANEXO I - Quadros com a relação de nomes e quantitativo de escolas paralisadas nos municípios do Noroeste Fluminense	96
ANEXO II - Quadros com a relação dos nomes das escolas do campo ativas no Noroeste Fluminense	104

LISTA DE SIGLAS

CIEP	Centro Integrado de Educação Pública
FOFEC	Fórum Fluminense de Educação do Campo
FPEC	Fórum Paraense de Educação do Campo
ECA	Estatuto da Criança e do Adolescente
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
UFPA	Universidade Federal do Pará
UnB	Universidade de Brasília
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Fachada da Escola Alice do Amaral Peixoto.....	20
Figura 2 – Fachada da Escola João Jazbik.....	21
Figura 3 – Mapa da Região Noroeste Fluminense em destaque	24
Figura 4 - Carteiras enfileiradas na Escola Alice do Amaral Peixoto.....	44
Figura 5 – Carteiras enfileiradas na Escola João Jazbik.....	45
Figura 6 - Porta da sala de aula na Escola Alice do Amaral Peixoto.....	46
Figura 7 - Mapa com os municípios do Noroeste Fluminense	73
Figura 8 - Desenho arquitetônico do CIEP por Oscar Niemeyer	80

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - População de 4 e 5 anos, de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos que está fora da escola, segundo sua localização	62
Quadro 2 - Motivos para não frequentar a escola – adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola	64
Quadro 3 - Fechamento de Escolas do Campo por região do Brasil.....	69
Quadro 4 - Relação do número de escolas paralisadas e ativas no Noroeste Fluminense	75

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	15
1.1 De onde venho? A redescoberta e afirmação do meu lugar epistêmico	17
1.2 Tecendo a pesquisa: seus delineamentos e modos de feitura	19
1. O CAMPO	26
1.1 O campo brasileiro e a colonialidade: uma política de produção de subalternidades	26
1.2 Lógicas de macrotendências no campo brasileiro	33
1.2.1 Subalternização, inferiorização, precarização e dominação	33
1.2.2 Desenvolvimento, modernidade e agronegócio	36
1.2.3 A Educação do Campo como movimento decolonial	38
2. A ESCOLA E O COTIDIANO	41
2.1 Infraestrutura e currículo: relações de dominação e poder	41
2.2 Currículos e práticas pedagógicas coloniais: a homogeneização do ser e do saber	51
2.3 Diálogos interepistêmicos como transgressão a colonialidade	53
3. FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO	58
3.1 Exclusão e barbárie: o campo sem escolas do campo	58
3.2 Inclusão ou exclusão do campo: por que há tantas crianças fora das escolas?	59
3.3 Panorama nacional: por que fecha-se tantas escolas do campo?	67
3.4 Uma breve contextualização sobre a Educação do Campo e o fechamento de escolas no Noroeste Fluminense	71
4. ARQUITETURA DAS ESCOLAS DO CAMPO: CONSTRUINDO AMBIENTES E ESPAÇOS PLURAIS	78
4.1 Padronização da infraestrutura: uma lógica do capital	78
4.2 Princípios estéticos e arquitetônicos de uma escola do campo	84
4.2.1 Sustentabilidade.....	84
4.2.2 Estética cultural e diversidade	85
4.2.3 Terra	86
4.2.4 Liberdade	87
5. CONSIDERAÇÕES FINAIS	88
6. REFERÊNCIAS	91
ANEXOS	99

ANEXO I	99
ANEXO II	107

1. INTRODUÇÃO

Essa dissertação nasce com o intuito de pensar as diferentes lógicas que contribuem para o processo de precarização, inferiorização e, conseqüentemente, o fechamento de Escolas do Campo. Como o próprio título nos deixa subentender, as lógicas produtoras de exclusão perpassam pelo campo e pela escola do campo desde a sua infraestrutura, as práticas pedagógicas e até mesmo o currículo. Apesar da temática da dissertação ser sobre Escolas do Campo, não se trata apenas de falar sobre escolas, mas sim, dos sujeitos - *povos do campo*¹ - a quem são negados seus direitos básicos, como a terra, a educação, a saúde, a saneamento básico, a legitimidade de sua existência. Sujeitos que tiveram/têm que lutar para serem reconhecidos como “gente” pelo poder público; sujeitos que reivindicam para que sua cultura, saberes e identidades sejam reconhecidos; sujeitos que lutam para que o campo seja um território de vida, e não somente um espaço excluído marcado por políticas neoliberais do agronegócio. Portanto, falar sobre a Educação do Campo requer de nós uma visão complexa para compreender as demandas e os impasses existentes para a efetivação, em sua plenitude, de sua proposta educacional de ensino. Caldart (2009) nos salienta sobre o papel da Educação do Campo quando diz que

A Educação do campo toma posição, age, desde uma particularidade e não abandona a perspectiva da universalidade, mas disputa sua inclusão nela (seja na discussão da educação ou de projeto de sociedade). Sim! Ela nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais e envolve diferentes sujeitos, às vezes com diferentes posições de classe. Sim! A Educação do campo inicia sua atuação desde a radicalidade pedagógica destes movimentos sociais e entra no terreno movediço das políticas públicas, da relação com um Estado comprometido com um projeto de sociedade que ela combate, se coerente for com sua materialidade e vínculo de classe de origem. Sim! A Educação do campo tem se centrado na escola e luta para que a concepção de educação que oriente suas práticas se descentre da escola, não fique refém de sua lógica constitutiva, exatamente para poder ir bem além dela enquanto projeto educativo. E uma vez mais, sim! A Educação do campo se coloca em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade e ao mesmo tempo problematiza, faz a crítica ao modo de conhecimento dominante e à hierarquização epistemológica própria desta sociedade que deslegitima os protagonistas originários da Educação do campo como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital (Caldart, 2009, p.38).

¹ De acordo com o Decreto nº 7 352, art. 1, inciso I, entende-se por populações do campo os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

Portanto, o papel da Educação do Campo se dá em evidenciar que “tratar igualmente desiguais aprofunda a desigualdade.” (Molina, 2015, p.385) Logo, a sua característica de especificidade se deve exatamente “às 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.” (Molina, 2015, p.385)

Hoje, no Brasil, de acordo com a notícia² publicada no site do Senado Federal, sabe-se “que uma em cada dez crianças e adolescente entre 11 a 19 anos está fora da escola, cerca de 2 milhões de brasileiros nessa faixa etária.” Portanto, questiono: Até quando essa será uma realidade brasileira? Freire (1989, p.86) defendia que “a educação não transforma o mundo, a educação muda pessoas e as pessoas transformam o mundo”. Se quisermos um Brasil melhor, mais justo e equânime, a Educação torna-se um dos pilares importantes para a mudança das pessoas, juntamente com as políticas públicas e, conseqüentemente, para que a transformação da sociedade aconteça. No entanto, a educação institucionalizada, ou melhor, a falta dela, segue sendo uma das formas de controle e manutenção do status quo, pois o Estado e a elite capitalista não querem cidadãos plenos e críticos capazes de questionar o sistema socioeconômico, discutir sobre política e/ou ciente dos seus direitos. Dessa forma, esse é um Estado que se caracteriza pela perpetuação da desigualdade.

Diante disso, essa dissertação, torna-se relevante à medida que busca problematizar as lógicas por trás do fechamento de escolas do campo, não de modo simplista e/ou reducionista, mas sim, buscando entender em sua totalidade os processos que fomentam essa política ao longo dos anos, para então, questionar e construir dispositivos de interrupção junto aos que são oprimidos por essas lógicas. Pois, conforme salienta Freire (1987):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela. Luta que, pela finalidade que lhe derem os oprimidos, será um ato de amor, com o qual se oporão ao desamor contido na violência dos opressores, até mesmo quando esta se revista da falsa generosidade referida (Freire, 1987, p. 17).

² <https://www12.senado.leg.br/radio/1/conexao-senado/2022/09/16/11-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-estao-fora-da-escola>

Portanto, com essa pesquisa, não pretendemos apenas pesquisar e mensurar o número de escolas do campo fechadas, mas sim dar nomes a essas escolas, ou seja, não corroborar com o fato de que essas escolas venham se tornar apenas mais um número e fazer parte de mais uma estatística, e sim, lutar, incessantemente, para que essa política de fechamento de escolas do campo seja revelada, denunciada e exposta em suas lógicas de exclusão.

A presente dissertação é composta por quatro capítulos temáticos independentes, no entanto, complementares entre si. O primeiro capítulo tem como tema “O campo”, cujo objetivo destinou-se em apresentar como a lógica da *colonialidade* forjou e continua forjando relações de *subalternidades* para com o campo e o camponês. O segundo capítulo que tem por tema “A escola e o cotidiano”, foi pensado de modo a expor como a *colonialidade* se faz presente desde a arquitetura do prédio escolar até a matriz curricular e práticas pedagógicas de ensino, na constante tentativa de disciplinar os corpos e as mentes. O terceiro capítulo, “Fechamento de escolas do campo”, constituiu-se numa denúncia à política de fechamento de escolas do campo com a finalidade de expor a barbárie de um campo sem escolas do campo. O quarto e último capítulo, “Arquitetura das escolas do campo”, foi pensado sob a ótica de suscitar uma discussão que reflita sobre a construção e estética dos espaços escolares do campo, de modo que esse venha ser mais plural, diverso, inclusivo, ou seja, um espaço de acordo com os princípios filosóficos da Educação do Campo.

1.1 De onde venho? A redescoberta e afirmação do meu lugar epistêmico

Nascida e crescida em Santo Antônio de Pádua, sou uma menina do interior. Com o ritmo de uma vida serena, por muito tempo, acreditei que morar no campo era sinônimo de uma vida pacata e retrógrada. Sendo assim, desde pequena meu sonho era ir para a cidade grande e conhecer o mundo. Nessa época, eu tinha uma compreensão limitada do mundo e da realidade, logo, era dotada de uma arrogância, “a arrogância de não se querer ver e muito menos valorizar a experiência que nos cerca, apenas porque está fora da razão³ com que a podemos identificar e valorizar” (Santos, 2002, p.245). Porém, hoje, quando analiso o meu pequeno eu, vejo que minha forma de pensar era dominada por uma racionalidade que pressupunha a produção de inexistências⁴.

³ A palavra razão refere-se ao conceito desenvolvido por Santos (2002) da razão metonímica.

⁴ De acordo com Santos (2007, p. 3, 4) O pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis.

(Santos, 2007; Machado, Mello, Branquinho, 2012.). De alguma forma, fui forjada em uma lógica de desvalorização dos territórios do interior em detrimento dos territórios urbanos.

Desse modo, antes de ingressar na Universidade, eu sempre concebi a educação por meio de uma “perspectiva ainda passiva e reprodutora da produção do conhecimento” (Mello, 2015, p.192). Imaginava que se vai a uma Universidade para aprender conhecimentos que não se têm e para aprender a reproduzi-los a partir daí. No entanto, foi a partir do primeiro período do curso de Educação do Campo, na disciplina de Filosofia da Educação I, que conheci a professora Maristela Barenco Corrêa de Mello. Maristela sempre abordava assuntos complexos de uma forma tão didática e inteligível, e em todas as aulas nos fazia refletir e questionar as lógicas que operam em nós e em nossa sociedade. Foram nas tardes das segundas e terças-feiras, naquela sala de aula, que pela primeira vez, fui instigada a aprender, de fato, a pensar, a refletir, a questionar.

Ao longo de toda a disciplina, nos acompanhava o Diário de Bordo. O Diário de Bordo, então, surge nesse processo criativo que visava estimular uma escrita autoral por parte de cada estudante; logo, poderíamos escrever sobre qualquer coisa, desde uma poesia, sobre algo que tenha acontecido em nosso cotidiano, algum questionamento ou até mesmo nos expressar artisticamente por meio de alguma pintura ou desenho. Mas importante era criar relações entre aquilo que pensávamos, aprendíamos e registrávamos. Importante era fazer sínteses, mais do que reproduzir as ideias dos professores e dos referenciais teóricos. O Diário de Bordo impulsionava/impulsiona um pensar multidimensional que se opõe ao fragmentar de saberes. Dessa forma, o mesmo era capaz de incentivar o pensamento complexo e reflexivo toda vez que eu me propunha a escrevê-lo. A cada nova escrita eu era capaz de avançar um pouco mais no ato de refletir e também no ato de escrever. Por vezes, me vejo retornando a esse processo epistêmico, no qual deveria ser contínuo, de modo a criar rupturas com a reprodução, em busca de um caminho pela alteridade de ser, estar e pensar o mundo. E, a partir desse processo foi que eu, assim como os meus colegas, percebemo-nos sujeitos epistêmicos, capazes de ler e intervir em nossos mundos. A experiência de se descobrir

As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

um sujeito epistêmico pode ser muito emancipatória. Nela, as pessoas tornam-se “capazes de estabelecer uma relação de conexão entre o que são, experimentam e pensam com o que aprendem, leem, descobrem, e os agenciamentos necessários que precisam emergir nesta conexão” (Mello, 2015, p. 192, 193).

A partir desse lugar particular, comecei a perceber a importância de abraçar as origens e a valorizar a minha identidade de menina do interior, como uma condição de potência e não um lugar de memórias. Foi o curso de Educação do Campo que fez com que eu tivesse orgulho de fazer parte de uma família de trabalhadores que sempre viveram no campo, do campo e pelo campo. Foi o curso de Educação do Campo que fez com que eu reconhecesse a imprescindibilidade de se lutar pelo direito das populações camponesas a terem acesso à educação, sobretudo, após este direito tenha sido negado a entes queridos. Foi o curso de Educação do Campo que me levou a valorizar todo o saber popular dos meus avós e os conferisse enquanto um saber legítimo. Foi o curso de Educação do Campo que me garantiu uma formação intelectual crítica. Foi o curso de Educação do Campo que fez com que eu concebesse o campo enquanto um espaço de produção de vida. Portanto, essa dissertação em forma de manifesto materializa toda luta e conquista que representa a Educação do Campo.

1.2 Tecendo a pesquisa: seus delineamentos e modos de feitura

Na tentativa de compreender as lógicas que orientam o fenômeno de fechamento das escolas do campo do Noroeste Fluminense, a presente pesquisa compreende uma abordagem qualitativa de caráter exploratório. Por pesquisa qualitativa, considera-se que esta...

Se preocupa, nas ciências sociais, com um nível de realidade que não pode ser quantificado. Ou seja, ela trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis (Minayo, 2001, p. 22, 23).

O método de produção de informações deu-se a partir da pesquisa documental, uma vez que “a pesquisa documental representa uma forma que pode se revestir de um caráter inovador, trazendo contribuições importantes no estudo de alguns temas” (GODOY, 1995, p.21) Além disso, outra justificativa para o uso de documentos na pesquisa é que...

“ele permite acrescentar a dimensão do tempo à compreensão do social. A análise documental favorece a observação do processo de maturação ou de evolução de indivíduos, grupos, conceitos, conhecimentos, comportamentos, mentalidades, práticas, entre outros.” (SÁ-SILVA, 2009, p.2)

Além da pesquisa documental, também fora utilizado como aporte metodológico a realização de visitas técnicas. As visitas técnicas como “atividades pedagógicas são um recurso que enriquece a construção, relações e aplicação destes conteúdos nos espaços não formais de forma a possibilitar aos estudantes outras formas de conhecer a teoria.” (Andrade; Lima, 2018, p.3) Sua relevância consiste no fato de que...

As visitas técnicas não são apenas passeios escolares, estas são recursos metodológicos que ajudam na aprendizagem do aluno e deve antes ser planejado de maneira que, nesse novo espaço de confronto, as concepções alternativas sejam transformadas em conhecimentos técnicos científicos. Por se caracterizar como uma ferramenta essencial que os prepare para enfrentar as situações adversas do mundo, dando-lhes conhecimentos. (Andrade; Lima, 2018, p. 3)

Sendo assim, foram realizadas visitas técnicas em duas escolas do campo no município de Santo Antônio de Pádua, sendo elas: Escola Municipal Alice do Amaral Peixoto e a Escola Municipal João Jazbik. As escolas têm como entidade mantenedora em primeira instância, a Secretaria de Educação do Município de Santo Antônio de Pádua.

A escola Alice do Amaral Peixoto funciona nos turnos matutino e vespertino, oferecendo à comunidade as modalidades de Maternal (0 a 3 anos), Educação Infantil (4 a 6 anos) e Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) no formato de classes multisseriadas. Além disso, a escola conta com o quadro de 54 alunos e 9 funcionários, sendo estes: 1 merendeira, 1 auxiliar de limpeza, 2 oficineiros, 1 tutora de recomposição de aprendizagem e 4 professores, sendo que todos os professores possuem formação de ensino superior.

Figura 1 - Fachada da Escola Alice do Amaral Peixoto



Fonte: Acervo fotográfico da autora, 2023.

Enquanto isso, a Escola João Jazbik também funciona nos turnos matutino e vespertino, porém, oferecendo apenas a modalidade do Ensino Fundamental (1º ao 5º ano) em classes regulares. O quadro escolar conta com o total de 141 alunos e 21 funcionários, distribuídos em 10 contratados para manutenção geral da escola, como auxiliar de limpeza, merendeira, entre outros, 2 oficinairos e 9 professores, sendo que 2 destes não possuem formação em ensino superior.

Figura 2 - Fachada da Escola João Jazbik



Fonte: Acervo fotográfico da autora, 2023.

Metodologicamente, esta pesquisa delineou-se em duas etapas: a primeira consistiu no levantamento e mapeamento do número de escolas do campo existentes no Noroeste Fluminense. E, posteriormente, foram realizadas visitas técnicas nas escolas do campo supracitadas.

Para o mapeamento, foram consultadas fontes primárias, como sites oficiais do governo o INEP⁵ (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o Censo Escolar⁶, para a obtenção do número atualizado de escolas do campo ainda existentes no Noroeste Fluminense. Ao mesmo tempo, as informações observadas durante as visitas nessas escolas do campo foram registradas no caderno de campo, junto à criação de um acervo fotográfico de suas infraestruturas - *prédios escolares*.

Nesse sentido, a gênese da pesquisa nasce com o propósito de estudar uma realidade pouco explorada no campo educacional brasileiro e sua problemática divide-se em quatro grandes questões a serem trabalhadas em cada capítulo:

⁵ Órgão federal vinculado ao Ministério da Educação, cujo objetivo principal é a promoção de pesquisas, estudos e avaliações sobre o sistema educacional brasileiro. <https://www.gov.br/inep/pt-br>

⁶ O Censo Escolar é o principal instrumento de coleta de informações da educação básica e a mais importante pesquisa estatística educacional brasileira. É coordenado pelo Inep e realizado em regime de colaboração entre as secretarias estaduais e municipais de educação e com a participação de todas as escolas públicas e privadas do país. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar#:~:text=O%20Censo%20Escolar%20%C3%A9%20o,importante%20pesquisa%20estat%C3%ADstica%20educacional%20brasileira.>

- Identificar as relações de subalternidade no campo brasileiro;
- Apresentar as lógicas de dominação presentes na arquitetura das escolas do campo;
- Atualizar o número de escolas do campo do Noroeste Fluminense;
- Promover a discussão de uma arquitetura voltada para as escolas do campo.

Cabe dizer que essa pesquisa é seguimento de um TCC (Trabalho de Conclusão de Curso) que tem por título - A precarização enquanto estratégia de fechamento das escolas do campo: uma análise da infraestrutura de três escolas do Noroeste Fluminense⁷ - e, portanto, buscou abordar novos aspectos de estudo e análise sobre o tema de precarização e fechamento das escolas do campo. Anteriormente, a pesquisa se atentava em apresentar as diferenças entre a educação rural e a educação do campo, bem como a precarização da infraestrutura sendo um dos principais argumentos para o fechamento dessas escolas. Todavia, agora, pretende-se desvelar as principais lógicas que fomentam essa precarização, além de identificar seus atravessamentos no currículo, na infraestrutura e, até mesmo, no cotidiano dos alunos.

Intencionalmente, buscou-se expandir o território de pesquisa abrangendo outros municípios do Noroeste Fluminense, na tentativa de apresentar uma atualização do número de escolas do campo ainda existentes em Santo Antônio de Pádua e nos demais municípios.

Para uma melhor caracterização da mesorregião⁸ do Noroeste Fluminense, sabe-se que esta é formada por 13 municípios, sendo eles: Aperibé, Bom Jesus de Itabapoana, Cambuci, Italva, Itaocara, Itaperuna, Laje de Muriaé, Miracema, Natividade, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua, São José de Ubá e Varre-Sai.

Ao todo, o Noroeste Fluminense reúne 2% da população do Estado do Rio de Janeiro (ERJ) (SEBRAE, 2015). No entanto, diferente das demais mesorregiões do estado do Rio de Janeiro, o Noroeste Fluminense também é dividido por duas

⁷ Pesquisa disponível em: <https://app.uff.br/riuff/handle/1/12536>

⁸ De acordo com o IBGE (1990) Entende-se por Mesorregião uma área individualizada em uma Unidade da Federação que apresenta formas de organização do espaço geográfico definidas pelas seguintes dimensões: o processo social como determinante, o quadro natural como condicionante e a rede de comunicação e de lugares como elemento da articulação espacial. Estas três dimensões possibilitam que o espaço delimitado como mesorregião tenha uma identidade regional. Esta identidade é uma realidade construída ao longo do tempo pela sociedade que aí se formou.

microrregiões⁹, que são: a microrregião de Itaperuna e a microrregião de Santo Antônio de Pádua.

Figura 3 - Mapa da Região Noroeste Fluminense em destaque



Fonte: SEBRAE, 2015.

Ademais, a região do Noroeste Fluminense é a mais pobre de todo o estado do Rio de Janeiro e, por consequência, sofre constantemente com o descaso em forma de sucateamento e falta de recursos públicos para saúde, educação e bem-estar social. O interior e as ruralidades continuam carecendo de investimentos e políticas públicas. Logo, a presente pesquisa mostra-se importante à medida que busca expor e denunciar os descasos com o campo e com as escolas do campo do Noroeste Fluminense.

Por fim, torna-se relevante salientar que essa pesquisa é uma das precursoras na área de estudos da Educação do Campo na região do Noroeste Fluminense, por essa razão, trabalhos científicos e referências ainda são muito incipientes. Em virtude disso, propusemo-nos a construir um diálogo entre documentos legais, como a Política Nacional de Educação do Campo e dados apresentados pelo o INEP e a UNICEF junto a diferentes autores que abordam temas, como Educação do Campo e escolas do campo, colonialidade, cotidiano e infraestrutura para as discussões dos resultados da pesquisa. Cabe destacar que, ao longo da dissertação, encontrar-se-á o diálogo entre autores de

⁹ As microrregiões foram definidas como partes das mesorregiões que apresentam especificidades quanto à organização do espaço. Essas especificidades não significam uniformidade de atributos nem conferem às microrregiões autossuficiência e tampouco o caráter de serem únicas devido a sua articulação a espaços maiores, quer à mesorregião, que à Unidade da Federação, quer à totalidade nacional. Essas especificidades referem-se à estrutura de produção agropecuária industrial, extrativismo mineral ou pesca. A organização do espaço microrregional foi identificada também pela vida de relações ao nível local, isto é, pela interação entre as áreas de produção e locais de beneficiamento e pela possibilidade de atender às populações de comércio, de varejo, ou atacado, ou dos setores sociais básicos. Assim, a estrutura da produção para identificação das microrregiões é considerada em sentido totalizante constituindo-se pela produção propriamente dita distribuição, troca e consumo, incluindo atividades urbanas e rurais.

diferentes escolas filosóficas, uma vez que a presente pesquisa aborda a importância do diálogo interdisciplinar na academia. Dentre os principais referenciais teóricos utilizados, podemos destacar: Miguel Arroyo, Roseli Caldart, Mônica Molina, Salomão Hage, Aníbal Quijano, Catherine Walsh, Walter Mignolo, Boaventura de Souza Santos, Michel Foucault, Paulo Freire, entre outros.

1. O CAMPO

Encontrou-se, em boa política, o segredo de fazer morrer de fome aqueles que, cultivando a terra, fazem viver os outros.

Voltaire

1.1 O campo brasileiro e a colonialidade: uma política de produção de subalternidades

O campo, desde sempre, tem sido produzido como um lugar inferior, arcaico e atrasado. Referências como o Jeca Tatu, de um camponês miserável, preguiçoso e desnutrido, emolduram pejorativamente o imaginário e o modo de vida da cultura do camponês. Monteiro Lobato, por ser um autor clássico da literatura brasileira, ao criar o personagem “Jeca Tatu”, contribuiu para uma visão inferior e subalternizada do homem do campo (Quijano, 2015).

No trecho a seguir, retirado de seu livro “Jeca Tatuzinho¹⁰”, é possível notar esse processo de inferiorização do camponês e de sua família, inclusive, ao descrever suas características físicas.

Jeca Tatu era um pobre caboclo que morava no mato, numa casinha de sapé. Vivia na maior pobreza, em companhia da mulher, muito magra e feia, e de vários filhinhos pálidos e tristes. Jeca Tatu passava os dias de cócoras, pitando enormes cigarões de palha, sem ânimo de fazer coisa nenhuma. Ia ao mato caçar, tirar palmitos, cortar cachos de brejaúva, mas não tinha ideia de plantar um pé de couve atrás da casa. Perto corria um ribeirão, onde ele pescava de vez em quando uns lambaris e um ou outro bagre. E assim ia vivendo. Dava pena ver a miséria do casebre. Nem móveis, nem roupas, nem nada que significasse comodidade. Um banquinho de três pernas, umas peneiras furadas, a espingardinha de carregar pela boca, muito ordinária, e só. Todos que passavam por ali, murmuravam: - Que grandessíssimo preguiçoso! (Lobato, 1924)

A estigmatização desse modo “caipira” de ser, narrado em suas histórias, ainda perdura no imaginário da sociedade brasileira como algo negativo e, Jeca Tatu, segue sendo atrelado a um sujeito incivilizado, indolente. Além disso, para Lobato, o caboclo é alguém adverso ao progresso, que impede o desenvolvimento do país; logo, vemos

¹⁰Disponível em <https://monteirolobato.com/miscelanea/jeca-tatuzinho/jeca-tatuzinho-historia/#:~:text=Jeca%20Tatu%20era%20um%20pobre,%C3%A2nimo%20de%20fazer%20coisa%20e%20nhuma>

que o homem do campo e seu modo de vida configuram-se como sinônimo de atraso e retrocesso.

Este funesto parasita da terra é o CABOCLO, espécie de homem baldio, semi-nômade, inadaptável à civilização, mas que vive à beira dela na penumbra das zonas fronteiriças. À medida que o progresso vem chegando com a via férrea, o italiano, o arado, a valorização da propriedade, vai ele refugindo em silêncio, com o seu cachorro, o seu pilão, a picapau e o isqueiro, de modo a sempre conservar-se fronteiriço, mudo e sorna. Encoscorado numa rotina de pedra, recua para não adaptar-se (Lobato, 2009).

A construção desse estereótipo social e a culpabilização que recai sob o homem do campo pela “falta de desenvolvimento” na perspectiva capitalista tem sua narrativa na *colonialidade*. O autor Mignolo (2017, p. 8) evidencia que “a lógica da *colonialidade* passou por etapas sucessivas e cumulativas que foram apresentadas positivamente na retórica da modernidade: especificamente, nos termos da salvação, do progresso, do desenvolvimento, da modernização e da democracia.” Em virtude disso, é possível observar que, conforme no relato acima, o imigrante europeu italiano torna-se a face do progresso, enquanto o caboclo tem a sua relação de trabalho e seu modo de produção de vida no campo deslegitimado.

Não obstante, além do caboclo, os povos indígenas, por exemplo, também são representados de maneira um tanto quanto folclórica e caricatural na sociedade e nas escolas brasileiras. Pouco se discute sobre a importância das demarcações de terra e/ou genocídio e etnocídio indígena que aconteceu e continua por acontecer desde a invasão dos portugueses. Exemplificando, neste exato momento, a *colonialidade do poder* tem ceifado vidas do povo Yanomami e dizimado parte da natureza de seu território novamente em nome do “progresso”, do “desenvolvimento”, concretizando-se pela constante exploração do outro e da natureza. De acordo com a Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio da ONU de 1948, entende-se por genocídio qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tal como:

“assassinato de membros do grupo; dano grave à integridade física ou mental de membros do grupo; submissão intencional do grupo a condições de existência que lhe ocasionem a destruição física total ou parcial; medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo; transferência forçada de menores do grupo para outro.”

Nesse sentido, a omissão do Estado na demarcação de terras indígenas e, conseqüentemente, na invasão e destruição de seus territórios para o garimpo ameaçam

diretamente na existência desses povos. Todavia, o genocídio dos povos indígenas nas Américas vai de encontro com “as teorias raciais do século XIX e a própria formação dos Estados nacionais, bem com a noção de homogeneidade que lhe é correlata”, uma vez que se baseia na concepção “dos povos originários da América como inferiores e a atuação violenta do projeto colonial, com morte, desterritorialização e captura de modos de vida.” (Terena, Duprat, 2021, p.62)

Da mesma forma, não podemos nos esquecer dos povos quilombolas e do apagamento da história e cultura afro-brasileira nas escolas e, até mesmo, nas universidades. O cenário que assola a sociedade brasileira ainda é permeado pelas diferentes formas e faces do racismo, seja ele estrutural ou velado. Desse modo, as escolas como instituições de ensino tornam-se um reflexo da sociedade racista e excludente em que vivemos, pois, conforme revela Almeida (2019, p.31) “as instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos.” Logo, a *colonialidade* e tudo o que ela representa ainda não foi extinta e, portanto, perdura em existir.

É importante compreender que esse processo de inferiorização e subalternização dos *povos do campo*¹¹ é oriundo da ideia de raça imposta pela *colonialidade*. Essa tornou-se uma lógica perversa que estruturou/estrutura as desigualdades em países “colonizados” - *invadidos*, em especial na América Latina. A pensadora Catherine Walsh (2012 p. 66) denuncia a *colonialidade* como...

El patrón de poder que emerge en el contexto de la colonización europea en las Américas – ligado al capitalismo mundial y el control, dominación y subordinación de la población a través de la idea de raza –, que luego se naturaliza – en América Latina pero también en el planeta – como modelo de poder moderno y permanente.

O conceito de raça é o “pressuposto que legitima todas as formas de dominação pela *colonialidade* sobre os povos colonizados” (Maia e Melo, 2020, p. 233). Consequentemente, “a formação de relações sociais fundadas nessa ideia produziu, na

¹¹ Os povos do campo compreendem agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos, entre outros. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/educacao-no-campo#:~:text=A%20popula%C3%A7%C3%A3o%20que%20reside%20no,%2C%20povos%20da%20floresta%2C%20caboclos.>

América, identidades sociais historicamente novas: índios, negros e mestiços, e redefiniu outras” (Quijano, 2005, p.117). Logo, essas identidades sociais passaram a compor um sistema de classificação e/ou hierarquização no qual passou a outorgar uma relação de superioridade-inferioridade nas relações sociais entre colonizadores e colonizados, mas também, posteriormente, entre os próprios colonizados.

Sobre o sistema de classificação, Walsh esclarece que

Este sistema de clasificación se fijó en la formación de una jerárquica y división identitaria racializada, con el blanco (europeo o europeizado, masculino) en la cima, seguido por los mestizos, y finalmente los indios y negros em los peldaños últimos, como identidades impuestas, homogéneas y negativas que pretendían eliminar las diferencias históricas, geográficas, socioculturales y lingüísticas entre pueblos originarios y de descendencia africana (Walsh, 2012, p. 67).

No Brasil, temos um fenômeno social característico e díspar dos outros países colonizados da América Latina, onde o colonizado – *oprimido* - hospeda a lógica do colonizador – *opressor* - (Freire, 1987). Esse fenômeno nos apresenta certa secessão do povo brasileiro, ou seja, demonstra o quanto o sistema colonial de classificação e/ou hierarquização das raças manteve-se/mantém-se profundamente incutido em nossa sociedade. Paulo Freire sinalizou essa questão em a “Pedagogia do Oprimido”.

É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores (Freire, 1987, p. 17).

Os principais autores que pensam a colonialidade/modernidade, como Aníbal Quijano, Mignolo, Catherine Walsh, Santiago Cástro-Gomez, Edgardo Lander, entre outros, falam pela América Latina, entretanto, com enfoque na América espolhante e desde uma perspectiva masculina. A *colonialidade* e o processo de colonização no Brasil, ainda que semelhantes, também possuem suas próprias particularidades. Seja pela mestiçagem ou por um colonizador diferente dos outros países da América Espanhola, surge então, à imprescindibilidade de se discutir e pensar a *colonialidade* através de uma perspectiva que compreenda a brasilidade.

O Brasil é um país diverso, seja por sua natureza ou pelas diferentes etnias e grupos sociais que vivem no país. Com a colonização, aconteceu também a

miscigenação: indígenas, africanos, imigrantes europeus, árabes e asiáticos fazem parte da formação do nosso país. Contudo, essa diversidade de etnias e culturas não coibiu a classificação social e a ideia de uma raça dominante.

Oracy Nogueira (2007. p. 293) ao falar sobre as diferenças entre o preconceito racial de marca e o preconceito racial de origem, evidencia essa diferença entre Brasil e os Estados Unidos. Segundo o autor, no Brasil temos o preconceito de marca, isto, é “serve de critério o fenótipo ou aparência racial”, melhor dizendo, varia de acordo com seus traços e características físicas, quanto mais traços negroides, maior será o preconceito. Todavia, nos Estados Unidos, vemos que “o mestiço, seja qual for sua aparência e qualquer que seja a proporção de ascendência do grupo discriminador ou do grupo discriminado, que se possa invocar, tenha as “potencialidades hereditárias” deste último grupo, portanto, a ele se filie, “racialmente””. Em virtude disso, é interessante pensar o quanto o sistema de hierarquização do Brasil se distingue dos outros países da Américas, pois a classificação pautada na *colonialidade* geralmente ocorre pela imposição, homogeneização e subjugação das “raças”, em identidades como mestiços, indígenas, negros. Porém, no Brasil, além de uma hierarquização por “raças”, também temos o fenótipo - *características físicas* -, classificação socioeconômica, classificação por gênero, posição social sendo consideradas nesse processo. É por isso que vemos negros de pele clara, oprimirem negros de pele mais escura; sulistas destilarem ódio contra nordestinos; ou pessoas que moram em centros urbanos caçoarem de pessoas que moram no interior. Nas terras tupiniquins, a hierarquização mostrou seu lado mais cruel.

Portanto, mesmo sem a unidade territorial, os países colonizados que se formaram na América Espanhola possuem uma unidade identitária muito mais forte que no Brasil. A Bolívia, por exemplo, por ser um dos países mais indígenas da América do Sul, junto à politização dos movimentos sociais teve Evo Morales como o primeiro presidente indígena eleito. Por outro lado, ter um presidente indígena na presidência da república, por vezes, se mostra como um sonho distante. Sendo assim, algo que adveio de forma negativa, hoje, as identidades socioculturais passam a ser um elemento importante no combate ao preconceito e a hegemonia da cultura europeia e estadunidense. Identificar-se como negro, indígena, camponês influencia no processo de compreender o significado hediondo da *colonialidade* e da opressão causada por ela, para então denunciar e reivindicar por justiça e equidade social. Todavia, mais do que identificar a opressão, é fundamental reconhecer-se na relação de *oprimido e opressor*, uma vez que mesmo que todo oprimido tenha como modelo ser opressor, logo,

precisamos combater a *colonialidade* que nos forjou e ainda nos atravessa e, ao mesmo tempo, nosso pensamento capturado pelo seu ideário. Conforme relata Freire (1987, p.17)

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que “hospedam” ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram “hospedeiros” do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização.

Diante do exposto, torna-se relevante pensar como a *colonialidade do poder, do saber e do ser* confere a produção de *subalternização* dos povos do campo (Quijano, 2005) Conforme vimos anteriormente, a classificação social a partir da ideia de raça “consiste na distribuição da população por categorias que naturalizam hierarquias” e, portanto, configura-se na categoria da *colonialidade do poder* (Quijano, 2005). Nas escolas do campo, a *colonialidade do poder* se traduz na imposição do urbanocentrismo, na precarização e fechamento de escolas, uma vez que os povos do campo, de acordo com a lógica da classificação social, são considerados inferiores.

Entretanto, uma das formas mais presentes nas escolas, em especial nas escolas do campo, é a *colonialidade do saber*. Essa forma de produção de *não-existência* constitui em suprimir “as formas de produção de conhecimento dos colonizados” e se exprime justamente através do desarraigamento dos povos do campo de suas terras e identidades por meio da expropriação, da negação de seus saberes, do silenciamento de suas culturas, do apagamento de suas histórias (Quijano, 2005, p.121).

O currículo é um “instrumento de fomento da hegemonia dos interesses políticos e econômicos de uma dada sociedade, pois ele possibilita a transmissão de conhecimentos, saberes, ideologias que embasam uma visão de mundo nos educandos/as em formação” (Da Costa; Batista, 2021, p. 6). Numa sociedade de disputa de poder e embate de classes, “as contradições levam às disputas por projetos educativos e curriculares que reflitam os interesses e modos de vida dos sujeitos e suas classes” (Da Costa; Batista, 2021, p. 6). Desse modo, ao ocultar a verdade dos livros de história, tal como: a descoberta do Brasil, quando na verdade, deveria ser invasão; o genocídio e etnocídio indígena, a perversidade do sistema escravagista da época, ou como os donos de terra no Brasil são os mesmos, desde as capitânicas hereditárias, podemos concluir que a organização do currículo reproduz a concepção de mundo do

colonizador, conferindo-lhe legitimidade. A história contada do ponto de vista dos colonizadores faz com que o povo brasileiro não conheça a sua história; logo, é um povo sem memória e, portanto, um povo sem consciência crítica e sem questionamento das estruturas sociais. Conforme salienta Freire (1987, p.86)

Uma condição biónica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca. Como não há nada que não tenha seu contrário, na medida em que os invadidos vão reconhecendo-se “inferiores”, necessariamente irão reconhecendo a “superioridade” dos invasores. Os valores destes passam a ser a pauta dos invadidos. Quanto mais se acentua a invasão, alienando o ser da cultura e o ser dos invadidos, mais estes quererão parecer com aqueles: andar como aqueles, vestir à sua maneira, falar a seu modo.

Negar a escolarização aos povos do campo é uma tentativa de aliená-los, e ao mesmo tempo, inibir o questionamento e falta de criticidade; no entanto, isso também se manifesta na repressão de suas “formas de produção de conhecimento, seus padrões de produção de sentidos, seu universo simbólico, seus padrões de expressão e de objetivação da subjetividade” (Quijano, 2005, p. 121). Todavia, quando se oferta à educação aos povos do campo, comumente é a velha Educação Rural, enraizada na concepção bancária, apenas visa transformar o camponês em mão-de-obra para o capital. Em outras palavras, a Educação Rural é aquela em que a escola, mesmo estando em território rural, “é pensada sob a égide urbanocentrada (cultural, política, organização, econômica e social urbana), e passa a reproduzir e produzir-se sob o viés de uma organização que é da experiência urbana” (Farias; Faleiro, 2020, p. 14).

Nas palavras de Freire (1987, p. 34), como a falta de criticidade na educação atua como instrumento da opressão...

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade a que nos referimos no capítulo anterior. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas voes parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto a outro, ou um problema a outra.

Por último, temos uma das formas mais cruéis da *colonialidade*, a do *ser*. Essa é a lógica que resulta “da dinâmica da colonialidade do poder e do saber, e se dá nos processos de dominação que foram vivenciados historicamente e culturalmente” e se

trata de “uma construção eurocêntrica, que pensa e organiza a totalidade do tempo e do espaço para toda a humanidade do ponto de vista de sua própria experiência, colocando sua especificidade histórico-cultural como padrão de referência superior e universal” (Lander, 2005, p.13). A *colonialidade do ser* é a imposição de um Espaço, o (*Urbano*), Tempo, (*Linear*), Natureza, (*Recursos Naturais*) e Sociedade (*Hierarquização*) a partir de uma visão eurocêntrica, e posteriormente, por um imperialismo hegemônico estadunidense que não condizem com a visão de mundo de diferentes povos das Américas. Enquanto isso, no campo, “esses aspectos atingem os sujeitos na medida em que agenciam processos de incorporação banalizados por concepções estereotipadas, inferiorizadas, de atraso e ignorância do ser do campo” (Farias; Faleiro 2020, p. 7).

Sendo assim, a *colonialidade do ser* atua de modo atroz na produção de *não-existência* do outro, isto é, no aniquilamento das possibilidades de ser, de se construir identidades e ontologias a partir da existência negra, da indígena, do camponês, entre outras, ou seja, é a negação da humanidade (Quijano, 2005) (Farias; Faleiro, 2020). Desse modo, a tentativa de desumanizar, coisificar o outro, a sua existência e seu modo de produção de vida, continua sendo uma das formas mais perversas de dominação e, portanto, subsiste sendo um dos grandes males da humanidade.

1. 2 Lógicas de macrotendências no campo brasileiro

A *colonialidade* apresenta duas faces, ou seja, se manifesta de duas maneiras e, com isso, estabelece uma relação dicotômica no campo. A sua lógica atua de modo a enaltecer a modernidade e o desenvolvimento vinculados ao modelo econômico capitalista do agronegócio, todavia, em contrapartida, permanece a subjugar e inferiorizar os territórios rurais dos povos do campo, produzindo-os como subcategorias humanas.

Sendo assim, a *colonialidade* promove “o abismo entre um “nós” modernos-urbanos-eurocêntrico-normativos, e os “outros” que estão no âmbito da barbárie, irracionalidade, atraso, antigo” no campo (Farias; Faleiro, 2020, p.5). Com base nisso, refletiremos sobre as implicações dessa perspectiva dicotômica e seus principais aspectos.

1.2.1 Subalternização, inferiorização, precarização e dominação

É sabido que a *colonialidade* produz materialmente e subjetivamente a inferiorização de povos, em outras palavras, “a legitimação da dominação dos colonizadores sobre os colonizados”, bem como dos territórios que se distinguem do padrão do sistema eurocêntrico-moderno. (Maia e Melo, 2020, p.233) No entanto, esse processo de inferiorização dos territórios rurais compreende muitas implicações, entre elas a precarização. A precarização constitui-se como uma violência estrutural à medida que se nega direitos fundamentais básicos a essas populações camponêsas. As políticas públicas e investimentos na melhoria das condições de vida do camponês ainda que existentes, na maioria das vezes, não são plenamente efetivadas. Em virtude disso, as mazelas dessa política de precarização podem ser vistas na falta de postos de saúde, fechamento de escolas, falta de saneamento básico e iluminação, estradas inacessíveis etc. Logo, esse projeto que se delineia em barbárie reduz a possibilidade de se ter uma vida digna no campo, o que conseqüentemente ocasiona a expulsão desses povos de seu território, de suas raízes para o avanço do agronegócio.

O Brasil é um país de dimensão continental e, como resultado, temos um campo extenso, junto a uma diversidade cultural muito grande. Desse modo, as experiências de *ser e estar* no campo são múltiplas, de acordo com cada região do país. No entanto, conforme discutido anteriormente, o pressuposto que fomenta o sistema de classificação e a hierarquização de sujeitos, também estende-se ao território. Na essencialidade do conceito de território, Fernandes (2008, p.5) salienta que estão entre seus principais atributos: totalidade, multidimensionalidade, escalaridade e soberania. Logo, o território enquanto espaço “passa a ser instrumentalizado para atender aos interesses de instituições e expressa então sua mais cara propriedade: as relações de poder.” (Fernandes, 2008, p.5)

A relação de *superioridade-inferioridade* é nítida pela divisão de regiões desenvolvidas e não-desenvolvidas, tendo o sul-sudeste como pólos industriais, com melhores índices de IDH (índice de desenvolvimento humano), enquanto as regiões norte-nordeste são consideradas atrasadas e possuem poucos investimentos por parte do poder público, ou seja, são regiões atingidas por essa política da precarização. Torna-se importante pensar que a região¹² sul-sudeste é a que mais teve ciclos migratórios de

¹² De acordo com a pesquisa do IBGE, na região Norte do país 73,4% declara-se pardos, seguido por 17,7% de brancos e 7,5% negros.

Região Nordeste 63, 1% declaram-se pardos, 24,7% brancos e 11,4% negros.

Região Sul 75,1% declaram-se brancos, 19, 9% pardos e 4,4 negros.

européus, como alemães, italianos; ao passo que a região norte-nordeste tem a maior concentração de povos indígenas¹³ e negros, ou seja, povos produzidos como inferiores segundo a lógica da *colonialidade*.

Além disso, outro fator a se considerar é que as regiões tidas como desenvolvidas são predominantemente marcadas pelo modelo de agricultura extensiva, uso de alta tecnologia -mecanização- e monocultura, ou seja, do agronegócio, por outro lado, nas regiões consideradas atrasadas, predomina-se outro modelo de agricultura, em especial a agricultura familiar.

Contudo, a aspiração por constante dominação, característica da *colonialidade*, atualmente manifesta-se pela expansão da fronteira agrícola para o norte-nordeste do país. Isto é, nas regiões consideradas menos desenvolvidas, como por exemplo, a Região Amacro¹⁴ vem impondo-se por meio do desmatamento esse modelo de agricultura “desenvolvida”, além do garimpo, da mineração e grilagem. Logo, vemos mais uma vez a *colonialidade do poder* fundamentando a colonização do outro, do seu território e da natureza. A pesquisa de (Santos; Ferreira e Atháide, 2023, p. 2401) discorre sobre os impactos do desmatamento na região Amacro quando diz que

O território total da Amazônia sem definição fundiária é equivalente a 143 milhões de hectares (Mha), desse total 43% (ou 61 Mha) possuem prioridade para conservação, de acordo com levantamento coordenado pelo Ministério do Meio Ambiente. São, portanto, territórios preferenciais para manutenção da biodiversidade, estoque de carbono e muitos outros serviços ecológicos, áreas que atualmente estão sendo os principais alvos de especuladores de

Região Sudeste 50, 7% declaram-se brancos, 38,7% pardos e 9,6% negros.

Disponível em: <https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18319-cor-ou-raca.html#:~:text=De%20acordo%20com%20dados%20da,9%2C1%25%20como%20pretos.>

¹³ Segundo o censo demográfico de 2022, as comunidades indígenas estão presentes nas cinco regiões do Brasil, sendo que a Região Norte é aquela que concentra o maior número de indivíduos, 305.873 mil - aproximadamente 37,4% do total. Na Região Norte, o estado com o maior número de indígenas é o Amazonas, representando 55% do total. Disponível em: <https://www.gov.br/funai/pt-br/assuntos/noticias/2022-02/ultimo-censo-do-ibge-registrou-quase-900-mil-indigenas-no-pais-dados-serao-atualizados-em-2022#:~:text=As%20comunidades%20ind%C3%AAdgenas%20est%C3%A3o%20presentes,%2C%20representando%2055%25%20do%20total.>

¹⁴ Monitoramentos governamentais e de entidades civis mostram uma destruição descontrolada entre o sul do Amazonas, leste do Acre e norte de Rondônia, em uma região conhecida como Amacro, agora rebatizada “zona de desenvolvimento sustentável” Abunã-Madeira. Em seus 454 mil km², há 35 abatedouros e 8 milhões de bois – quase cinco vezes o 1,7 milhão de pessoas que lá vivem.

O agronegócio regional, que recebe apoio do governo Bolsonaro, pode ser potencializado pela possibilidade de escoamento da produção também via portos no Peru e no Chile, conectados ao Brasil pela Estrada do Pacífico. Disponível em: <https://infoamazonia.org/storymap/sul-do-amazonas-e-nova-fronteira-do-desmatamento-da-amazonia/>

terra, com fortes indícios de grilagem e de interesse em exploração ilegal madeireira.

Ainda pensando nas relações de dominação na região norte do país...

A região da Amazônia e, por conseguinte o estado do Pará, tem aumentado progressivamente os impactos ambientais da expansão do agronegócio, com desdobramentos desfavoráveis aos produtores não capitalizados – de base familiar – que enfrentam o avanço das atividades que agravam a pobreza rural (Andrade; Do Carmo; Henriques, 2023, p. 800)

Sendo assim, os impactos do aumento do desmatamento na região Amazônica são realmente abrangentes e afetam não só as regiões diretamente envolvidas, mas também têm consequências em nível nacional e global, além de efeitos irreversíveis como problemas ambientais, o aumento das emissões de gases de efeito estufa (GEE) e a perda/redução de biodiversidade e serviços ecossistêmicos. (Santos; Ferreira e Athaíde, 2023, p. 2401)

Desse modo, podemos concluir que a política de precarização dos territórios rurais do campesinato resguarda-se nas lógicas da *colonialidade* numa tentativa de desenraizamento do camponês à medida que lhe é imposto um novo modo de agricultura; de produtividade, de natureza. A *colonialidade* ainda persiste em sua missão civilizadora em nome do progresso, excluindo a possibilidade de um campo de experiências.

1.2.2 Desenvolvimento, modernidade e agronegócio

Os territórios marcados pelo modelo de produção capitalista do agronegócio vêm se impondo hegemonicamente como único modelo de agricultura viável para o desenvolvimento do país. Gomes (2019, p.64) relata que em função da “relevância do agronegócio para a economia brasileira, o agronegócio é o principal receptor de investimentos do governo, o que incentiva a expansão do mercado de novas tecnologias de monoculturas”, o que deixa o pequeno produtor e comunidades agrícolas cada vez mais vulneráveis socioeconomicamente.

Essa lógica produtivista do agronegócio atua como produção de *subalternização* da agricultura familiar, onde os lucros e a economia sobrepõem-se aos impactos sociais, políticos e ambientais que esse modelo de agricultura ocasiona. Gomes (2019, p.71) salienta que:

A expansão do agronegócio no Brasil se distancia de caminhos que visam à sustentabilidade dos recursos naturais, em função das suas atividades provocarem a degradação física e a contaminação do solo, por meio de manejos intensivos e uso indiscriminado de agrotóxicos e fertilizantes, que podem comprometer a qualidade das águas dos sistemas hídricos, incluindo mananciais, nascentes e as águas subterrâneas.

No entanto, além dos impactos ambientais causados pelo o agronegócio, ele também atua de modo a inferiorizar agricultura familiar na tentativa de reforçar certo preconceito para com a mesma. Todavia, é a agricultura familiar que ocupa um papel de destaque no abastecimento do mercado interno. Para termos uma ideia, a Agência Câmara de Notícias¹⁵ reportou em fevereiro de 2023 que segundo o “levantamento do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), a agricultura familiar responde por cerca de 70% dos alimentos consumidos no Brasil”. Ainda de acordo com o portal de notícias, o “IBGE mostrou ainda que a agricultura familiar era a base da economia de 90% dos municípios brasileiros com até 20 mil habitantes”. Logo, a agricultura familiar, além de suma importância para a economia e desenvolvimento do país, caracteriza-se por ser a maior produtora de comida para o mercado interno, em outras palavras, o homem do campo e seu pequeno roçado, insignificante aos olhos da *colonialidade*, sustentam o país.

Ademais, a agricultura camponesa torna-se um modo de produção elementar no que tange à segurança alimentar, preservação do meio ambiente, da diversidade e promoção da sustentabilidade. Enquanto isso, no modo capitalista de fazer agricultura, pressupõe-se a monocultura, a mecanização, o cultivo com sementes geneticamente modificadas e o uso indiscriminado de defensivos agrícolas.

Empresas multinacionais, como a Monsanto e a Bayer, na busca incessante pela dominação do mercado, por vezes, incentivam a venda de seus produtos aos pequenos agricultores; o que por fim, estimula a dependência de transgênicos. Sendo assim, a privatização das sementes, conseqüentemente provoca a privatização da vida. Pois, à medida que os agricultores perdem o controle das sementes, “há um conseqüente e já visível empobrecimento dos cultivos. As sementes serão submetidas à lógica da uniformidade e da produção em larga escala, que são duas das principais causas da erosão genética” (Rocha, 2023, p.10). Todavia, quando os agricultores se posicionam

¹⁵ Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/937752-deputados-defendem-fortalecimento-da-agricultura-para-producao-de-mais-alimentos/#:~:text=Segundo%20levantamento%20do%20Instituto%20Brasileiro,dos%20alimentos%20consumidos%20no%20Brasil.>

contra esse monopólio de sementes transgênicas¹⁶, passam a sofrer ações malevolentes de boicote, em especial, pela pulverização de defensivos agrícolas sobre suas plantações. Conseqüentemente, suas sementes crioulas¹⁷ não conseguem sobreviver devido à contaminação, ocasionando assim, perda na biodiversidade genética e na identidade cultural dos povos do campo. Em virtude disso, esses agricultores, mais uma vez, sofrem com a tentativa de dominação pelo grande capital.

Com a expansão crescente das inovações tecnológicas a partir dos avanços na manipulação genética, foram ampliadas as formas de subalternização da agricultura camponesa ao capital, que agora se dão predominantemente pelo intenso e impositivo processo de artificialização da produção agropecuária e florestal, em particular pela oligopolização por empresas transnacionais com a oferta de sementes transgênicas e de insumos de origem industrial, e pelo estímulo das agroindústrias à especialização da produção camponesa (De Carvalho; Costa in Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 31).

Além disso, essa imposição do desenvolvimento tecnológico e científico como único modo de produção, favorece a desvalorização do camponês e de seu conhecimento empírico e ancestral sobre a agricultura, deslegitimando assim, seus saberes e sua cultura, logo “consiste na transformação da ciência moderna e da alta cultura em critérios únicos de verdade e de qualidade estética, respectivamente” (Santos, 2002, p. 247). Com isso, influencia-se também o modelo de educação proposto pelo agronegócio, que se baseia no tecnicismo e apenas visa qualificar o camponês para transformá-lo em mão-de-obra para o grande capital, isso quando não é substituído por máquinas.

Logo, o campo brasileiro passa a ser dominado por contrariedades, relações dicotômicas, no qual o camponês é precarizado, no entanto, abarca o princípio da

¹⁶ É um método de criação de sementes que não envolve processos da natureza, sendo realizado mediante engenharia genética. Esse método modifica os genes das plantas, que recebem genes de outros organismos os quais, muitas vezes, nem pertencem ao reino vegetal, como vírus e agrobactérias, entre outros. Um exemplo é o da soja transgênica, que recebe genes da tulipa híbrida (uma flor), do vírus do mosaico da couve-flor (uma hortaliça), de uma bactéria de solo (a *Agrobacterium* sp CP4) e de uma bactéria que vive em simbiose com outras plantas (*Agrobacterium tumefaciens*), além de três fragmentos de genes desconhecidos. Geralmente, os transgênicos necessitam de um marcador, que é um antibiótico. Outro problema é que são materiais patenteados; portanto, o agricultor paga royalties pelo invento, que são os genes modificados, e não pela semente. (MAICÁ in Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 702).

¹⁷ “É o material cultivado localmente, geração após geração, o que determina a sua adaptação à comunidade onde está sendo cultivado, pelos camponeses que ali habitam. A semente é selecionada pelo método de seleção massal. Como exemplo, podemos citar as diversas variedades de milho, feijão e alface, entre outros, dos quais os agricultores possuem as sementes por várias gerações, sementes que são constantemente plantadas e multiplicadas localmente. À medida que o agricultor seleciona as sementes durante certo período de tempo, ele as melhora e aclimata às variações de um local.” (MAICÁ in Dicionário da Educação do Campo, 2012, p. 701).

multidimensionalidade, isto é, diverso em saberes, em territórios, em vida. Porém, o campo do agronegócio é dominado pela monocultura, pobre em diversidade e relações sociais.

1.2.3 A Educação do Campo como movimento decolonial

A Educação do Campo por si só, nasce como uma proposta *decolonial*, tendo em vista que é protagonizada pelos povos do campo e os movimentos sociais, sujeitos até então, subalternizados. Sendo assim, insere-se no espaço de lutas e reivindicações e busca, em sua gênese, romper com as amarras da *colonialidade* e seus processos de dominação. Intencionalmente, propõe um novo modo de pensar a educação, o território, a agricultura e a natureza que incidem diretamente no projeto de país e de sociedade em disputa.

Ainda que a Educação do Campo se mantenha no estrito espaço da luta por políticas públicas, suas relações constitutivas a vinculam estruturalmente ao movimento das contradições do âmbito da questão agrária, de projetos de agricultura ou de produção no campo, de matriz tecnológica, de organização do trabalho no campo e na cidade... E as disputas se acirram ou se expõem ainda mais quando se adentra o debate de conteúdo da política, chegando ao terreno dos objetivos e da concepção de educação, de campo, de sociedade, de humanidade (Caldart, 2012, p. 263 in Dicionário da Educação do Campo).

Nesse sentido, “os projetos decoloniais são as reações dos povos subalternizados ao projeto societário colônia/moderno/urbano, que desde a colonização vêm reagindo às violências”. (Farias; Faleiro, 2020, p. 16) Logo, o movimento proposto pela Educação do Campo surge das “experiências dos sujeitos subalternizados pela modernidade/colonialidade desde a colonização da América, seja nas resistências indígenas, nas expressões culturais dos negros escravizados, nos movimentos de resistência e luta pela terra no campo” (Farias; Faleiro, 2020, p. 16). Dessa forma, a relevância desse movimento está na sua origem, sendo gestado coletivamente, na articulação de pautas sociais que foram produzidas como *não-existência* e na luta pelo reconhecimento dos direitos do homem do campo, até então, ignorados. Diante disso, o papel protagonista da Educação do Campo:

É central na constituição desse percurso, a partir das suas experiências educativas, movimento de educação institucional e não-institucional, luta pela identidade, epistemologia, cultura e terra (existência material e subjetiva), a pela própria luta por políticas públicas (obteve-se diversos avanços legais, tensionando o Estado neoliberal/colonial pela ampliação dos direitos dos povos (Farias; Faleiro, 2020, p. 16).

A construção dessas experiências se dá no território do campesinato, uma vez que esse se constitui como seu espaço de vida, ou seja, “é o lugar ou os lugares onde uma enorme diversidade de culturas camponesas constrói sua existência”. Portanto, ao contrário do agronegócio que tem como premissa o desenvolvimento, o campo da Educação do Campo possibilita o envolvimento dos sujeitos do campo junto à comunidade, seu território, o meio ambiente, sua cultura (Fernandes, 2012, p.746).

Dessa forma, a perspectiva da Educação do Campo é *decolonial* à medida que idealiza uma sociedade sem classificação social e hierarquias, mas que se constrói no coletivo. Preocupa-se em resgatar e valorizar os saberes dos povos do campo e sua cultura, não de modo a negar o conhecimento científico, mas proporcionando um diálogo de saberes sem subalternidades ou hierarquias, de modo que um engenheiro agrônomo -saber teórico sistematizado- e um agricultor -saber prático ancestral- tenham a oportunidade de aprender um com o outro, acolhendo o princípio da multiplicidade. Além disso, enuncia também outro tempo, o cíclico. Restaura uma nova visão sobre a natureza voltada à ancestralidade, a integridade e o cuidado, divergindo-se das relações de dominação e extrativismo pautadas no modelo econômico capitalista. Outrossim, amplia as formas de ser e estar no mundo, que inclui a diversidade e respeitando a diferença. Por fim, nos convida a lutar por outro mundo possível, mais justo e equitativo, dentro deste mundo.

2. A ESCOLA E O COTIDIANO

*A alma, efeito e instrumento de uma anatomia política;
a alma, prisão do corpo.*
Michel Foucault

2.1 Infraestrutura e currículo: relações de dominação e poder

Nossa vida acontece no cotidiano. Acordar, escovar os dentes, almoçar, estudar, trabalhar, essas são atividades ordinárias que fazem parte do nosso dia a dia (Lefebvre, 2010). Dessa forma, podemos dizer que não há vida sem cotidiano e nem cotidiano sem indivíduos. Conforme relata (Heller, 1992, p.17) “a vida cotidiana é a vida de *todo* homem.” Em virtude disso, a rotina é compreendida como uma parte estruturante do cotidiano, no entanto, cabe deixar claro que esta não representa o todo. Pois ainda que o cotidiano incorpore o princípio da repetição, o mesmo não acontece com os indivíduos, uma vez que somos seres dinâmicos e nos encontramos em um processo de constantes transformações. De modo a ilustrar a afirmação supracitada, pensemos em um estudante que todos os dias vai de ônibus para a escola. Ainda que ir de ônibus todos os dias seja um ato de repetição, haverá elementos que tornarão cada dia único, sejam eles fenômenos da natureza ou próprios da realidade. Isto é, certo dia, o estudante pode se atrasar, no outro, o dia poderá vir a amanhecer chuvoso. Logo, a repetição nunca acontecerá da mesma forma; e esse é o belo do cotidiano: a dinamicidade da repetição, e a possibilidade de irrupção de processos de mudança.

No entanto, além das lógicas da *colonialidade* existirem nas esferas do poder, ser e saber nas atividades que exercemos no cotidiano, também há os elementos que constituem o espaço social (Lefebvre, 2010). Estudar está geralmente atrelado a ir à escola; em virtude disso, a escola passa a ser um elemento físico – *estrutura* - integrante do cotidiano na vida de qualquer estudante. A infraestrutura escolar, em especial à arquitetura de um prédio, é construída a partir de uma racionalidade; racionalidade esta que está subjacente às lógicas hegemônicas que orientam a sociedade na qual vivemos. Nesse sentido, pode-se dizer que a *colonialidade* corrobora intencionalmente para uma “nova ordenação dos espaços que vão da relação entre os corpos às relações entre os poderes, as propriedades e as classes sociais” (Brandão, 2007, p.41).

Sendo assim, coube-nos pensar o cotidiano a partir da infraestrutura escolar e o quanto esta interfere diretamente na vida de alguns sujeitos, em especial, os excluídos,

como as classes subalternas: povos indígenas, quilombolas, caiçaras, entre outros. Sendo assim, o presente capítulo pretende refletir sobre o quanto a infraestrutura escolar contribuiu/contribui para a colonização do outro, a manutenção de um modo hegemônico de ser e estar no mundo, em virtude do aprisionamento dos corpos e mentes.

Com a modernidade, o cotidiano passou a ter uma “tendência mundial à homogeneização” (Lefebvre, 2010, p.1). No entanto, essa tendência também se estende aos elementos que se fazem presentes em nossas vidas e compõem o cotidiano, como: escolas, hospitais, fábricas. A partir disso, percebe-se que atualmente há uma “racionalidade que impede a diversidade” em que “os signos, racionais a seu modo, se somam às coisas para expressar o prestígio de seus donos, seu lugar na hierarquia” (Lefebvre, 2010, p.1). Em virtude disso, vemos a colonização do campo, de seus espaços e de sua arquitetura, onde:

Os padrões de poder da colonialidade estabelecem concepções hegemônicas do território, do urbano e da arquitetura que validam superioridades à cidade moderna regulada pelo estado-nação moderno e branco-burguês. E que, igualmente, inferiorizam outras formas de existência, organização espacial e construção: assentamentos rurais, favelas, quilombos, comunidades ciganas e aldeias indígenas, por exemplo. Também legitimam, por fim, que certas práticas e determinados saberes, conduzidos por elites econômicas, profissionais e institucionais – várias vezes etnorraciais, porque predominantemente brancas – detenham a enunciação sobre como conceber, projetar, edificar, habitar, apreciar, historicizar e preservar a arquitetura e a cidade. (Name, 2021, p.6)

No relato a seguir, de Jerá Guarani, nota-se que a *colonialidade* também se faz presente nos espaços do camponês, tendo em vista que toda a arquitetura ou lugar organizado diferente dos moldes europeus é considerado menor, inferior.

Quando os Juruá chegaram à aldeia, rapidamente depararam com a falta de arquitetura considerada conveniente, correta e confortável, porque na aldeia não existiam casas de alvenaria nem todas as outras construções da cidade – nem automóveis, nem máquinas, nem escadas rolantes. As pessoas simplesmente têm uma casinha de pau-a-pique e cozinham no chão com lenha, todos cobertos de terra, com as crianças descalças. Assim, imediatamente, fomos considerados um povo miserável, um povo que precisa de muita ajuda, um povo de coitadinhos. “Eles são muito sofridos, são muito sujeitos!” (Guarani, 2020, p. 14)

A imposição de casas de alvenaria, o ato de cimentar o terreiro que antes era de bairro, o desmatamento das florestas para a construção de estradas, o garimpo e mineração nos rios, o uso de máquinas e tecnologias que, muitas das vezes,

ocasionou/ocasiona mudanças irreversíveis no território e no modo de vida dos povos do campo se caracteriza na dominação desses espaços rurais. David Kopenawa (2015, p. 383) também fala um pouco sobre a dominação do colonizador nos espaços campestres em seu livro a “Queda do Céu”.

Meus pais e avós cresceram nas altas terras, muito longe dos brancos, de suas estradas e cidades. Quando estes começaram a subir os rios, bem antes de eu nascer, nossos maiores já eram adultos havia um bom tempo. Suas línguas tinham se endurecido em seu falar próprio e eles tiveram grande dificuldade para imitar o idioma dos forasteiros. Quando os encontravam, pediam mercadorias apenas com gestos e umas poucas palavras enroladas. Nem de longe pensavam em defender sua terra! Nem desconfiavam que um dia os brancos poderiam invadir a floresta para cortar-lhe as árvores, abrir estrada e escavar o leito dos rios em busca de ouro!

Dito isto, a arquitetura de um prédio é composta por uma relação de *forma-função-estrutura* (Lefebvre, 2010). Essa relação, após a modernidade, incorporou características na qual “o elemento funcional foi liberado, racionalizado, logo produzido industrialmente e, finalmente, imposto por coerção e persuasão, ou seja, pela publicidade e pela pressão dos poderes econômicos e políticos” (Lefebvre 2010, p.1).

Ao pensar a composição arquitetônica de uma escola, iremos encontrar características que reproduzem padrões disciplinares de vigilância e controle como o de prisões (Foucault, 1987), que se traduzem em espaços fechados, muros altos, grades nas janelas, refeitórios comunitários, carteiras enfileiradas etc. Suas arquiteturas remontam a um conformismo nas formas hegemônicas de habitar um determinado lugar onde se nota o “predomínio geral do retilíneo sobre o redondo ou curvilíneo, assim como dos retângulos e quadrados sobre os círculos, espirais ou elipses” (Vinao Frago, 2001, p. 107). Tais disposições dos espaços escolares, em especial das salas de aulas “favorecem a visibilidade e, portanto, o controle e a vigilância” (Vinao Frago, 2001, p. 107). No entanto, esses elementos *colonizantes* característicos puderam ser percebidos nos prédios escolares visitados nas Escolas do Campo. Tanto a Escola Alice do Amaral Peixoto, quanto a Escola João Jazbik, ainda possuem salas com carteiras enfileiradas e portões com grades no qual aprisionam as crianças que vivem no e do campo de terem contato com o campo em seu dia a dia. Essa arquitetura desenhada a partir das lógicas da *colonialidade* pressupõe a inclusão ou exclusão de quais corpos devem ocupar aquele espaço. Conforme revela Frago (2001, p.64), “o espaço jamais é neutro: em vez disso, ele carrega em sua configuração como território e lugar, símbolos, vestígios da condição e das relações sociais e de e entre aqueles que o habitam”.

Imagens das escolas visitadas abaixo:

Figura 4 - Carteiras enfileiradas na Escola Alice do Amaral Peixoto



Fonte: Acervo fotográfico da autora, 2023.

Figura 5 - Carteiras enfileiradas na Escola João Jazbik



Fonte: Acervo fotográfico da autora, 2023.

Dessa forma, a escola circunscreve a ideia um espaço disciplinador com a missão de uma colonização civilizadora. Essa missão remonta desde os tempos da educação jesuítica, na qual a catequização dos indígenas para torná-los de “selvagens” a “pessoas civilizadas” foi um dos atos mais violentos contra o outro, através do apagamento de sua cultura, história, suas raízes. Portanto...

Para o indígena o processo educativo jesuítico esteve inseparavelmente ligado ao processo de aculturação, perdendo o seu referencial cultural por ser visto como um papel em branco, podendo ser redigido dentro dos moldes da civilização ocidental cristã (De Almeida, 2014, p. 120).

Tal fato denota o quanto a *colonialidade* foi e continua sendo maquina. Para os povos quilombolas e indígenas, que partem do princípio de uma educação que adota a circularidade, surge então, um conflito sociocultural. Como exemplo, citamos o povo Guarani Kaiowá¹⁸. Para eles, o processo de ensino-aprendizagem acontece por meio da circularidade dentre as trilhas da mata, em contato com a natureza, isto é, “as crianças

¹⁸ Para mais informações sobre o povo guarani kaiowá, acesse o site: https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Guarani_Kaiow%C3%A1

eram educadas para a liberdade, pois viviam essa experiência no seu cotidiano, viviam livres para circular por todos os espaços e situações” (Gutierrez, Centuriao, 2018, p.9). Conseqüentemente, ter que ir à escola e sentar-se em fileiras, de certa forma, passa a ser um modo impositivo de introduzir a ideia de controle e doutrinação sobre esses povos e seus corpos. Sobretudo, evidencia-se como o modelo hegemônico narra a si como uma lógica da referência, de modo que o outro sente as suas formas de habitar o mundo inadequadas.

Outro aspecto relevante ainda presente nas escolas é a antiga ideia de vigilância imposta pelas portas com visores de vidro, que se iniciou na ditadura, de modo que os superiores saibam quais conteúdos estão sendo ensinados, e a possibilidade de vigiar os professores. Frago (2001, p. 117) discorre mais sobre esse assunto quando diz:

A solução tradicional é conhecida: a sala de aula é um compartimento em geral retangular, fechado, no qual a única abertura permitida – ao olhar exterior e por razões de vigilância, iluminação ou higiene – é o visor envidraçado na porta ou o janelão exterior.

Figura 6 - Porta da sala de aula na Escola Alice do Amaral Peixoto



Fonte: Acervo fotográfico da autora, 2023.

Ademais, os povos tradicionais também têm a concepção de tempo circular, diferentemente dos povos europeus que, ao chegarem ao Brasil, passaram a introduzir o conceito de linearidade aos indígenas. No entanto, Foucault (1987, p. 186) revela que “os procedimentos disciplinares revelam um tempo linear cujos momentos se integram uns nos outros, e que se orienta para um ponto terminal e estável”. Dessa forma, podemos dizer que “a forma da domesticidade se mistura a uma transferência de conhecimento” (Foucault, 1987, p.182). Para o homem do campo, o tempo e o espaço possuem dimensionalidade própria, sua vida é regida pelos ciclos da natureza, da colheita, do trabalho, da lua, do sol.

Como uma boa parte do que se obtém para o sustento familiar e a reprodução da vida coletiva é obtido da natureza, por coleta, caça e pesca, os espaços da vida e do trabalho ainda são, em uma larga medida, os da própria natureza. Depoimentos de seringueiros do Acre revelam um existir no mundo e um viver espaços-tempos ao mesmo tempo próximos e bem distantes dos nossos. Ali, onde a medida de minutos ou de horas pode ser dada pelo tempo de coleta da seringa em uma árvore, e a medida de um dia é a soma das coletas de várias árvores, mais os deslocamentos entre a casa (a “colocação”) e elas (Brandão, 2007, 51).

O calendário escolar das escolas visitadas, por exemplo, não contemplam a pedagogia da alternância¹⁹ ou possui qualquer flexibilidade às fases do ciclo agrícola ou condições climáticas. Dessa forma, a imposição de um tempo linear e urbanocêntrico nas Escolas do Campo nos mostra nos pequenos detalhes que os espaços escolares e o sistema educacional persistem sendo extremamente *colonizador*.

Além disso, o ambiente escolar também pressupõe uma ideia de formalidade pelo uso de roupas, costume do qual não fazia/faz parte da vida dos povos indígenas. Logo, para ir à escola, eles devem se vestir. A ideia de nudez como algo vergonhoso,

¹⁹ A Pedagogia da Alternância trata-se de uma formação com períodos alternados de vivência e estudo na Escola e na família, acompanhados pelos monitores. Esta pedagogia permite uma formação global onde a experiência e a sistematização ficam presentes; da experiência brotam os novos conhecimentos que são retomados pela escola para aplicação imediata em outras situações de aprendizagem. Por meio da Alternância o aluno analisa sua realidade através das atividades trabalhadas nos períodos escolares e a partir de observações constantes que faz no meio sócio-profissional, no meio familiar. A Pedagogia da Alternância permite que os conteúdos de ensino da Escola Família Agrícola sejam verdadeiramente vinculados ao meio de vida do aluno. A família, a propriedade não é apenas o lugar onde o aluno vai colocar em prática as suas experiências escolares, mas é o lugar onde o aluno vai incorporar ao seu trabalho as interrogações e as preocupações levantadas nas reflexões feitas na escola. A família, ou o meio sócio-profissional é reconhecido pela Pedagogia da Alternância também como lócus de formação do aluno, é nela, a partir do trabalho no seu meio que emergirão os questionamentos que necessitarão de aprofundamento e pesquisa na escola. É uma formação que contempla ação-reflexão-ação, num processo contínuo e interminável, pois pressupõe que aprender é inerente à vida humana e que todo homem aprende sempre. Disponível em: <https://www.mepes.org.br/pedagogia-da-alternancia/>

profano e sem pudor foi concebida a partir da colonização. Quando os portugueses chegaram ao Brasil, Pero Vaz de Caminha fez esse relato: “Andam nus, sem nenhuma cobertura. Nem estimam de cobrir ou de mostrar suas vergonhas; e nisso têm tanta inocência como em mostrar o rosto”. No entanto, “na sociedade indígena, há grande liberdade no que diz respeito ao corpo, à expressão verbal do amor, da fisiologia, dos impulsos e desejos” (Mindlin, 2002, p.92). Ainda parafraseando Mindlin, “há pouca ou nenhuma censura, um clima lúdico, de brincadeiras e risadas”. Porém, essas atitudes entram em choque com o moralismo de uma sociedade que parte de uma tradição eurocêntrica judaico-cristã que tem como premissa a disciplinarização dos corpos. Nesse sentido, Foucault nos fala sobre as relações de poder e dominação sobre os corpos quando salienta que “o corpo também está diretamente mergulhado num campo político; as relações de poder têm alcance imediato sobre ele; elas o investem, o marcam, o dirigem, o supliciam, sujeitam-no a trabalhos, obrigam-no a cerimônias, exigem-lhe sinais” (Foucault p. 29). Pois desde a colonização, os corpos dos povos subalternizados têm sido alvo de dominação do colonizador, seja do batismo compulsório ou da escravização negros, a subjugação ocorre tanto física quanto ideologicamente. Sem falar da violência sexual cometida, sobretudo, em relação às mulheres.

Dentro das escolas vemos as amarras da *colonialidade* presentes em cada pequeno detalhe, especialmente, o conceito de hierarquia nas relações e nos espaços escolares. José Pacheco em seu livro “Reconfigurar a escola: transformar a educação” nos traz o seguinte relato de uma professora, que se choca com o fato de haver diferentes tipos de banheiro, em que a qualidade do mesmo varia de acordo com a sua posição na escola...

Cida surpreendia-se com o fato de haver banheiro de aluno (coletivo e sem espelho) diferente de banheiro de professor (coletivo e com espelho) e este separado do banheiro do diretor (privativo e com espelho) Surpreendia-se que todo mundo “achasse normal” que até no defecar e urinar houvesse hierarquia. (Pacheco, 2018, p. 24-25)

Além disso, as arquiteturas hegemônicas rurais também produzem como ausência as formas locais de integrar os espaços vivos e naturais, com suas paisagens, a partir de uma lógica monocultural e colonial que reproduz as escalas globais e universais como valor (Machado, Mello Branquinho, 2012). Diante disso, os pequenos elementos presentes na infraestrutura de uma escola fazem com que os povos considerados subalternos sintam-se excluídos e, conseqüentemente, reproduzindo as

lógicas de não-existências (Santos, 2002). Desse modo, nota-se que tudo, até mesmo a infraestrutura de um prédio escolar, é arquitetada a partir de uma lógica que privilegia os mais fortes. Portanto, podemos dizer que “é a arquitetura atuando no favorecimento do controle, sem negar a necessidade da existência de um aparato humano para o exercício desse controle” (Pino, 2020, p.167). Sendo assim, a infraestrutura transforma-se em um elemento do cotidiano capaz de colonizar o outro, seu modo de vida; ou seja, uma verdadeira prisão que pune e aprisiona corpos e mentes. Corroborando com esse pensamento, Foucault revela que:

Toda uma problemática se desenvolve então: a de uma arquitetura que não é mais feita simplesmente para ser vista (fausto dos palácios), ou para vigiar o espaço exterior (geometria das fortalezas), mas para permitir um controle interior, articulado e detalhado — para tornar visíveis os que nela se encontram; mais geralmente, a de uma arquitetura que seria um operador para a transformação dos indivíduos: agir sobre aquele que abriga, dar domínio sobre seu comportamento, reconduzir até eles os efeitos do poder, oferecê-los a um conhecimento, modificá-los (Foucault, 1987, p.197).

Contudo, essa constante violência e colonização do outro não se limita à infraestrutura. A organização sistêmica de uma escola, conforme salientado no capítulo anterior, também nega as epistemologias da cultura local, os diálogos de saberes, as diferentes concepções de vida e, até mesmo, a língua do outro. Podemos ver uma relação de dominação à medida que se nega, tanto aos indígenas quanto aos povos afrodescendentes, o direito do uso de suas línguas-maternas na sala de aula, enquanto há classes para o estudo de línguas estrangeiras como o inglês e espanhol. Lima (2012, p.354) revela que “em 1967, a Constituição outorgada pelo regime civil-militar manteve o “idioma nacional” como parâmetro para o ensino e para que um cidadão pudesse ser eleitor”. Portanto, é notória a produção de inexistência a partir da lógica da escala dominante. Lógica essa que valoriza o global em detrimento do particular e local (Santos, 2002, Machado, Mello, Branquinho 2012.) E, conseqüentemente, há uma homogeneização das formas de ser e estar no mundo que empobrecem o cotidiano na modernidade, transformando-o em uma reprodução de enfado coletivo. Conforme revela Freire (2004, p.23):

Quando a escola foi implantada em área indígena, as línguas, a tradição oral, o saber e a arte dos povos indígenas foram discriminados e excluídos da sala de aula. A função da escola era fazer com que estudantes indígenas desaprendessem suas culturas e deixassem de ser indivíduos indígenas. Historicamente, a escola pode ter sido o instrumento de execução de uma política que contribuiu para a extinção de mais de mil línguas.

As lógicas hegemônicas contribuíram na perda da diversidade, da história e cultura de diversos povos. Percebe-se que, atualmente, com o capitalismo e a modernidade, nossa sociedade “aprofundou-se desmesuradamente na alienação”. Agnes Heller (1992, p. 38) nos revela que “quanto maior for a alienação produzida pela estrutura econômica de uma sociedade dada, mais a vida cotidiana irradiará sua própria alienação para as demais esferas”. Tal fato é evidenciado à medida que nos tornamos completamente alienados dos processos que envolvem o nosso cotidiano, como por exemplo: ver o sol nascer e se pôr, cozinhar ou, até mesmo, tempo para degustar uma refeição; pois essas coisas simples do dia a dia já não fazem mais parte da vida do homem. As condições de produção e reprodução social da vida no campo perpassam pelo contato com a natureza e articulação com o trabalho na terra; todavia, nas Escolas do Campo visitadas, essas dimensões não são contempladas nas práticas pedagógicas de ensino. Os alunos permanecem dentro das salas de aula e sequer veem a luz do Sol, têm contato com a terra ou qualquer coisa que remonte e legitime o trabalho no campo, enquanto princípio educativo. A escola tornou-se uma prisão que produz apenas um tipo de mundo. Logo, a *colonialidade* fez com que a simplicidade da vida do homem do campo se tornasse algo entediante, sem valor.

Quanto à estrutura física de uma escola, vimos que um lugar que deveria ser agradável, lúdico para as crianças, vem por séculos aprisionando corpos e mentes. Nas escolas não há cores; além disso, na maioria dos casos, também não há elementos da natureza, nem de espaço para brincadeiras ou a ideia de circularidade. Desde pequenos, os estudantes estão sendo colonizados e aprisionados por uma lógica hegemônica que nega os saberes de seus ancestrais e à vida em sua dimensão mais ampla.

Logo, a Educação do Campo a partir do princípio da filosofia de vida dos povos do campo, incluindo os indígenas e quilombolas, nos ajuda a pensar sobre um modo de educação alternativo, o *bem viver*²⁰; que contempla a natureza, a beleza da diversidade, a harmonia, a circularidade. Para esses povos, conferir significado à vida cotidiana em sua totalidade seria uma forma de vivê-la em sua plenitude. A terra, não é apenas um

²⁰ “Trata-se de uma filosofia, com reflexos muito concretos, que sustenta e dá sentido às diferentes formas de organização social de centenas de povos e culturas da América Latina. Sob os princípios da reciprocidade entre as pessoas, da amizade fraterna, da convivência com outros seres da natureza e do profundo respeito pela terra, os povos indígenas têm construído experiências realmente sustentáveis que podem orientar nossas escolhas futuras e assegurar a existência humana.” Disponível em: https://cimi.org.br/wp-content/uploads/2020/01/Porantim381_Dez_Encarte-2015.pdf

elemento passível de exploração, mas sim, nossa mãe. Os rios são sagrados e devem ser conservados para as próximas gerações. Caçar, pescar e cultivar o próprio alimento são experiências que enriquecem a vida. Sentar-se em círculo e contar mitos é uma forma de preservar os saberes ancestrais e a história indígena através da oralidade. Quantos de nós, sequer temos tempo para ouvir estórias? Daí percebe-se que a ideia do *bem-viver* pode vir a ser um dispositivo de interrupção contra a dominação, a alienação que a modernidade/colonialidade impôs ao cotidiano do camponês, pois “para mudar a vida, é preciso mudar a sociedade, o espaço, a arquitetura, a cidade” (Lefebvre, 2010, p. 4).

2.2 Currículo e práticas pedagógicas coloniais: a homogeneização do ser e do saber

Um problema atual que se faz presente na educação é a fragmentação do saber, especialmente no que se refere a um ensino que corrobora para a falta de integração entre o que se aprende e as dimensões da vida humana. Como resultado das concepções científicas modernas, “o paradigma arborescente representa uma concepção mecânica do conhecimento e da realidade, reproduzindo a fragmentação cartesiana do saber” (GALLO, 2003, p.89), fazendo assim, com que haja um empobrecimento de reflexão e análise por parte dos alunos, seja para questões sociais, culturais, educacionais, políticas, ambientais, econômicas e até mesmo globais. Para Morin e Tager (2010, p.243), “a disjunção e a redução, que eliminam qualquer possibilidade de visão global, constituem uma barbárie do pensamento”. Entretanto, essa barbárie se intensifica conforme a compartimentalização do saber que se traduziu em currículos limitantes para a formação dos alunos do campo. Conforme relata Gallo (2003, p.86):

A organização curricular das disciplinas as coloca como realidades estanques, sem interconexão alguma, dificultando para os alunos a compreensão do conhecimento como um todo integrado, a construção de uma cosmovisão abrangente que lhes permita uma visão totalizante da realidade.

Todavia, essa fragmentação se reproduz à medida que um dos fatores para sua real causa baseia-se na produção de inexistências²¹. A inexistência é conferida uma vez

²¹ De acordo com Santos (2007, p. 3, 4) o pensamento moderno ocidental é um pensamento abissal. Consiste num sistema de distinções visíveis e invisíveis, sendo que as invisíveis fundamentam as visíveis. As distinções invisíveis são estabelecidas através de linhas radicais que dividem a realidade social em dois universos distintos: o universo “deste lado da linha” e o universo “do outro lado da linha”. A divisão é tal que “o outro lado da linha” desaparece enquanto realidade, torna-se inexistente, e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer forma de ser relevante ou compreensível.

que a Escola do Campo torna-se um lugar que nega outros saberes, em especial, os saberes de povos do campo. Conforme revela Santos (2007, p.4) “tudo aquilo que é produzido como inexistente é excluído de forma radical porque permanece exterior ao universo que a própria concepção aceita de inclusão considera como sendo o Outro”. Portanto, o pensamento abissal do mundo moderno ocidental oriundo da *colonialidade* contribuiu para que os espaços educacionais se institucionalizassem como um ambiente segregador em diferentes esferas, em especial a epistêmica.

Ainda sobre a *colonialidade* do saber, podemos relacionar à soberania das lógicas coloniais na perpetuação de um modelo de educação que impõe a adequação das populações do campo aos moldes educacionais dos paradigmas urbanos. Nas escolas visitadas, Alice do Amaral Peixoto e João Jazbik, essa violência pode ser percebida claramente no currículo escolar, bem como no material pedagógico e livros escolares. Apesar de serem Escolas do Campo, o processo de ensino e aprendizagem é urbanocêntrico e não atende o princípio da especificidade, previsto pelo Decreto N° 7.352, de 4 de Novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo. O art 2° inciso IV diz que são princípios da Educação do Campo:

IV - valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas

Conforme explica Quijano (2005, p. 115), a lógica da *colonialidade* baseia-se em “uma específica racionalidade ou perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concreto”. Portanto, “toda organização linear, sequencial, seriada dos processos de aprendizagem, de formação e desenvolvimento humano, de socialização tende a ser homogeneizadora e conseqüentemente segregadora, injusta” (Arroyo, 2010, p. 12). Dessa forma, o currículo de uma escola torna-se uma importante ferramenta na reprodução das concepções hegemônicas de educação e de projeto de campo que difere completamente dos princípios filosóficos da Educação do Campo. Conforme revela Arroyo (2003, p. 51)

Qualquer projeto de escolas para as classes subalternas que tente instrumentalizá-las para o mundo moderno letrado receberá o apoio da burguesia e dos gestores de seu Estado, será um projeto permitido, pelo

menos enquanto não gastar o dinheiro público, tão demandado para a reprodução do capital em outras áreas mais prioritárias.

Ademais, outra problemática surge a partir da especialização. Na ciência moderna, “o conhecimento desenvolveu-se pela especialização e passou a ser considerado mais rigoroso quanto mais restrito seu objeto de estudo; mais preciso, quanto mais impessoal” (Trindade, 2008, p. 67). Dessa forma, podemos dizer que a especialização para o mercado de trabalho nas Escolas do Campo do Noroeste Fluminense caracteriza-se por ser uma formação fragmentada e instrumental que visa a atender aos interesses do capital, e não de uma formação plena para a vida. Logo, percebe-se que “a burguesia agrária, industrial ou financeira sempre teve um projeto educativo específico para as classes subalternas, para fazer delas cidadãos e trabalhadores submissos a seus interesses” (Arroyo, 2003, p. 17). À vista disso, as Escolas do Campo vêm sendo capturadas pelas amarras da *colonialidade* e operando de acordo os moldes dos interesses hegemônicos.

O cidadão-trabalhador é excluído exatamente desse algo a mais que uma experiência de escola vivida lentamente dá aos filhos dos não-trabalhadores manuais, dos não-operários; é lhes negado o cultivo de ser pensante, racional, que eles são; é lhes negada uma experiência sistematizada de saber duvidar, questionar e indagar os porquês. Exatamente a experiência que a escola oferece aos não-operários. Poderá ser um operário letrado, não um pensante, nem um “sabido”: porque seu destino é ser um trabalhador não-intelectual. É esta condição que lhe é reservada na ordem socioeconômica, onde tudo estará estruturado para que não pense para ser um desqualificado (Arroyo, 2003, p.51).

Nesse sentido, surge a importância de se fazer crítica ao modelo cartesiano e positivista de se ensinar que temos visto nas Escolas do Campo. Por que os saberes e as lutas sócio-históricas dos povos do campo não são legitimados nos currículos escolares? Por que apesar de leis regulamentadoras o currículo das Escolas do Campo não contempla o diálogo entre diferentes saberes ou o trabalho como princípio educativo? Essas e outras indagações são imprescindíveis para a reflexão, pois contribuem para se pensar na superação dessas contradições presentes na rede escolar de ensino.

2.3 Diálogos interepistêmicos como transgressão à colonialidade

Discussões acerca da interdisciplinaridade intensificaram-se nos últimos anos em ambientes acadêmicos e escolares, uma vez que as ciências humanas e sociais e da

educação perceberam que a fragmentação curricular e o pensamento disciplinarizado na ciência “nos ensinam compreender as coisas, mas elas são separadas, isoladas. Dessa forma, não somos ensinados a religá-las e, portanto, a enfrentar nossos problemas fundamentais, globais” (Morin e Tager, 2010, p. 216). A partir dessa crise epistemológica sobre a fragmentação do saber, surge então a interdisciplinaridade como uma “necessidade de superação dessa visão fragmentada nos processos de produção e socialização do conhecimento, recuperando o caráter de unidade, de síntese, de totalidade e de integração dos saberes” (Thiesen, 2007, p.88).

Apesar de não existir um conceito propriamente definido acerca da interdisciplinaridade, muitos pensadores elucidaram contribuições acerca dessa temática. Trindade (2008, p.66) revela que “a dificuldade na conceituação surge porque ela está pontuada de atitudes, e não simplesmente em um fazer”. Já para Frigotto (2008, p. 42) “a questão da interdisciplinaridade se impõe como necessidade e como problema fundamentalmente no plano material histórico-cultural e no plano epistemológico”. Tavares (2008, p. 135) aprofunda a questão da interdisciplinaridade quando diz que:

A interdisciplinaridade é uma exigência do mundo contemporâneo. Ela não só auxilia na compreensão do movimento de abertura frente ao problema do conhecimento e das transformações contínuas da contemporaneidade, mas busca dar sentido, principalmente nas instituições de ensino, ao trabalho do professor.

No entanto, a interdisciplinaridade vai muito além de uma questão epistemológica, mas sim, de legitimar a multidimensionalidade das formas de reprodução de vida e saberes, bem como a complexidade da realidade na qual que vivemos, logo sua “sua proposição implica no reconhecimento da necessidade de se restituir à vida a sua interdependência irreduzível e da superação de uma episteme que a subtrai e a simplifica” (Mello; Rabelo, 2020, p.2). Pois, enquanto “a ciência clássica havia dissolvido o Cosmo, a Natureza e o Sujeito Humano” (Morin e Tager, 2010, p. 243), para os povos tradicionais, como os indígenas, por exemplo, a tríade corpo-mente-espírito é indissociável. Logo, podemos dizer que essa indissociabilidade do *ser* também vai de encontro à indissociabilidade do *saber* e, de modo mais complexo, nasce à concepção de uma relação intrínseca da indissociabilidade entre o *ser* e o *saber*, isto é, do homem e da construção do saber. Dessa forma, por buscar essa integralidade do ser, da vida e do conhecimento, “a interdisciplinaridade se apresenta como uma possibilidade de resgate do homem com a totalidade da vida” (Trindade, 2008, p. 72).

Sendo assim, na tentativa de superar o modelo fragmentado de educação, pensar sobre a interdisciplinaridade nos cursos de Educação do Campo e, conseqüentemente nas práticas de ensino nas Escolas do Campo, implica questionar o processo de ensinar e aprender, bem como a formação de professores, a organização curricular, a ciência, a modernidade, as hierarquizações, para então provocar “uma ruptura com o conceito linear de disciplina, representante de uma prática escolar tradicional normatizadora que promove práticas fragmentadas e excludentes que veem o diverso como inadequado e contribuem para uma escola desprovida de sentidos.” (Mello; Rabelo, 2020, p. 2)

Devido a isso, torna-se imprescindível discutir sobre as implicações da fragmentação do conhecimento e como o conceito de complexidade na educação mostra-se como uma alternativa para a efetivação de uma prática educativa interdisciplinar.

Em ambas as escolas visitadas, o currículo escolar e as práticas pedagógicas seguem estritamente o currículo mínimo, ou seja, não englobam o princípio da interdisciplinaridade ou conteúdos relacionados à Educação do Campo. Além disso, os métodos de avaliações tanto municipais quanto estaduais, “classificam o desempenho das/os estudantes a partir de uma lógica urbana pré-estabelecida”. (Andrade; Rodrigues; Gomes, 2023, p. 15). Logo, o que temos é apenas uma escola urbana localizada na zona rural, onde o ensino é fragmentado e voltado para a especialização da força de trabalho, e não um ensino crítico e libertador. Caldart (2012, p. 262) amplia essa discussão quando diz que:

O Estado não pode negar o princípio (republicano) da universalização do direito à educação, mas, na prática, não consegue operar a sua realização sem que se disputem, por exemplo, os fundos públicos canalizados para a reprodução do capital, o que, no caso do campo, significa, hoje, especialmente, fundos para o avanço do agronegócio, inclusive em suas práticas de Educação corporativa.

Ainda de acordo com Caldart (2012, p. 262, 263)

Pela lógica do modelo dominante, é a educação rural e não a Educação do Campo, que deve retornar à agenda do Estado, reciclada pelas novas de Educação do Campo mandas de preparação de mão de obra para os processos de modernização e expansão das relações capitalistas na agricultura, demandas que não necessitam de um sistema público de educação no campo. Porém, isso é confrontado pela pressão articulada que movimentos de trabalhadores camponeses continuam a fazer a partir de outras demandas e na direção de outro projeto.

Em meio a isso, nasce a importância de se questionar os projetos hegemônicos de educação, de agricultura e de campo que o Estado vem impondo, pois o mesmo Estado que institui a Política Nacional de Educação do Campo também atua contra sua plena efetivação. De modo consequente, nós, defensores da Educação do Campo, devemos permanentemente reivindicar por uma educação contra-hegemônica e que, verdadeiramente, estimule a crítica e a reflexão, a legitimação dos saberes dos povos do campo e que compreenda as suas lutas sociais e demandas históricas. No entanto, tal feito só será possível “se entendermos que estamos vivendo uma fase de grande complexidade na educação, e percebermos que é este o momento que favorece o pensar interdisciplinar” (Tavares, 2008, p. 144). Diante disso, o conceito de complexidade surge para nos instigar o entendimento de que é preciso restabelecer o diálogo e a reconexão entre saberes, isto é, uma nova forma de conhecimento. Nessa perspectiva, Morin e Tager (2010, p. 246) ressaltam que:

O pensamento complexo não é reservado a uma casta de filósofos e cientistas. Ele diz respeito a cada pessoa, cada cidadão submetido ao risco do erro e da ilusão, incapaz de religar os conhecimentos separados, impotente diante dos problemas fundamentais e globais.

A Educação do Campo tem como concepção uma educação de perspectiva emancipatória, todavia, se fecharmos os olhos para as práticas pedagógicas urbanocentradas, eurocentradas nas Escolas do Campo, consentimos com a perpetuação da *colonialidade* do saber no ensino. Em virtude disso, precisamos romper com esse modelo de educação que apenas reproduz inexistências e desigualdades em nossa sociedade.

Logo, a formação interdisciplinar do educador do campo é capaz de proporcionar uma visão mais abrangente, reflexiva e crítica sobre os diversos dilemas e impasses que transcorre em nossa sociedade, tanto na esfera local quanto na esfera global. Além de auxiliar os alunos em aprimorar a capacidade de realizar conexões entre o que se vê em sala de aula com o cotidiano. Daí surge à necessidade das Escolas do Campo contratar docentes com formações específicas na área da Educação do Campo. Para Caldart (2012, p. 264) “os educadores são considerados sujeitos fundamentais da formulação pedagógica e das transformações da escola”. No entanto, todos os professores que atuam/atuavam nas Escolas do Campo visitadas não possuem formação específica ou conhecem profundamente o real significado da Educação do Campo.

Logo, percebe-se a indiferença do poder público em oferecer professores qualificados a essas escolas, ou seja, até o corpo docente é precarizado.

Contudo, torna-se importante salientar que questionar a formação dos professores do campo nos mostra detalhadamente os processos da *colonialidade*. Pressupõe-se que um médico deva cursar medicina, um engenheiro, engenharia, mas por que os professores do campo não têm qualificação específica para atuar nessas escolas?

Outro fator é a falta oportunidade para estudar. Os professores que atuam em grande parte dessas Escolas do Campo geralmente são moradores daquela comunidade, logo, uma vez que não há instituições de ensino superior no campo, torna-se inviável, ter que sair da sua comunidade para ir estudar; e mesmo que alguns decidam ir para cidade cursar o ensino superior, vemos aí como a lógica de produção de *não-existência* tenta a todo momento desenraizar o camponês do campo, arrancá-lo de sua terra.

Atualmente, vemos que “fruto de um conhecimento e de uma existência fragmentados e alienados, a humanidade assiste, perplexa, à crise das ciências, à crise do próprio homem” (Trindade, 2008, p. 68). Para superar essa crise, reconhece-se “a natureza, ela mesma complexa, do seu objecto de estudo” e o pensamento de que a complexidade é própria do ser humano, da vida e do saber. E esta, junto à interdisciplinaridade, é capaz de unificar as camadas multidimensionais da realidade e da construção do conhecimento. (Pombo, 2006, p. 226) Logo, concluímos “que a interdisciplinaridade não é um caminho de homogeneidade, mas de heterogeneidade” (Tavares, 2008, p. 136).

Sendo assim, a Educação do Campo em sua gênese possui uma natureza interdisciplinar e crítica, logo o currículo e as práticas pedagógicas nas Escolas do Campo demandam uma visão múltipla que constitui essa modalidade de ensino. É inexequível “ensinar para a participação, desalienação e libertação de classe com os mesmos livros didáticos, a mesma estrutura e a mesma relação pedagógica com que se ensinarem a ignorância e submissão de classe” (Arroyo, 2003, p.20). Portanto, é tempo de discutirmos a construção de uma nova escola, escola esta que precisa de reestruturação tanto estruturalmente – *infraestrutura* - quanto ideologicamente - *currículos e práticas pedagógicas*.

3. FECHAMENTO DE ESCOLAS DO CAMPO

O objectivo da crise permanente é não ser resolvida.
Boaventura de Souza Santos

3.1 Exclusão e barbárie: o campo sem escolas do campo

Ao discutirmos sobre a política de fechamento de Escolas do Campo as justificativas dadas pelo público são meramente reduzidas ao fato de que as Escolas do Campo carecem de infraestrutura ou pela falta de alunos. No entanto, o presente capítulo intenta por desvelar que essa política de fechamento de escolas faz parte de um projeto hegemônico que exclui o camponês de sua terra e o nega o direito à educação, à saúde, à infraestrutura básica, e ainda, deslegitima o seu modo de reprodução de vida.

No entanto, além de criminosa, a política de fechamento de Escolas do Campo contribui para invisibilizar as lutas sociais, os modos de reprodução de vida e os saberes dos povos do campo. Portanto, essa produção histórica feita a partir de “imagens tão negativas do campo e de suas escolas tiveram e têm uma intencionalidade política perversa: reduzir o campo, suas formas de existência e de produção de seus povos à inexistência” (Arroyo, 2010, p. 10).

Em virtude disso, trataremos como *barbárie* a omissão consciente cometida pelo o Estado em garantir educação aos povos do campo. Para Adorno (1995) a *barbárie* pode ser entendida como uma regressão à violência física primitiva, isto é, onde há identificação com a erupção da violência física, há barbárie. Todavia, podemos dizer que a violência física, como os genocídios cometidos contra os indígenas ao longo dos séculos, por exemplo, são apenas um sintoma da barbárie, entretanto ela começa com uma ideia, um pensamento que contribua para a uma agressividade primitiva. Conforme revela Adorno:

Entendo por barbárie algo muito simples, ou seja, que, estando na civilização do mais alto desenvolvimento tecnológico, as pessoas se encontrem atrasadas de um modo peculiarmente disforme em relação a sua própria civilização — e não apenas por não terem em sua arrasadora maioria experimentado a formação nos termos correspondentes ao conceito de civilização, mas também por se encontrarem tomadas por uma agressividade primitiva, um ódio primitivo ou, na terminologia culta, um impulso de destruição, que contribui para aumentar ainda mais o perigo de que toda esta civilização venha a explodir, aliás uma tendência imanente que a caracteriza. (Adorno, 1995, p.155)

Por outro lado, em seu livro, “Educação e Emancipação”, Adorno (1995) aponta que o objetivo da educação é justamente evitar o retorno da barbárie. Em suas palavras

“desbarbarizar tornou-se a questão mais urgente da educação hoje em dia.” (Adorno, 1995, p.16) Logo, a privação do direito a educação já não seria um ato de barbárie em si? Ou o fato de existir uma educação que incita o ódio a outros povos não seria, por assim dizer, uma educação vinculada à barbárie? Logo, além de garantir o acesso à educação, torna-se imprescindível que esta não esteja vinculada a qualquer tipo de subjetividade que incite a barbárie. De acordo com Adorno (1995, p.16):

A educação já não diz respeito meramente à formação da consciência de si, ao aperfeiçoamento moral, à conscientização. É preciso escapar das armadilhas de um enfoque "subjetivista" da subjetividade na sociedade capitalista burguesa. A "consciência" já não seria apreendida como constituída no plano das representações, sejam idéias oriundas da percepção ou da imaginação, ou da razão moral. A consciência já não seria "de", mas ela "é". Seria apreendida como sendo experiência objetiva na interação social e na relação com a natureza, ou seja, no âmbito do trabalho social.

Dessa forma, o desmonte de políticas públicas em torno da Educação do Campo nos mostra como o Estado ainda é aparelhado pelas lógicas hegemônicas e trabalha em favor delas, pois a educação oferecida ao camponês não é a mesma educação oferecida às classes sociais mais altas. Enquanto se educa o camponês para ser um trabalhador assalariado, partindo do pressuposto de que sua escolarização será mínima, as classes mais altas são educadas para a vida e para uma escolarização completa. Oferta-se as populações camponesas um ensino técnico-bancário com currículos limitantes, onde o aluno não tem acesso ao conhecimento científico, em especial as ciências humanas e sociais, ao passo que não lhe é ensinado a questionar, apenas a obedecer; para as classes mais altas ensina-se sobre cultura geral, filosofia, história, sociologia, música; ou seja, há hierarquias no modo de se experienciar à educação. Conforme revela Arroyo, (2003, pp. 50-51)

A escola para os filhos das classes dirigentes, dos gestores e dos intelectuais tem uma função que vai além de ser a transmissora do saber sistematizado. A experiência da escola enquanto experiência humana e sociocultural vai além dos conhecimentos aprendidos nos livros e com os professores. A escola, o colégio, a universidade é *em si* espaço sociocultural. Enquanto experiência e vivência coletiva, lenta, vai se familiarizando com uma concepção de mundo, de homem, de sociedade, de pensar, vai dando segurança, desconfiança: o saber duvidar, questionar, indagar. Essa escola para essa classe não introduz seus filhos apenas no mundo letrado. Ela transmite segurança, informação e, sobretudo, um treinamento lento no raciocínio lhes permitirá inserirem-se na lógica e no modo de pensar da ordem social dominante. Essa escola não tem tanto a função de transmitir o saber sistematizado socialmente produzido, mas a função de introduzir, habituar, internalizar o modo de saber e de pensar dominante. Os filhos das camadas médias e das classes dirigentes, em sua maioria, não saem da escola *sabendo* muito mais sobre o acervo de conhecimentos acumulados, sobre a natureza e a sociedade. Eles saem sabendo mais sobre a lógica que regula essa sociedade, que regula o poder, o

dinheiro, a produção. Saem iniciados nas artes de tirar partido desse jogo, de se defender. Saem da escola menos sábios do que sabidos. É isso que a experiência lenta e longa da escola capitalista permite a quem a experimenta.

Nota-se, portanto, que a exclusão do camponês ao acesso à educação já nasce como um projeto e constitui algo muito mais complexo, pois a questão não se resume aos fechamentos de escola, mas também à forma como se dá essa educação, os materiais didáticos, as práticas pedagógicas ainda colonizantes, uma infraestrutura carente e precária, que muitas vezes não oferece nem o mínimo, como água potável. Portanto, ao falarmos sobre a exclusão do camponês e a política de fechamento de escolas, falamos também sobre lógicas hegemônicas que estruturam a sociedade, sobre projetos hegemônicos de manutenção da desigualdade social em curso, sobre o sistema socioeconômico, sobre a reforma agrária²², sobre modelos de agricultura e modelos de campo, ou seja, surge a necessidade de se questionar todas as bases que sustentam a sociedade e, sobretudo, entender como elas trabalham.

3.2 Inclusão ou Exclusão: por que há tantas crianças fora das escolas?

Um dos grandes problemas educacionais do Brasil ainda gira em torno do analfabetismo e do crescente número de crianças fora das escolas. Desde a década de 60, com as Reformas de Base²³ a Revolução de Angicos²⁴, proposta por Freire, pouco se

²² Reforma agrária é um programa de governo que busca democratizar a propriedade da terra na sociedade e garantir o seu acesso, distribuindo-a a todos que a quiserem fazer produzir e dela usufruir. (Stedile, 2012, p. 657 in Dicionário da Educação do Campo)

²³ Propostas de mudanças consideradas necessárias à renovação das instituições socioeconômicas e político-jurídicas brasileiras que tinham como objetivo remover os obstáculos à marcha do processo de desenvolvimento do país. Essas propostas foram à base do programa de governo do presidente João Goulart (1961-1964), assumindo o caráter de bandeira política durante a fase presidencialista daquela gestão. As reformas consideradas prioritárias eram a agrária, a administrativa, a constitucional, a eleitoral, a bancária, a tributária (ou fiscal) e a universitária (ou educacional). Disponível em: <https://atlas.fgv.br/verbete/6355>

²⁴ Angicos é uma cidade pequena do Rio Grande do Norte, na qual Paulo Freire implementou um projeto de alfabetização para 380 trabalhadores, que ficou conhecido como “Quarenta horas de Angicos”. Paulo Freire foi convidado para este trabalho em 1962 e em 24 de janeiro de 1963 houve a primeira aula regular do projeto sobre o tema: “Conceito antropológico de cultura”, iniciando a primeira das “Quarenta horas de Angicos”. A experiência de Angicos foi levada para outras cidades como “projeto-piloto” do Programa Nacional de Alfabetização que seria iniciado em 1964. Disponível em: <https://averdade.org.br/2013/12/50-anos-da-experiencia-de-paulo-freire-em-angicos/>

mudou e/ou pouco se foi feito. A criação de políticas públicas e leis, como a LDB²⁵ (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), que visam garantir o acesso à educação, apesar de importantes, foram e continuam sendo falhas na sua concretização. A ideia da democratização do ensino não chegou para todos, especialmente no campo. Em virtude disso

A luta pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação é específica, necessária e justa, deve se dar no âmbito do espaço público, e o Estado deve ser pressionado para formular políticas que a garantam massivamente, levando à universalização real e não apenas princípio abstrato (CALDART, 2012, p.262).

Todo e qualquer movimento educacional pedagógico que pense na inclusão efetiva das classes subalternas e/ou o campo são alvos imediatos de boicotes, desarticulações e censuras. Assim como foi em Angicos, cuja Revolução fora considerada atividade subversiva e, posteriormente motivo do exílio de Paulo Freire, bem como João Goulart fora forçado a deixar o poder após propor as Reformas de Bases junto à derrocada da democracia com o Golpe Militar de 64, evidencia-se que para cada pequeno avanço, volta-se a dez casas de retrocessos.

Todavia, como diria Karl Marx, “A história se repete, a primeira vez como tragédia, a segunda como farsa”. Após a regulamentação do PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e da Política Nacional da Educação do Campo, além da criação de políticas sociais como: Bolsa Família, Minha Casa Minha Vida, entre outros, a então presidenta Dilma sofre um impeachment em 2016 e o que vemos a seguir é o conservadorismo chegando ao poder mais uma vez.

Atualmente, o Brasil conta com um número alarmante de crianças que não frequentam a escola. De acordo com o mais novo relatório da UNICEF de 2021, “Cenário da Exclusão Escolar no Brasil²⁶”, mais de 5 milhões de meninas e meninos de 6 a 17 anos não tinham acesso à educação no Brasil. Desses, mais de 40% eram crianças de 6 a 10 anos.” A crise ocasionada pela pandemia covid-19, no ano de 2020, evidenciou ainda mais as disparidades sociais existentes na educação brasileira. Portanto, esses números nos trazem um alerta urgente sobre o quanto precisamos avançar no quesito acesso à educação.

²⁵ Lei de Diretrizes e Bases da Educação ou Lei nº 9.394/1996 define e regulariza a organização da educação brasileira com base nos princípios presentes na Constituição.

²⁶ Relatório da UNICEF disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>

No entanto, vemos que a exclusão escolar amplia-se drasticamente quando comparamos a localização, bem como as taxas de analfabetismo. Os alunos de localidades rurais são os mais afetados pelas desigualdades e a falta do acesso à educação. Ainda de acordo com o relatório da UNICEF (2021, p. 20), “no ano de 2019, mais de 10% das crianças de 4 e 5 anos e de adolescentes de 15 a 17 anos, nessas localidades, estavam fora da escola.” As regiões Norte e Nordeste do Brasil ainda seguem sendo as mais afligidas com o descaso do poder público, pois “uma parcela dessas crianças e adolescentes reside em áreas isoladas ou de alta vulnerabilidade, como os territórios da Amazônia Legal e do Semiárido, que, juntos, abrigam 35,7% das matrículas da Educação Básica em redes públicas no Brasil”.

A seguir, temos um quadro comparativo entre a exclusão urbana e rural no ano de 2019 no Brasil.

Quadro 1 - População de 4 e 5 anos, de 6 a 14 anos e de 15 a 17 anos que está fora da escola, segundo sua localização

	4 a 5 anos			6 a 14 anos			15 a 17 anos		
	População residente	Fora da escola	Fora da escola (%)	População residente	Fora da escola	Fora da escola (%)	População residente	Fora da escola	Fora da escola (%)
Urbana	4.574.464	292.031	6,4	21.532.515	64.163	0,3	7.418.899	464.512	6,3
Rural	860.013	92.444	10,7	4.390.054	18.299	0,4	1.552.964	165.019	10,6
Brasil	5.434.477	384.475	7,1	25.922.569	82.462	0,3	8.971.863	629.531	7

Fonte: UNICEF, 2021.

A partir dos dados apresentados no quadro acima, nota-se que a faixa etária que mais se encontra fora das escolas é de 4 a 5 anos, seguida por 15 a 17 anos, enquanto a faixa etária de 6 a 14 anos é a que menos sofre com a exclusão escolar. Uma das possibilidades para que a faixa de 4 a 5 seja a mais afetada é justamente por conta da idade, tendo em vista que no campo o trabalho é árduo e muitos pais não possuem tempo disponível para levar seus filhos à escola. Além disso, a falta de transporte escolar também pode influenciar diretamente nesse quesito; no entanto, mesmo com transporte escolar disponível, muitos pais podem ter receio de deixar suas crianças pequenas percorrem sozinhas horas na estrada para ir à escola, ou seja, ficam apreensivos por suas seguranças, além do desgaste físico que tal percurso possa vir ocasionar aos pequenos. Ainda sobre o transporte escolar, na escola visitada João Jazbik, por exemplo, no período vespertino, as séries do 4º e 5º ano apenas tinham

transporte disponível para irem à escola; na volta para casa, não havia transporte escolar disponível e, em virtude disso, a diretora revelou que tal fato ocasiona a pouca quantidade de alunos em ambas as séries. A pesquisa de Gulart (2003, pp. 2, 3), revela que o transporte escolar para as Escolas do Campo representa um grande desafio a ser superado, uma vez que:

O que torna uma escola acessível, não se refere à quantidade de vagas em uma escola, mas sim, sobre a possibilidade de os alunos chegarem a ela. Mesmo com o serviço sendo oferecido, é válido ressaltar que há muitas dificuldades enfrentadas pelos estudantes. Nesse sentido, como no campo cada vez existem menos escolas, a distância percorrida pelos alunos é cada vez maior, há dificuldades no deslocamento, seja pelas estradas inadequadas, sem condições de trânsito; pelo cansaço dos alunos que acordam muito cedo para poderem frequentar a escola e ainda muitos percorrem quilômetros até o embarque/desembarque no transporte. Além disso, pode-se citar ainda a questão dos veículos desconfortáveis considerando a extensão do trajeto, perda de aulas em consequência da falta de transporte no período das chuvas onde as estradas ficam intransitáveis, entre outros tantos obstáculos que geram, muitas vezes, desgastes físicos e emocionais para se conseguir chegar à escola.

A segunda faixa etária mais excluída, de 15 a 17 anos, um dos grandes fatores que contribui para que esses alunos não frequentem os bancos escolares está justamente na falta de Escolas do Campo que ofertem ensino médio, pois geralmente as Escolas do Campo apenas ofertam do maternal até o ensino fundamental, fazendo assim, com que os alunos tenham que se deslocar para as cidades para terminarem seus estudos. Nas escolas visitadas Alice do Amaral Peixoto e João Jazbik, nenhuma delas ofertava o ensino médio, logo, a partir do 5º anos as crianças deveriam matricular-se em escolas urbanas. De acordo com Hage (2014, p. 1172)

As estatísticas de atendimento da população rural no Ensino Médio, ao evidenciar um índice de 18,43% de matrículas nesta etapa escolar, também reforçam a situação de exclusão educacional no país, assim como na Educação de Jovens e Adultos, o atendimento é irrisório no campo, tanto no Ensino Fundamental, quanto no Ensino Médio, ao atingir índices de matrícula de 4,34% e de 3,10% respectivamente, conforme os dados do Inep (2011).

Ainda segundo Hage (2014, p. 1172),

Essa realidade também foi retratada nos estudos do Observatório da Equidade – As Desigualdades na Escolarização do Brasil (2009, p. 32) – ao revelarem que para cada duas vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental, existe uma vaga nos anos finais; e para cada seis vagas nos anos finais do Ensino Fundamental, existe apenas uma vaga no Ensino

Médio, o que demonstra quão desigual e excludente continua sendo o processo de escolarização em relação aos segmentos empobrecidos e populares do campo em nosso país.

Além dos números, o relatório da UNICEF também apresentou os principais motivos que levaram/levam a esses alunos a não frequentar a escola. Portanto, no quadro a seguir, são apresentados detalhadamente quais eles são.

Quadro 2 - Motivos para não frequentar a escola – adolescentes de 15 a 17 anos fora da escola

Principal motivo de não frequentar escola (15 a 17 anos)	Número	Porcentagem
Trabalhava ou estava procurando trabalho	91.831	14,6
Não tem escola ou faculdade na localidade ou ficam distantes	18.593	3,0
Falta de vaga na escola ou no turno letivo desejado	21.152	3,4
Falta de dinheiro para pagar mensalidade, transporte, material escolar etc	7.766	1,2
Por gravidez	71.504	11,4
Por ter que realizar afazeres domésticos ou cuidar de criança, adolescente, idoso ou pessoa com deficiência	44.266	7,0
Tinha que cuidar dos afazeres domésticos ou de idoso ou pessoa com necessidades especiais	25.076	4,0
Estudando para concurso ou por conta própria para vestibular/Enem	7.995	1,3
Por já ter concluído o nível de estudo que desejava	9.876	1,6
Por ter problema de saúde permanente	38.963	6,2
Não tem interesse em estudar	240.545	38,2
Outro motivo (especifique)	51.965	8,3
TOTAL	629.531	100,0

Fonte: UNICEF, 2021.

Dentre todos os motivos apresentados no quadro acima para não frequentar a escola, cabe ressaltar que eles não se aplicam a alunos de classe média alta, isto porque não existe a possibilidade de os filhos da elite não frequentarem a escola. Em virtude disso, vemos que a desigualdade acentuada no Brasil continua por persistir.

Ao fazermos uma leitura do quadro, vemos que os maiores motivos são a falta de interesse por parte dos jovens em continuarem os estudos, que correspondem a 38,2%, seguido por 14,6% que trabalham e/ou estavam procurando emprego, enquanto 11,4% abandonam os estudos por motivos de gravidez, além da justificativa de afazeres domésticos e o cuidado com o outro, que se somados, juntos atingem a porcentagem de 11%. No entanto, os motivos presentes no quadro são consequências das desigualdades socioeconômicas no Brasil. Afinal de contas, a precariedade de vida das classes subalternas é o principal fator que as impede de estudar. Como um jovem que não tem o que comer pode pensar em estudar? Estudar não enche barriga, logo desde cedo ele é impelido a procurar trabalho para miseravelmente ter que sobreviver. Como se concentrar nos estudos após um dia cansativo de trabalho árduo? Os altos índices de repetências e distorção idade-série são a prova viva do quanto é cruel exigir notas altas de um aluno exausto. Como pensar estudar quando uma jovem que mal pode tomar conta de si, já tem um pequeno ser humano para cuidar? A carga física, financeira e emocional de ser mãe, grande parte das vezes solo, e estudante ainda na adolescência é tarefa difícil de conciliar. Como jovens meninas podem pensar em estudar quando ainda são as principais responsáveis pelos afazeres domésticos e do cuidado com o outro? As desigualdades de gêneros no Brasil ainda são motivos para que mulheres não tenham acesso à Educação.

De modo a corroborar com a veracidade dos motivos apresentados no quadro, temos os dados do IBGE, (Pnad 2017²⁷) que apontam que:

Entre as mulheres, chama atenção o peso dos cuidados de pessoas e dos afazeres domésticos, visto que 24,2% delas disseram não estudar ou se qualificar por necessidade de realizar essas tarefas, valor mais baixo 1,9 p.p. que em 2016. A realização de afazeres domésticos ou cuidados de pessoas foi mais frequente entre as duas categorias mais baixas de nível de instrução, em torno de 17%, do que entre as pessoas com o ensino médio completo ao superior incompleto, com 7,7%.

²⁷ Para maiores informações, consulte o site: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano#:~:text=Em%202017%2C%20a%20taxa%20nacional,2016%20\(7%2C2%25\).](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano#:~:text=Em%202017%2C%20a%20taxa%20nacional,2016%20(7%2C2%25).)

Ainda segundo o IBGE (Pnad 2017)

Os motivos relacionados ao mercado de trabalho foram mais frequentes entre os homens (49,4%) do que entre as mulheres (28,9%) e ambos apresentaram queda frente a 2016 (50,6% entre os homens e 30,5% entre as mulheres). Além disso, 24,2% dos homens declararam não ter interesse em estudar ou se qualificar, percentagem que entre as mulheres foi 15,6%, ambos no mesmo patamar de 2016. Já a falta de dinheiro para pagar as despesas com o estudo foi alegada por 9% dos homens e por 12% das mulheres, e maior do que no ano anterior (6,9% entre os homens e 8,8% entre as mulheres).

Daí percebe-se que muitos são os questionamentos para cada motivo que dificulta o jovem de frequentar a escola; no entanto, de todos os motivos, torna-se imprescindível de questionarmos é o não ter interesse em estudar. O que leva alguém da classe subalterna dizer que não tem interesse em estudar? Quais são os motivos velados que simplesmente o levam a dizer que não têm interesse? De onde surge a falta de interesse? Ela é inerente ou as lógicas hegemônicas são responsáveis por fabricar nesses jovens a falta de interesse?

Ao refletirmos sobre essas questões, temos que pontuar fatores importantes, como: a primeira é o Estado buscar eximir-se da responsabilidade pela falta do acesso à educação, culpabilizando o aluno pela falta de interesse, ou seja, cria-se uma falsa relação de inclusão-exclusão, a ideia de que o Estado dá a oportunidade, porém o aluno esvai-se por conta própria. Essa falácia pode ser percebida no curso de graduação de Educação do Campo em Santo Antônio de Pádua, onde os alunos matriculam-se com o sonho de cursar o ensino superior, contudo, a falta de moradia, bandejão, assistência estudantil, impede que quilombolas, indígenas e/ou pessoas de outras comunidades possam dar continuidade aos estudos. Sendo assim, não se trata de evasão, mas sim uma exclusão; uma vez que não é oferecido o mínimo para a permanência desses estudantes na academia.

Evasão ou exclusão escolar? Não faz diferença? Faz e muita! Os conceitos são importantes no ocultamento do real. Nos cursos normais e de pedagogia fala-se de alunos evadidos, nunca de alunos excluídos, do fracasso do aluno e não da escola fracassada. Diferenças meramente conceituais? Falar em evasão sugere que o aluno se evade, deixa um espaço e uma oportunidade que lhe era oferecida por motivos pessoais ou familiares. Ele é o responsável pela a evasão e, conseqüentemente, pela a ignorância e pelos efeitos sociais que lhe acarretará essa sua ignorância ao longo da luta pela sobrevivência (Arroyo; 2003, pp.21, 22).

Segundo ponto, muito se fala sobre mudar de vida e de classe social por meio dos estudos, mas sabemos que a realidade é diferente. De acordo com o boletim

Emprego em Pauta, divulgado pelo Dieese²⁸, “é possível afirmar que praticamente metade do crescimento da ocupação para pessoas com ensino superior completo ocorreu em atividades não típicas para essa formação”. Dessa forma, muitas vezes, pessoas com doutorado, não conseguem arrumar emprego e precisam se sujeitar a trabalhos que não condizem com sua formação, como: motorista de uber, entregadores de comida, entre outros. Não se trata de desmerecer tais categorias de trabalho, mas sim, questionar a precarização das condições de vida da população brasileira. Em virtude disso, os índices de exclusão escolar são consequências de uma lógica em que as classes subalternas aceitam seus destinos como operários, trabalhadores assalariados, pois a chance de mudança social é mínima, ou seja, perde-se a esperança na transformação que a educação pode causar na vida das pessoas.

O ideário psicopedagógico que informa tantas propostas de escola possível e conveniente para os filhos das classes subalternas vai muito além das teorias do desenvolvimento da personalidade, do desenvolvimento cognitivo, da psicologia genética e outras. Ele se mantém até hoje informando a pedagogia da pobreza porque é funcional a uma concepção de sociedade, onde os filhos das camadas populares estão *destinados* a ser operários desqualificados. Não são as carências, a pobreza material e intelectual, nem os níveis de desenvolvimento psíquico, cognitivo ou cultural do aluno que levam a uma pedagogia do pobre, mas é o destino de classe – futuros pedreiros, bóias-frias, empregadas domésticas, proletários – que justifica a sua não-escolarização ou uma escolarização mínima, empobrecida (Arroyo, 2003, p.31).

Terceiro e último ponto, resume-se as escolas com práticas educativas hegemônicas que diferem da realidade das classes subalternas, ou seja, não incorporam às suas lutas sócio-históricas e tampouco busca atender a seus interesses. As Escolas do Campo não têm trabalhado a partir da perspectiva do real significado da Educação do Campo, que consiste em atuar como agente transformador da sociedade, bem como a criticidade e questionar as lógicas da sociedade para a libertação.

Logo, o “máximo que essa matriz pedagógica pode inventar para os filhos do povo será uma pedagogia do pobre: currículos mínimos, classes aceleradas e especiais, métodos adaptados a essa pedagogia do pobre” (Arroyo, 2003, p.30). Desse modo, a concepção de um ambiente escolar segregador dá origem a uma política de exclusão, fazendo com que os alunos do campo não se sintam pertencentes a esses espaços e, conseqüentemente, sejam expulsos por essa política.

²⁸ Boletim disponível em:
<https://www.dieese.org.br/boletimempregoempauta/2023/boletimEmpregoemPauta26.pdf>

3.3 Panorama nacional: por que fecha-se tantas Escolas do Campo?

É sabido que foram fechadas muitas Escolas do Campo ao longo dos últimos anos, no entanto, quando tomamos ciência da realidade exorbitante dos números, vemos o quanto a Política Nacional de Educação do Campo está longe de sua efetivação plena. Sejam por questões políticas, econômicas, ideológicas, o próprio Estado falha em garantir o direito universal à educação, logo, devemos responsabilizá-lo e culpabilizá-lo pelas consequências de um campo sem escolas.

Alguém terá que ser responsabilizado por essa exclusão ou por essa negação do saber elementar às classes subalternas. Sobretudo quando os mesmos cidadãos – trabalhadores excluídos da escola – são excluídos de outros direitos básicos: direito à saúde, alimentação, saneamento, habitação, organização e, sobretudo, excluídos da terra, dos bens materiais, do poder e da riqueza que produzem. As mesmas crianças – membros da mesma classe – excluídas das casas de escolas são excluídas das casas de saúde, das casas de justiça e do direito. As únicas portas que facilmente se abrirão são as das casas de detenção, de correção, dos manicômios. Sobretudo abrir-se-ão as portas das fábricas todas as manhãs, tardes e noites, de onde não lhes será permitido evadir-se sob pena de morrer de fome. Os índices de evasão das fábricas, das casas de detenção e correção são mais baixos que os índices das escolas do povo. Lá são obrigados a permanecer para ser explorados ou reeducados para o trabalho. Na escola são forçados a sair por incapazes para a educação ou por necessidade de bater a porta da fábrica, ou de lutar por comida no subemprego (Arroyo, 2003, p. 22).

Sendo assim, até os dias de hoje um dos maiores impasses para a efetivação da Educação do Campo se dá pelo contínuo fechamento de Escolas do Campo (Andrade; Rodrigues, 2020). Em virtude disso, uma das pautas recorrentes nos coletivos e eventos da Educação do Campo refere-se ao enfrentamento do fechamento de escolas. Para isso, foram criados os fóruns regionais de Educação do Campo. No Noroeste Fluminense, temos o FOFEC (Fórum Fluminense de Educação do Campo), no Pará temos o FPEC (Fórum Paraense de Educação do Campo), entre outros. No último FPEC, um dos temas discutidos foi o combate ao fechamento de Escolas do Campo. Posteriormente, o portal da (Universidade Federal do Pará) UFPA²⁹, apresentou dados alarmantes, pois de acordo com o “Censo Escolar do INEP, nos últimos vinte e um anos (2000-2021), há um total de 151.785 escolas fechadas no Brasil, sendo 104.385 nos territórios rurais e 47.400 nos territórios urbanos”. Logo, essa política de fechamento fere uma série de

²⁹ Para ter acesso ao portal, consulte <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal>

documentos legais internacionais, como a Declaração Universal de Direitos Humanos e o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais; e nacionais, como a Constituição Federal, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente), entre outros, quando nega o direito fundamental à educação.

Além disso, o número de fechamento de escolas pode variar de acordo com cada região do país. Dessa forma, na tentativa de se obter um panorama nacional do fechamento de Escolas do Campo no Brasil, apresentamos o quadro abaixo que apresenta o fechamento de Escolas do Campo por regiões.

Quadro 3 - Fechamento de Escolas do Campo por região do Brasil

Região	2003	2012	Total de escolas fechadas
Nordeste	58.819	41.927	16.882
Norte	19.662	15.952	3.710
Sudeste	12.793	8.813	3.980
Sul	9.329	5.604	3.725
Centro-Oeste	2.725	1.816	905

Fonte: SILVA; CABRAL; FOSCHIERA, 2020.

A partir da leitura do quadro acima vemos que a região em que mais se fecha escolas é a região nordeste, seguido pelas regiões Sudeste e Norte. Todavia, tal fato explica-se pela lógica da *colonialidade* e a política de produção de inexistências. Conforme sinalizado no Capítulo “O Campo”, os campos das diferentes regiões brasileiras sofrem a *colonialidade* de modo distinto. As regiões com menos imigrantes europeus tendem a sofrer ainda mais com as políticas de exclusão por parte do Estado. Aquino (2020, p. 57) revela “que os processos históricos de precarização e superexploração do trabalho constituem o modo de exploração privilegiado do capital.” O autor ainda diz que se “determos nosso olhar sobre o Nordeste, mais especificamente, vemos essa exploração se exacerbar e se ampliar de forma significativa se comparado com outras regiões brasileiras.” Não é à toa que a região Nordeste é uma das mais precarizadas no Brasil. Isso denota que o poder público nunca investiu, de fato, em melhorias para aquela região. Grande parte da região nordeste, em especial o campo, ainda carece de infraestrutura básica, como água potável, saneamento básico, emprego, saúde e educação. De acordo com os dados do IBGE (Pnad 2017)

A média de anos de estudo das pessoas de 25 anos ou mais de idade, em 2017, foi 9,1 anos, 0,2 ano maior que em 2016. Esse patamar de crescimento esteve presente em todas as Regiões, com Sudeste, Centro-Oeste e Sul apresentando valores acima da média nacional, respectivamente de 9,9, 9,5 e 9,4 anos, enquanto as Regiões Nordeste e Norte ficaram abaixo da média nacional, com 8,6 anos e 7,7 anos, respectivamente.

Outro agravante é a ideia de hierarquia e raça imposta pela a *colonialidade*; pois o número de pessoas com instrução escolar também varia entre pessoas brancas, pardas e negras, onde os dois últimos respectivos grupos seguem sendo os mais excluídos e tendo um o número médio de anos de estudos menor em comparação com pessoas brancas. O IBGE (Pnad 2017) revela que:

O número médio de anos de estudo foi de 9,3 anos para as mulheres e 8,9 para os homens, ambos 0,2 anos acima de 2016. Com relação à cor ou raça, mais uma vez a diferença foi considerável, registrando-se 10,1 anos de estudo para as pessoas brancas e 8,2 anos para as de cor preta ou parda, com uma diferença de quase 2 anos entre esses grupos.

Todavia tal discrepância é acentuada no nível de ensino superior, como podemos ver:

A taxa ajustada de frequência escolar líquida ao ensino superior foi de 23,2% na população com 18 a 24 anos, mantendo-se estável em relação a 2016. Para as mulheres a taxa foi 26,8%, 1p.p. menor que a de 2016. Para as pessoas de cor branca a taxa foi 32,9%, e 16,7% para as pessoas pretas ou pardas, ambas estáveis frente a 2016. A taxa ajustada para as pessoas pretas ou pardas permaneceu quase a metade da taxa das pessoas brancas, que já alcançaram a meta 12 do PNE para esse grupo etário (de 33% até 2024) (IBGE, PNAD, 2017).

Contudo, para além dos números, também precisamos apresentar as consequências desses fechamentos de escolas e elas são incontáveis. Tendo em vista que passamos grande parte de nossa vida na escola, inevitavelmente esta representa muito mais que um prédio escolar, pois é na escola que acontecem as relações sociais, o processo de ensino e aprendizagem, relações interpessoais. Dessa forma, o valor simbólico da escola se traduz na memória afetiva tanto individual quanto coletiva para os que estudam/estudaram nessas escolas, bem como para a comunidade que ali vive. Consequentemente, as Escolas do Campo tornam-se uma referência de luta e resistência dotada de valor simbólico para a comunidade, ou seja, fazem parte da história, cultura e identidade local. Paulo Freire (1987, p. 119) afirma que:

A educação passa pela questão da identidade cultural. Assumir uma posição de sujeito no mundo implica situar-se histórica e territorialmente, como produtor de cultura: sendo os homens seres em ‘situação’, se encontram enraizados em condições tempos-espaciais que os marcam e a que eles igualmente marcam.

Portanto, o fechamento de escolas não ocasiona apenas uma *desapropriação material* – territorial -, mas também numa *desapropriação imaterial* - cultural, histórica - das populações camponesas. Como resultado, essa política de fechamento é uma das formas mais cruéis de materialização da *colonialidade* no Campo. Dessa maneira, os estudos que realizamos sobre as Escolas do Campo:

Oportunizam a compreensão de que para a melhoria da qualidade da educação das Escolas do Campo será necessário o enfrentamento das mazelas que envolvem as condições de existência dessas escolas, por meio de uma conjugação de ações que envolvem a articulação entre o macro e o micro, entre questões estruturais e de concepção, entre questões de políticas educacionais, de organização do ensino e de formação dos profissionais que atuam nessas escolas (Hage, 2014, p. 1175).

Em conclusão, essa pesquisa assim como muitas outras que denunciam o ilegítimo fechamento de Escolas do Campo são uma forma de *denúncia* contra o Estado, o sistema econômico, o modelo hegemônico de agricultura e de exploração da natureza; e ao mesmo tempo de *resistência* à medida que procuramos tornar visível a luta dos povos do campo, dar voz às demandas das classes subalternas, dar continuidade na constante e incansável luta por equidade, cidadania e direitos humanos e, sobretudo, na transformação da sociedade.

3.4 Uma breve contextualização sobre a Educação do Campo e o fechamento de Escolas do Campo no Noroeste Fluminense

A educação do campo tem sua origem no seio das lutas sociais e, portanto, compreende um projeto de educação *contra-hegemônico*, que visa atender aos interesses da população *camponesa*. *O campo, enquanto espaço político, é alvo de embates e disputas de paradigmas*³⁰ que projetam distintos territórios (Fernandes; Molina, 2004). Atualmente, o campo divide-se em dois paradigmas antagonistas: o paradigma rural e o

³⁰ Para Fernandes e Molina (2004, p.56), os paradigmas são territórios teóricos e políticos que contribuem para transformar a realidade. A prevalência de um paradigma no processo de produção de um determinado conhecimento, de elaboração de construções teóricas e proposições de políticas públicas, contribuem para determinar a formação de uma realidade de acordo com a visão de mundo dos criadores do paradigma.

paradigma da Educação do Campo. O paradigma rural tradicional contribui para a visão de um espaço rural inferior, arcaico, cujo único objetivo é atender aos interesses do grande capital, ou seja, apresenta o território rural a partir de uma perspectiva unidimensional (Fernandes; Molina, 2004). Em contrapartida, o paradigma da Educação do Campo concebe o campo como um território multidimensional, isto é, como “espaço de vida e resistência, no qual os camponeses lutam por um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais” (Fernandes; Molina, 2004, p.63).

A construção do paradigma da Educação do Campo teve seu início em 1997, com a realização do Primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, o ENERA³¹, promovido pelo MST, no Campus da UnB (Universidade de Brasília) (Santos, 2017). A partir daí, houve outros marcos históricos em favor a Educação do Campo, por meio de diversos movimentos e organizações, como: a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, em 1998, a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 2001, e, posteriormente, a aprovação da Resolução CNE/CEB 01, de 03 de abril, que instituiu as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo (Santos, 2017). As diretrizes, na qualidade de dispositivo legal, foram “o primeiro destes marcos a reconhecer e utilizar a expressão ‘escola do campo’, como figura jurídica legalmente reconhecida, portanto, demarcando uma diferenciação em relação à expressão escola rural” (Molina; Sá, 2012, p. 326).

Mais tarde surgiram novas políticas públicas que corroboraram para ampliar a implementação da Educação do Campo. Entre elas podemos citar o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010³², que dispõe sobre a Política de Educação do Campo, bem como o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), além do Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), previsto pelo Decreto nº 7.352 e instituído por meio da Portaria 86, de 1º de fevereiro de 2013 (Andrade; Rodrigues, 2019; Santos, 2017). Todavia, apesar da homologação de dispositivos legais e políticas públicas em defesa da Educação do

³¹ De acordo com o MST, o 1º Enera se constituiu em um espaço de apresentação pública das experiências formativas e educativas do MST, e também um espaço de reivindicação e luta pelo acesso ao direito de estudar no campo em condições dignas e com uma proposta educacional que considerasse a especificidade, diversidade e a perspectiva de projeto defendido por estes sujeitos. Para maiores informações, acesse: <https://mst.org.br/2015/07/15/enera-tem-o-desafio-de-criar-um-novo-espaco-de-articulacao-entre-os-trabalhadores-da-educacao/>

³² Para mais informações, consulte: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>

Campo, na realidade, o que vemos é o descaso por parte dos órgãos governamentais em garantir com que essas políticas sejam, de fato, implementadas e efetivadas.

Em meio a essa disputa histórica de paradigmas, “a concepção de escola do campo a ser tratada aqui se enraíza no processo histórico da luta da classe trabalhadora pela superação do sistema do capital” (Molina; Sá, 2012, p.325). Nesse sentido, seu projeto político-pedagógico é pensado a partir de concepções educativas que buscam oferecer uma formação intelectual crítica que dialogue e fortaleça os movimentos de resistência e da luta camponesa, na tentativa de romper com as lógicas colonizadoras do paradigma da Educação Rural (Andrade et al, 2019). À vista disso [...]

A escolarização em todos os níveis deve promover o conhecimento sobre o funcionamento da sociedade, sobre os mecanismos de dominação e subordinação que caracterizam, e sobre o modo da produção agrícola neste projeto de sociedade, a partir do complexo sistema de relações e de mediações que constituiu o processo de desenvolvimento rural (MOLINA; SÁ, 2012, p. 325, 326).

Como salientado anteriormente, o campo, enquanto território multidimensional, insere-se no espaço de lutas e conflitos tanto ideológicos quanto políticos; e isso não seria diferente no Estado do Rio de Janeiro, em especial o interior do Noroeste Fluminense. De acordo com a notícia do Portal Extra³³, o estado do Rio de Janeiro:

Vive um sistemático processo de fechamento das escolas em áreas rurais. A média, nos últimos seis anos, é de quase 40 colégios encerrando as atividades por ano. Nesse ritmo, as 1.037 unidades de ensino fundamental que restam no estado serão extintas em 26 anos.

Nesse ritmo acelerado, o campo do Estado do Rio de Janeiro estará fadado à barbárie de um campo sem Escolas do Campo; um campo sem gente, sem cultura, sem vida. Pois apesar da homologação da Lei Nº 12.960, de 27 de Março de 2014 requerer uma manifestação dos órgãos de ensino antes do fechamento de Escolas do Campo, a mesma não inibiu a política de fechamento de escolas.

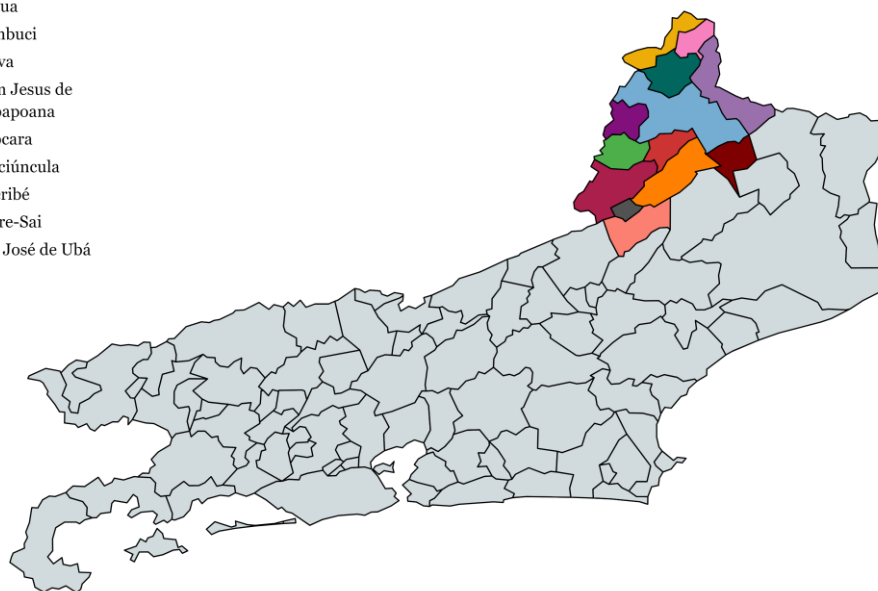
No mapa abaixo, encontram-se listados os Municípios que fazem parte do Noroeste Fluminense e suas respectivas localizações.

³³ Para ter acesso ao portal, consulte o site: <https://extra.globo.com/noticias/rio/por-ano-quase-40-escolas-fecham-as-portas-na-zona-rural-do-estado-do-rio-17350874.html>

Figura 7 – Mapa com os municípios do Noroeste Fluminense

**Nome dos municípios do
Noroeste Fluminense**

- Itaperuna
- Miracema
- Laje de Muriaé
- Natividade
- Santo Antônio de Pádua
- Cambuci
- Italva
- Bom Jesus de Itabapoana
- Itaocara
- Porciúncula
- Aperibé
- Varre-Sai
- São José de Ubá



Fonte: Criação própria - 2023

A região do Noroeste Fluminense é uma das que menos recebem investimentos do poder público, isso se deve ao fato de que essa é uma região pouco turística e a mais distante da capital. De acordo com o Painel Regional do Sebrae³⁴, “no geral, o Noroeste exibe os piores indicadores socioeconômicos, com menor Produto Interno Bruto (PIB) per capita, maior percentual de pobres e menor renda domiciliar per capita.” Consequentemente, tal esquecimento reflete na falta de educação, saúde, emprego e nos baixos índices socioeconômicos dessa região.

A partir de dados oficiais do INEP, elaboramos o quadro abaixo que evidencia a relação com os números de escolas paralisadas e escolas que ainda se encontram ativas no Noroeste Fluminense.

³⁴ O painel encontra-se disponível em:
https://sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/SebraePainel_NoroesteFluminense.pdf

Quadro 4 - Relação do número de escolas paralisadas e ativas no Noroeste Fluminense 2022-2023

Municípios	Número de escolas paralisadas	Número de escolas ativas	Comparação entre escolas paralisadas e ativas Diminuição percentual (%)
Aperibé	7	-	100%
Bom Jesus de Itabapoana	37	24	35, 14%
Cambuci	10	4	60%
Italva	-	6	0%
Itaocara	44	7	84,09%
Itaperuna	16	16	0%
Laje de Muriaé	17	-	100%
Miracema	29	5	82, 76%
Natividade	26	2	92,31%
Porciúncula	26	4	84,62%
Santo Antônio de Pádua	45	4	91,11%
São José de Ubá	9	4	55,56%
Varre-Sai	16	8	50%
Total	281	84	70,11%

Fonte: Criação própria - 2023

Os números do quadro acima revelam que o fechamento de Escolas do Campo já dizimou grande parte das Escolas do Campo, restando assim, um número mínimo de escolas ainda em funcionamento. Sem mobilizações e movimentos de resistência, em alguns anos, poderá não haver mais Escolas do Campo no Noroeste Fluminense.

Ainda sobre as informações do quadro, podemos dar destaque ao município de Aperibé e Laje de Muriaé que atualmente não contam mais com nenhuma escola do campo; em seguida temos Natividade com apenas 2 escolas. Enquanto isso, os municípios de Cambuci, Porciúncula, Santo Antônio de Pádua e São José de Ubá, possuem apenas 4 unidades escolares do campo. Em outros municípios, como Miracema, Itaocara e Varre-Sai, os números de escolas encontram-se inferior a duas casas decimais. Um fator positivo é que no município de Italva não consta dados sobre a paralisação de Escolas do Campo; além do fato de que os municípios de São José de Ubá e Itaperuna são o que se destacam no Noroeste Fluminense, contando com o maior número de Escolas do Campo, 24 e 16 respectivamente. Contudo, no total, vemos que de 281 escolas, o número cai para 84, o que corresponde a 70,11%, ou seja, um percentual expressivo de escolas fechadas ao longo dos últimos anos.

O município de Santo Antônio de Pádua tem sido palco e um dos mais afetados por esses fechamentos. Ainda de acordo com o quadro acima, esse era um município que contava com 45 Escolas do Campo, no entanto, hoje restam apenas 4, diminuição correspondente a um percentual de 91,11%.

No início da minha graduação em Educação do Campo houve, por parte do poder público municipal, tentativas de fechamentos de Escolas do Campo que, posteriormente, foram concretizadas (Andrade; Rodrigues, 2020). Até o ano de 2015, o município contava com 6 Escolas do Campo, mas, em menos de dois anos, 2 escolas foram fechadas, quase chegando a 3.

O processo de fechamento de escolas ocorre de forma unilateral, onde “sem anúncios para a comunidade, os gestores fecham e somente depois avisam aos pais que seus filhos irão para outras escolas” (Andrade; Ventura, 2015, p. 162) Essa foi a realidade das escolas Anacleto Eccard Júnior e João Neves Brum. O poder público municipal afirma que o reduzido número de alunos e a infraestrutura precária justificam o fechamento dessas escolas. No entanto, sabemos que essa justificativa corresponde a uma parte ínfima de uma questão muito mais complexa. Conforme salientado nos capítulos anteriores, as lógicas hegemônicas que fomentam essa política de fechamento se dão no âmbito político, econômico, social e até mesmo ambiental. Porém, no município de Santo Antônio de Pádua, ela pode ser objetivada em uma pergunta elementar: Por que houve o fechamento de Escolas do Campo, justamente após a institucionalização e aproximação por parte do curso de Educação do Campo, junto às Escolas do Campo em Santo Antônio de Pádua?

A resposta encontra-se precisamente na disputa de paradigmas. Santo Antônio de Pádua ainda é um município muito conservador e agrário, onde o coronelismo criou raízes profundas e difíceis de serem cortadas. Dessa forma, o fechamento de Escolas do Campo é uma maneira do poder público local de coibir o curso de Educação do Campo de realizar seu trabalho educativo e, como resultado, leve a essa população camponêsina um novo modo de pensar que questione a sua realidade. Entretanto, isso reflete uma realidade nacional, à medida que o contínuo processo de expropriação do campesinato do seu território, ou seja, sua desterritorialização corresponde à imposição de um projeto de poder hegemônico fundamentado pelo sistema capitalista, no qual a alienação do camponês e a “destruição do seu território significa transformá-lo em outro sujeito” (Fernandes; Molina, 2004, p 69).

Sendo assim, o trabalho educativo do curso de Educação do Campo é justamente o de criar movimentos de resistência junto a essas Escolas do Campo na tentativa de impedir futuras investidas do poder público de realizar o fechamento de novas escolas.

Um exemplo de atuação de movimento em favor às Escolas do Campo em Santo Antônio de Pádua tem sido o Movimento do Salgueiro. Este movimento protagonizado por estudantes do curso de Educação do Campo, pais dos alunos, ex-alunos, professores e moradores da comunidade impediu que ocorresse o fechamento da Escola Alice do Amaral Peixoto. Tal ação nos mostra apesar de sua implementação recente, o curso de Educação do Campo³⁵ “tem potencializado as lutas sociais por sua inserção crítica na realidade dos educandos e sua consolidação dentro dos territórios em disputas.” Dessa forma, uma vez que encontra-se “imerso na realidade local, o curso é fortalecido na mesma medida em que fortalece os movimentos sociais” (Andrade; Neves, 2021, p. 88).

³⁵ O curso Interdisciplinar em Educação do Campo foi implementado, em Santo Antônio de Pádua, no ano de 2015, pelo o INFES/UFF (Instituto do Noroeste Fluminense em Educação Superior/Universidade Federal Fluminense)

4. ARQUITETURA DAS ESCOLAS DO CAMPO: CONSTRUINDO AMBIENTES E ESPAÇOS PLURAIS

A arquitetura começa onde termina a função.
Sir Edwin Lutyens

O presente capítulo tem como objetivo iniciar uma discussão sobre como as lógicas hegemônicas, que vimos até aqui, perpassam também os espaços e a arquitetura das Escolas do Campo. No campo educacional há muitas pesquisas que questionam as práticas pedagógicas, a evasão escolar, a formação de professores, mas pouco se fala sobre os espaços educativos e como eles são construídos a partir da lógica da *colonialidade*, onde o ensinar e aprender torna-se verticalizado excludente e hierarquizador.

Quando falamos de arquitetura, vemos que na história da arte, as construções e os movimentos arquitetônicos europeus são o que mais se destacam no cenário global. Com exceção da Arquitetura Antiga, que compreendeu movimentos arquitetônicos de diferentes povos e regiões do mundo, a partir da Modernidade instaurou-se uma hegemonia europeia na arte de construir. Desde a arquitetura clássica até a contemporânea, o que vemos é a superioridade de uma estética europeia com relação a outras estéticas. O Brasil, por ter sido colonizado por Portugal, sofreu fortemente a influência do estilo europeu em suas construções. Daí percebe-se que a arquitetura foi e continua sendo muito elitista e restrita aos povos considerados subalternos.

Todavia, ao iniciarmos essa discussão, não temos a pretensão de definir ou criar um padrão arquitetônico para as Escolas do Campo, mas sim, propor alguns *princípios* que podem inspirar um prédio escolar do campo, de modo que busque atender aos princípios filosóficos da Educação do Campo e a soberania de seus povos. Afinal de contas, não podemos falar sobre a Educação do Campo sendo que os espaços onde essa educação se dá constituam um ambiente *colonizador*. Em virtude disso, os espaços e a estética dessas escolas devem ser pensados de modo a englobar a pluralidade, a sustentabilidade, a diversidade, a liberdade, bem como promover o convívio com a natureza e o contato com a terra.

4.1 Padronização da infraestrutura: uma lógica do capital

Após o advento da Revolução Industrial, o sistema capitalista consolidou a ideia de maximizar seu processo produtivo em larga escala, a fim de se garantir uma maior obtenção de lucros. No filme *Tempos Modernos*, a icônica cena que mostra o então, operário, Charles Chaplin, trabalhando na fábrica, apenas apertando parafusos, além de retratar a alienação do trabalhador dos meios de produção, também expõe essa técnica de reprodutibilidade de um mesmo produto, ou seja, sua padronização. Nesse sentido,

Tal como qualquer processo em que mercadorias se produzem para a obtenção de lucro máximo, a moderna indústria da construção depende da extração de mais-valia; o que significa que o trabalho empregado deve produzir mais valor do que recebe em remuneração (Kapp; Baltazar, Morado, p. 32).

Seguindo essa tendência, a arquitetura nos tempos modernos vem atendendo a um único tipo de função, que é a função pragmática e utilitarista. Sejam casas ou prédios escolares, todos passam a ser projetados e construídos “de modo a maximizar funcionalidade e eficiência, muitas vezes buscando o máximo de aproveitamento do espaço com custo mínimo e de acordo com um modelo genérico, com embelezamentos e ornamentação também mínimos” (Huskinson, 2021, p.12). No entanto, “edifícios projetados para tais especificações utilitárias geralmente têm um grande custo existencial para seus usuários” (Huskinson, 2021, p.12) Hoje, um simples computador é capaz de realizar o projeto de várias casas ao mesmo sem sequer consultar os futuros donos. Seria isso benéfico? Essa repetição no padrão das casas retira a originalidade e, por fim, instaura a cultura da mesmice no espaço geográfico.

[...] a mudança e a variedade são uma necessidade para a alma e o coração humano, assim como o são para os edifícios e os livros. Não sentimos prazer em edifícios com ornamentos padronizados ou com pilares que respeitam a monotonia das regras de proporção. Do mesmo modo, não sentimos prazer em nuvens que formam apenas um tipo de desenho, ou em árvores que tenham o mesmo tamanho [...] o universo arquitetônico, assim pensado, torna-se rico em variações (Ruskin, 1985, p. 94).

No entanto, essa concepção de padronização advém de uma lógica de produção de inexistência, que é a lógica da *escala dominante*³⁶, na qual o global se sobrepõe ao local (Santos, 2002; Machado, Mello, Branquinho, 2012). Desse modo, ao impor a infraestrutura de uma escola urbana às populações do campo, nega-se a participação da

³⁶ Para Santos (2002), trata-se da escala que privilegia as entidades ou realidades que alargam o seu âmbito a todo o globo e que, ao fazê-lo, adquirem a prerrogativa de designar entidades ou realidades rivais como locais.

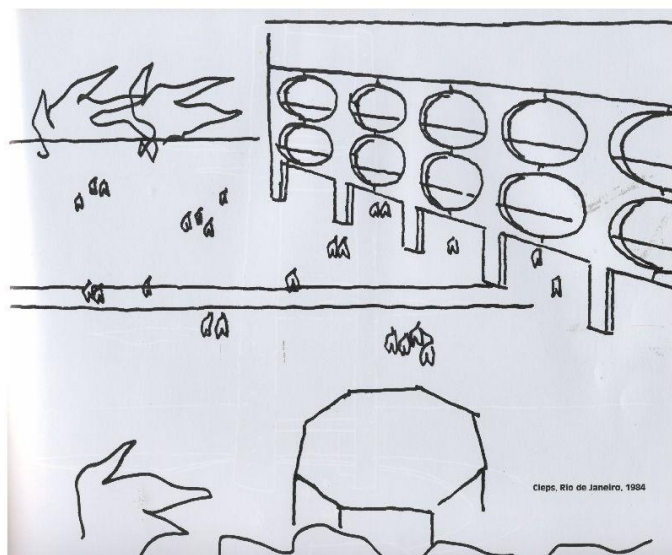
comunidade o direito de escolher uma infraestrutura que respeite e dialogue com sua história, cultura, ambiente e tradição.

Os projetos arquitetônicos de condomínios, por exemplo, além da padronização, simbolicamente favorecem a proliferação da segregação de classes. Desse modo, podemos dizer que a padronização favorece a exclusão, à medida que toda construção que é simples e não possui uma estética europeia é inferior, subalterna.

Com a padronização de prédios escolares não é diferente, os CIEPs (Centro Integrados de Educação Pública), por exemplo, apesar de fazerem parte de um projeto educacional importante que revolucionou a educação pública do país, a padronização da arquitetura dos prédios escolares desconsideram as diferentes localidades, a cultura e, conseqüentemente, a realidade da comunidade onde foram construídos. Ainda sobre a estrutura dos CIEPs, Loback e Valentim (2022, p. 9, 10) salientam que:

De uma ponta a outra do estado do Rio de Janeiro, crianças teriam o mesmo padrão de construção, seja em áreas urbanas ou rurais, densamente povoadas ou não. O que, por um lado, pode simbolizar a igualdade de políticas públicas a todo o estado, por outro produz apagamentos, se sobrepondo às particulares locais e diferentes geografias das infâncias vivenciadas em cada área.

Figura 8 - Desenho arquitetônico do CIEP por Oscar Niemeyer



Fonte: Fundação Oscar Niemeyer³⁷

³⁷ Desenho arquitetônico disponível em: <https://www.oscarniemeyer.org.br/obra/pro192>

As peças pré-moldadas de concreto e as produções em larga escala de uma arquitetura replicável, evidenciam como as lógicas do capital influenciam, inclusive, a criação de projeto dos espaços escolares. Todavia, na construção de escolas “é preciso analisar a projeção espacial do estabelecimento de ensino e as relações com o seu entorno, isso é, sua área de captação e influência, aquela que pelas características e procedência geográfica e, portanto, social, de seus alunos” (Vinao Frago, 2001, p.75).

Na educação, Paulo Freire nos fala sobre a importância de se construir conhecimento a partir da realidade do aluno, logo isso não seria diferente com os espaços escolares. Eles também precisam dialogar com as classes subalternas e propiciar um ambiente libertador, uma vez que “a ordenação do espaço, sua configuração como lugar, constitui um elemento significativo do currículo – independentemente de que aqueles que o habitam estejam, ou não, conscientes disso” (Vinao Frago, 2001, p.78).

Essa racionalização do espaço e do estético na edificação de escolas desconsidera a diversidade dos sujeitos e como esses vivenciam a educação, levando em consideração que nem sempre precisa ser numa sala de aula. Sendo assim, a padronização dos prédios escolares também carrega consigo a padronização de estudantes e a massificação dos ambientes de ensino.

4.2 Princípios estéticos e arquitetônicos de uma Escola do Campo

Os povos do campo são diversos, assim como suas culturas e saberes; portanto, a infraestrutura de cada escola do campo deve expressar a realidade de seu território. De acordo com o Decreto nº 7 352, art. 1, inciso I, entende-se por populações do campo:

Os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural.

O mesmo Decreto, no art. 1, inciso IV, ainda dispõe que a Educação do Campo concretizar-se-á mediante:

A oferta de formação inicial e continuada de profissionais da educação, a garantia de condições de infraestrutura e transporte escolar, bem como de materiais e livros didáticos, equipamentos, laboratórios, biblioteca e áreas de lazer e desporto adequados ao projeto político-pedagógico e em conformidade com a realidade local e a diversidade das populações do campo.

A Educação do Campo é construída com base em princípios básicos, em especial: “o respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia” (Brasil, 2010). Sendo assim, esses princípios devem ser levados em consideração durante a construção e/ou reforma da infraestrutura das Escolas do Campo.

Dando ênfase nas diferentes realidades e na diversidade das populações do campo, a escola precisa atender às especificidades de seu território. Desse modo, não devemos impor o tipo de escola ideal, mas permitir que esses sujeitos possam construir, desde a sua infraestrutura até às práticas de ensino, uma escola que dialogue com sua cultura, seus saberes e modos de vida.

O edifício escolar deve ser analisado como resultado da expressão cultural de uma comunidade, por refletir e expressar aspectos que vão além da sua materialidade. Assim, a discussão sobre a escola ideal não se restringe a um único aspecto, seja de ordem arquitetônica, pedagógica ou social: torna-se necessária uma abordagem multidisciplinar, que inclua o aluno, o professor, a área de conhecimento, as teorias pedagógicas, a organização de grupos, o material de apoio e a escola como instituição e lugar (Kowaltowski, 2011, p. 11).

A tímida iniciativa de democratização do ensino é algo recente, bem como a política de Educação do Campo, portanto os espaços escolares que vêm sendo ocupado por esses sujeitos acabam por refletir o caráter hierarquizador e segregador imposto pelas lógicas hegemônicas. Nesse sentido, esta também se torna uma forma de impedir que as populações camponesas ocupem e sintam-se pertencentes nesses espaços.

Levando isso em consideração, cabe ressaltar que ferimos a proposta da Educação do Campo, uma vez que concebemos Escolas do Campo concretadas, emparedadas, muradas e cheia de grades, pois a Educação do Campo se faz no movimento, ou seja, preza pela a liberdade dos sujeitos e por uma educação em contato com a terra.

“a instituição escola, embora carregue uma história homogeneizadora e etnocentrista que se pautou pela não inclusão das culturas diferenciadas, por força de conquistas legitimadas pelas lutas dos movimentos sociais e pelo que está consagrado na legislação, hoje se propõe a valorizar as diversas culturas, dando-lhes legitimidade e visibilidade” (Colares, 2014, p.7,8).

Todavia, mais do que salas de aulas e carteiras em formato disposta em círculos, é preciso refletir sobre o ato de educar em outros espaços, de modo que as florestas, um assentamento, sejam, também, considerados espaços educativos. Portanto, ensinar e

aprender no campo não se deve restringir a escola enquanto prédio escolar. Conforme revela Frago (2001, p.90).

A melhor escola estava ao ar livre, na Natureza, não entre as paredes de um edifício. Aceita, entretanto, a necessidade desse último, o campo escolar significava a presença da Natureza na instituição docente. Não apenas deveria sair para ela, para o exterior, como, ainda, incorporá-la.

Um dos princípios da Educação do Campo é a Pedagogia da Alternância. A Pedagogia da Alternância é pautada no conceito de práxis e, portanto, busca propor uma relação dialética da vida com o ensino. Nesse sentido, “a Pedagogia da Alternância tem o trabalho produtivo como princípio de uma formação humanista que articula dialeticamente ensino formal e trabalho produtivo.”, logo se caracteriza por ser um modelo de ensino que não se restringe aos espaços formais da escola, mas também integra diferentes espaços-tempos, como comunidades, aldeias, assentamentos e propriedades rurais ao qual o estudante está vinculado (Ribeiro, 2008, p. 30).

Desse modo, para os povos do campo a “educação era o próprio trabalho: o povo se educava no próprio processo de trabalho. Era o aprender fazendo. Aprendia lidando com a realidade” (Saviani 1998, p. 81). Além disso, a educação indígena, por exemplo, “era eminentemente empírica, consistindo, antes de mais nada, em transmitir através das gerações uma tradição codificada. A escola era o lar e o mato; muito mais importantes as lições do exemplo que as palavras” (Tobias, 1986, p. 31). Em virtude disso, cabe o questionamento: como conceber o trabalho com a terra enquanto princípio educativo, se as salas de aula separam os alunos do mundo exterior por meio de grades e números? Por que não questionar a estética de Escolas do Campo que incorporam à lógica urbanocêntrica dos rebocos e chãos cimentados? Por que as lógicas hegemônicas insistem em dizer qual deve ser a arquitetura de uma escola do campo?

A imposição de uma estética e modelo de arquitetura pressupõe uma relação de superioridade-inferioridade entre que a arquitetura do colonizador e do colonizado, ou seja, presume-se a ideia de que os povos do campo não são intelectuais o suficiente para conhecer e fazer arquitetura. Por que uma escola de cimento transmite uma ideia de superioridade em comparação com uma escola de pau a pique ou de uma maloca? Por que uma estética exuberante torna-se superior a uma estética simples? Tais questionamentos nos mostram como a lógica da *colonialidade* também se faz presente na estética das construções. O próprio Ministério da Educação, em um documento

emitido pelos cadernos SECAD, reconheceu a construção de escolas que representam a intenção dominadora do colonizador e a necessidade de se *ressignificar a escola e seus espaços*.

A história da Educação Escolar Indígena, foram construídos prédios escolares que representavam a intenção dominadora e assimiladora da escola sobre as culturas indígenas, com construções que não dialogavam com os conhecimentos e concepções indígenas sobre edificações e ocupação espacial. Desse modo, é responsabilidade do MEC fomentar o diálogo intercultural propositivo entre as comunidades e as instituições executoras, para que as propostas de infraestrutura escolar sejam condizentes com as perspectivas indígenas e suas realidades ecológicas, garantindo, com isso, resultados efetivos na aplicação dos recursos públicos (Brasil, 2007, p.83).

Com a intenção de pensar e construir ambientes e espaços plurais, apresentaremos alguns princípios básicos que dialogam com a filosofia e modos de vida das populações campestres e que possam vir ser levados em consideração na construção dos prédios escolares do campo.

4.2.1 O Princípio da Sustentabilidade

É sabido que os povos do campo prezam por uma convivência harmônica e sustentável com o meio ambiente. No entanto, a modernidade e o sistema econômico capitalista vêm sendo a causa de crises ambientais sem precedentes. A dominação da natureza justificada pela a lógica da *colonialidade* contribuiu para o “entendimento da natureza como algo exterior e inferior à vida humana, caracterizando uma visão antropocêntrica do mundo na qual o homem é o senhor e dominador da natureza” (Silva, 2012, p. 729). A construção desordenada de casas e prédios em meio à natureza ou próximos a rios e nascentes, bem como a utilização de materiais insustentáveis como resíduos sólidos e detritos poluem e impactam diretamente o meio ambiente e a vida do ecossistema daquele local.

A Educação do Campo incorpora os espaços da floresta. Em virtude disso, também trabalha as pautas e as demandas ambientais em seu currículo. Um dos objetivos da educação do campo é discutir a “relação homem-sociedade-natureza” na intenção de que esta se torne sustentável e, conseqüentemente, instaure uma *racionalidade contra-hegemônica*, na forma como compreendemos e nos relacionamos com a natureza.

Dessa forma, torna-se fundamental demandar que as Escolas do Campo passem a incluir o princípio da sustentabilidade em suas construções; ou seja, que o conceito de sustentabilidade não fique restrito a discussões teóricas, mas que também possamos vivenciá-lo na prática e nos espaços escolares do campo.

Portanto, devemos conceber um olhar insurgente na construção de escolas sustentáveis, de modo que estas prezem pela instalação de painéis solares e telhados verdes, utilização de materiais e recursos locais, tintas ecológicas, reutilização de água das chuvas e espaço para a coleta seletiva. Além disso, que estes espaços também propiciem na plantação de áreas verdes como hortas, pequenos bosques e plantio de árvores nativas que auxilie na recuperação de flora local.

Concluindo, a efetivação plena da Educação do Campo também perpassa por escolas e espaços educativos sustentáveis.

4.2.2 Estética Cultural e Diversidade

Para a Educação do Campo “os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história.” Dessa maneira, “levar em conta essa diversidade de reconhecimentos na construção de nossa história enriquece e torna mais complexo o projeto de educação em um de seus princípios básicos: o de que nos fazemos fazendo a história” (Arroyo, 2012, p. 232). Por serem diversos, os povos do campo e suas concepções estéticas são heterogêneas, uma vez que as mesmas estão associadas às suas identidades e refletem suas visões de mundo. Dessa forma, podemos dizer que:

Essas estéticas são concebidas e formuladas em contextos específicos, histórica e geograficamente diferenciados, e estão inseridas em múltiplas dimensões, simbólicas, cosmológicas, sociais, sendo culturalmente definidas e direcionadas para o cumprimento de um papel ativo na vida de seus produtores (Velthem, 2019, p.16).

A arquitetura se constrói de modo objetivo e subjetivo. Objetivo, pois cumpre certa função utilitária, isto é, abriga uma atividade; e subjetivo à medida que é dotado de certo valor artístico, simbólico. Em virtude disso, quando falamos de estética falamos da beleza desse edifício, ou seja, das formas e dos padrões dessas construções.

À vista disso, as estéticas dos povos dos campos precisam ser percebidas em suas escolas, uma vez que esta se torna extensão da nossa casa. Daí a importância da interação e participação da comunidade na criação dos projetos das Escolas do Campo.

Como construir uma escola para uma comunidade quando esta não participa do processo de sua elaboração?

A identidade visual da escola precisa incorporar elementos que dialoguem com suas experiências de vida e suas culturas. É inconcebível pensar em Escolas do Campo para populações indígenas com carteiras dispostas em fileiras e/ou em uma escola quilombola toda cimentada.

A escola aparece como instrumento de fortalecimento cultural, e, por isso, algumas comunidades desejam que a imagem da escola expresse símbolos e significados que fortaleçam a identidade cultural. Percebemos que esse tipo de imagem associada à arquitetura escolar reforça as expressões da cultura tanto internamente, na comunidade, por sua presença simbólica e na vivência dos espaços, quanto para a sociedade externa (Zanin; De Castells, 2019, p. 158).

A partir do momento que a comunidade reconhece sua cultura expressa no design da escola, isso gera um sentimento de pertencimento, fazendo com que essa escola transforme-se num patrimônio material e imaterial para os sujeitos daquela localidade. Logo, o princípio do respeito à diversidade também deve se estender a construção dos espaços e ambientes escolares do campo.

4.2.3 Terra

A luta pela terra e o trabalho como princípio educativo são um dos principais elos que unem os povos do campo. O sem-terra, o indígena, o quilombola... juntos, “essas identidades nas lutas por terra-território, pela agricultura camponesa, têm levado a identidades de lutas por projetos de campo, de educação, de formação de educadores...” e, agora, na construção de escolas inclusivas e espaços plurais (Arroyo, 2012, p. 234)

A luta pela terra é o eixo central da lógica pensada para o projeto de sociedade diferenciado que anuncia e que se contrapõe à lógica de sociedade capitalista, perpassando pelo direito à educação que prepare para a vida e para o trabalho, de modo especial para o trabalho no campo (Machado; Costa, 2021, p. 10).

Nesse momento, você deve estar se perguntando, como incorporar a questão da terra na construção das Escolas do Campo? Essa resposta encontra-se em espaços para prática de uma agricultura sustentável, além de viveiros, estufas para fabricação de

mudas e locais adaptados para a criação de animais. Logo, este espaço dedicado a terra e ao trabalho pode ser uma das formas de inserção da comunidade nas atividades das escolas. Tendo em vista que para esses povos “a terra é um bem insubstituível porque compreende não só o solo, mas também a vegetação, as águas, os animais, servindo aos seres humanos como meio de produção de alimentos, moradia, abrigo...” (Ribeiro, 2013, p.134).

Em síntese, uma escola edificada de modo a articular o trabalho com a terra ainda pode servir como um espaço para o desenvolvimento social da comunidade “baseado no cooperativismo e na produção agroecológica, e em frentes de trabalho que sejam capazes de gerar renda para as famílias do campo, de modo que tenham condições de viver no campo, e alimentos saudáveis para a cidade e o campo” (Machado; Costa, 2021, p. 10).

4.2.4 Liberdade

A *colonialidade*, uma vez que legitimou a inferioridade de outros povos a partir da ideia de raça, instituiu “padrões de poder, de controle do trabalho, da apropriação-expropriação da terra” sobre os povos do campo (Arroyo, 2012, p. 233). Além disso, a *colonialidade* também impôs uma relação de dominação-subordinação que condenou corpos e mentes a escravidão.

Sendo assim, as lutas por emancipação desses povos falam muito sobre a liberdade e a importância de uma educação que tenha como princípio a libertação. Dito isto, os espaços das Escolas do Campo devem ser arquitetadas a partir de modo que respeitem os movimentos dos corpos, que contribua para o bem-estar, além de favorecer a aprendizagem, a criatividade e sociabilidade dos estudantes.

Para Frago (2001, p. 75) O espaço não é neutro. Sempre educa. Portanto, compor um espaço livre requer um olhar sensível, ou seja, um olhar que enxergue os estudantes como seres humanos e não sujeitos reclusos. Logo, pensar em espaços que prezem pela a liberdade, inclui pensar na construção de um novo ambiente escolar que renuncie os muros, as grades, as salas convencionais e as paredes cinza; em outras palavras, um espaço que respeite o princípio da liberdade e as diferentes formas de ser e estar no mundo.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Lutar pela Educação do Campo e pelas Escolas do Campo é tarefa árdua, por vezes nos encontramos à deriva, exaustos por conta do alto-mar e pular do barco mostra-se a única solução... até que... quando menos se espera, um vento sopra em favor e você reencontra seu caminho de volta. Afinal, ventos sempre podem soprar em favor.

Após me graduar em Educação do Campo percebi que a luta não pára. O caminho é feito de avanços e retrocessos, continuidades e rupturas. Dia após dia, devemos reafirmar a luta por direitos fundamentais básicos, como educação, saúde, saneamento básico, cidadania. Nós, enquanto classes subalternas, só conhecemos uma palavra: Resistência! É preciso resistir ao descaso, à exclusão, à dominação, ao racismo, as desigualdades de gêneros e sociais.

Dessa forma, a presente pesquisa, mais do que um requisito parcial para a obtenção do título de Mestre, é um documento-manifesto de denúncia à política de fechamento de Escolas do Campo do Noroeste Fluminense, um ato de resistência em favor dos povos do campo. Nesse sentido, seu principal objetivo foi apresentar e desvelar as lógicas hegemônicas – invisíveis -, que subalternizaram/subalternizam o campo e sua gente e que, além disso, fomentam a precarização do campo e a barbárie de um campo sem Escolas do Campo.

Cabe dizer também que, as visitas às Escolas do Campo, configuraram numa função política, social e pedagógica de estreitar e estabelecer laços entre a Universidade e a comunidade escolar do município de Santo Antônio de Pádua, de modo a fortalecer o movimento social da Educação do Campo no Noroeste Fluminense.

Ao longo da escrita, buscou-se evidenciar como a *colonialidade do poder, do ser e do saber* instituiu uma política de produção de não-existências que consolidou relações de dominação e hierarquias entre opressores e oprimidos no campo sob à égide da modernidade e do capital. Além disso, a *colonialidade* foi e continua sendo responsável por processos de históricos de violência que resultaram/resultam em genocídios, etnocídios e epistemicídios nos territórios das populações camponesas.

A pesquisa também sinaliza que o sistema capitalista e o contínuo avanço do agronegócio, em especial na região Norte do país, vêm impondo um único modelo de agricultura, de natureza, de campo e, conseqüentemente, expropriando o camponês de seu território, expulsando-o de sua terra, provocando a inexistência destes.

Diante dessa realidade, a pesquisa destaca que a precariedade das condições de vida das populações do campo, a vulnerabilidade socioeconômica, a insegurança alimentar, a falta do acesso à educação, entre outras questões, são políticas implementadas por um Estado que opera ideologicamente em favor do capital e das lógicas hegemônicas.

Dando continuidade no desvencilhar das lógicas, apresentamos observações e constatações de como os espaços escolares são construídos de modo a privilegiar a lógica do colonizador. Desde a construção e disposição dos espaços até a estrutura sistêmica, a escola tem contribuído para a reprodução dessas lógicas, ainda que seus temas sejam emancipadores, e para o aprisionamento de corpos e mentes das classes subalternas. Isto é, oferta-se uma educação *colonizadora* que nega saberes e outros modos de reprodução de vida; e arquitetam-se espaços com aparatos que favorecem o *aprisionamento e a dominação*.

Logo, a educação colonizadora torna-se mais um instrumento de controle que busca a manutenção do status quo e atua na intencionalidade de inibir a libertação das classes subalternas. Os espaços educacionais tradicionais reproduzem uma concepção de hierarquia e dominação que reforça uma ideia condição servil. Eu mando, você obedece. Se você quer ir ao banheiro, peça. Só fale quando eu permitir. Não questione, apenas copie. Ou seja, uma realidade opressora.

Enquanto resultados, as informações da pesquisa apontam que o fechamento de Escolas do Campo tem atingido principalmente a região Nordeste do país, tendo em vista que em quase uma década foram fechadas mais de 16. 882 escolas. A partir dessa leitura da realidade nacional, também destacamos o número expressivo de escolas fechadas no Noroeste Fluminense ao longo dos últimos anos. Constatou-se que os municípios que mais sofreram com esse ato de barbárie no Noroeste Fluminense foram Aperibé, Laje de Muriaé, Natividade e Santo Antônio de Pádua. Esses municípios tiveram mais de 90% de Escolas do Campo fechadas, logo, os números obtidos revelaram uma verdadeira política de extermínio.

Portanto, nesse presente momento, a pesquisa denota a importância de se expandir horizontes e, sobretudo, propor a articulação de movimentos sociais do campo entre os diferentes municípios do Noroeste Fluminense. Afinal de contas, sabemos que a luta em defesa da Educação do Campo só se faz no coletivo.

Por fim, na tentativa de promover contribuição para o campo teórico da Educação do Campo, iniciamos uma breve discussão sobre as arquiteturas das Escolas do Campo e a construção de espaços plurais e inclusivos. Destacamos também princípios

filosóficos básicos da Educação do Campo que precisam ser incluídos nos projetos arquitetônicos dessas escolas, entre eles a sustentabilidade, a estética cultural e a diversidade, a terra e a liberdade.

É chegado um novo tempo. O tempo de se construir uma nova escola. Chega de velhas práticas pedagógicas em meio ao novo. Chega de velhos prédios escolares. É preciso dar lugar aos que até então eram considerados subalternos. É preciso reconhecer novos saberes, novas arquiteturas, novas práticas pedagógicas, novas relações com o meio ambiente e a natureza. Lutemos por uma Educação *do* campo, *no* campo e *com* os camponeses.

Educação do Campo presente hoje e sempre!

6. REFERÊNCIAS

ADORNO, Teodor. **Educação e Emancipação**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1995.

AGÊNCIA CÂMARA DE NOTÍCIAS. **Deputados defendem fortalecimento da agricultura para produção de mais alimentos**. 2023. Disponível em: <https://www.camara.leg.br/noticias/937752-deputados-defendem-fortalecimento-da-agricultura-para-producao-de-mais-alimentos/#:~:text=Segundo%20levantamento%20do%20Instituto%20Brasileiro,dos%20alimentos%20consumidos%20no%20Brasil>. Acesso em: 25/07/2023

Almeida, Silvio Luiz de. **Racismo estrutural**. São Paulo: Sueli Carneiro; Pólen, 2019

ANDRADE, Francisca. Marli Rodrigues; NOGUEIRA, Letícia Pereira Mendes; NEVES, Lucas do Couto; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes Educação do Campo em giro decolonial: a experiência do Tempo Comunidade na Universidade Federal Fluminense (UFF). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 4, e7178, 2019.

ANDRADE, FRANCISCA; RODRIGUES, MARCELA PEREIRA MENDES. Escolas do campo e infraestrutura: aspectos legais, precarização e fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; DO COUTO NEVES, Lucas. Educadores do campo e movimentos sociais em formação: embates políticos em defesa das escolas do campo no noroeste fluminense. **Cadernos CIMEAC**, v. 11, n. 2, p. 63-92, 2021

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; RODRIGUES, Marcela Pereira Mendes; DE SOUZA GOMES, Jacqueline. Educação do Campo e os desafios da profissionalização docente no Noroeste Fluminense–Rio de Janeiro. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, v. 8, p. e14037-e14037, 2023.

ANDRADE, Francisca Marli Rodrigues; DO CARMO, Eunápio Dutra; HENRIQUES, Alen Batista. Agronegócio e mineração na Amazônia Paraense: Populações tradicionais e racismo ambiental. **Ciência Geográfica - Bauru - XXVII - Vol. XXVII - (2)**, 2023.

ANDRADE, Elizete Oliveira; VENTURA, Mislaine. Fechamento de escolas do campo: impactos socioculturais nas comunidades rurais. **Editora UEMG**, 2015.

ANDRADE, José Carlos de; LIMA; Teresinha Vilani Vasconcelos de. A visita técnica como ferramenta de aprendizagem significativa no ensino de física. In **VII ENALIC - Encontro Nacional das Licenciaturas**. 2018

AQUINO, Cássio Adriano Braz de. Precarização, neoliberalismo e questão social: reverberações sobre os modos de trabalho no nordeste brasileiro. **Cad. psicol. soc. trab.**, São Paulo, v. 23, n. 1, p. 51-63, jun. 2020.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **Da escola carente à escola possível**. Edições Loyola, 6 ed. 2003.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Escola: terra de direito. In **Escola de direito: reinventando a escola multisseriada** / Maria Isabel Antunes Rocha, Salomão Mufarrej Hage (organizadores). – Belo Horizonte: autêntica editora, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Diversidade. In CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 229-236.

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, 2020. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 12 jan. 2023.

BRASIL. 2007. Ministério da Educação. Educação Escolar Indígena: diversidade sociocultural indígena ressignificando a escola. **Cadernos SECAD/MEC 3**. Brasília, DF.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso 15/10/2022.

BRASIL. Senado Federal. 11% das crianças e adolescentes brasileiros estão fora da escola. 2022 Disponível em: <https://www12.senado.leg.br/radio/1/conexao-senado/2022/09/16/11-das-criancas-e-adolescentes-brasileiros-estao-fora-da-escola>. Acesso em: 20/07/2023.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, educação e saúde**, v. 7, p. 35-64, 2009.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.

COLARES, Anselmo Alencar. Reflexões em torno da escola indígena diferenciada na Amazônia brasileira. In: **Congresso Ibero-Americano de Política e Administração da Educação, IV / Congresso Luso Brasileiro de Política e Administração da Educação, VII**. Porto, Portugal, 2014. Anais... Porto, Portugal. p.1-13. Disponível em: http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT3/GT3_Relato/AnselmoColares_GT3_integral.pdf. Acesso: 25/07/2023

DA COSTA, Lucielio Marinho; BATISTA, Maria do Socorro Xavier. O CURRÍCULO NA PERSPECTIVA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: contraponto às políticas curriculares hegemônicas. **Revista Espaço do Currículo**, v. 14, n. 2, 2021. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/index.php/rec/article/view/58081>. Acesso em: 19 jun. 2023.

DE ALMEIDA, Wilson Ricardo Antoniassi. A educação jesuítica no Brasil e o seu legado para a educação da atualidade. **Grifos**, v. 23, n. 36/37, p. 117-126, 2014.

DE CAMINHA, Pero Vaz. A carta de Pero Vaz de Caminha. **Fundação Biblioteca Nacional. Departamento Nacional do Livro.** Ministério Da Cultura. Acervo digital. Disponível em: http://objdigital.bn.br/Acervo_Digital/Livros_eletronicos/carta.pdf.

DE CARVALHO, Horacio Martins; COSTA, Francisco de Assis. Agricultura Camponesa. In CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 26-32

DOS SANTOS, Bianca Nunes; DE SOUZA FERREIRA, Raissa Fernanda Paixão; DO SOCORRO ATHAIDE, Manoela. Dinâmica do desmatamento na região Amacro com o Sistema de Alerta de Desmatamento (**SAD**). 2023.

DUPRAT, Deborah; TERENA, Eloy. O Genocídio indígena atual. Guarimã–Revista de Antropologia & Política, v. 1, n. 2, 2021.

EXTRA GLOBO. **Por ano, quase 40 escolas fecham as portas na zona rural do Estado do Rio**. 2015. Disponível em: <https://extra.globo.com/noticias/rio/por-ano-quase-40-escolas-fecham-as-portas-na-zona-rural-do-estado-do-rio-17350874.html>. Acesso em 25/07/2023

FARIAS, Magno Nunes; FALEIRO, Wender. Educação dos povos do campo no Brasil: colonialidade/modernidade e urbanocentrismo. **Educação em Revista**, v. 36, 2020.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica. Castagna. O campo da educação do campo. Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: **Articulação Nacional “Por Uma Educação do Campo”**, p. 53-91, 2004.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Entrando nos territórios do território. **Presidente Prudente**, 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p.744-744.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas ciências sociais. **Ideação**, v. 10, n. 1, p. 41-62, 2008.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**; tradução de Raquel Ramalhete. Petrópolis, Vozes, 1987. 288p.

FREIRE, José Ribamar Bessa. Trajetória de muitas perdas e poucos ganhos. In: **Educação escolar indígena em Terra Brasilis: tempo de novo descobrimento**. Rio de Janeiro: IBASE, 2004. p. 11-31.

FREIRE, Paulo F934p **Pedagogia do oprimido**, 17^a. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.

GALLO, Silvio. **Deleuze & a Educação**. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GODOY, Arilda Schmidt. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *Revista de Administração de empresas*, v. 35, p. 20-29, 1995.

GOMES, Cecília Siman. Impactos da expansão do agronegócio brasileiro na conservação dos recursos naturais. **Cadernos do Leste**, v. 19, n. 19, 2019.

GUARANI, Jerá. Tornar-se selvagem. **PISEAGRAMA**, Belo Horizonte, n. 14, p. 12-19, jul. 2020.

GULARTE, Ingrid da Silva. Educação do campo: uma análise do transporte escolar rural na percepção dos alunos. **Repositório Unipampa**. 2023.

GUTIERREZ, José Paulo; CENTURIAO, Pedro Paulo. A CIRCULARIDADE E O REFLEXO DOS CÍRCULOS CONCÊNTRICOS NA VIDA DAS CRIANÇAS KAIOWÁ NA ALDEIA LARANJEIRA ÑANDERU, RIO BRILHANTE – MATO GROSSO DO SUL/BRASIL. **Associação Brasileira de Antropologia**. 31ª Reunião Brasileira de Antropologia – RBA, 2018.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do paradigma da (multi) seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, v. 35, p. 1165-1182, 2014.

HELLER, Agnes. Estrutura da vida cotidiana. In: _____. **O Cotidiano e a História**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

HUSKINSON, Lucy. **Arquitetura e psique: um estudo psicanalítico de como os edifícios impactam nossas vidas**. Tradução Margarida Goldzstajn. – 1. Ed. – São Paulo: Perspectiva, 2021. 328 p.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Divisão do Brasil em mesorregiões e microrregiões geográficas** – IBGE, 1990.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **PNAD Contínua 2017: número de jovens que não estudam nem trabalham ou se qualificam cresce 5,9% em um ano**. Estatísticas Sociais. 2017. Disponível em: [https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano#:~:text=Em%202017%2C%20a%20taxa%20nacional,2016%20\(7%2C2%25\)](https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/21253-pnad-continua-2017-numero-de-jovens-que-nao-estudam-nem-trabalham-ou-se-qualificam-cresce-5-9-em-um-ano#:~:text=Em%202017%2C%20a%20taxa%20nacional,2016%20(7%2C2%25))
Acesso em: 24/08/2023

INEP. **Catálogo de Escolas**. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/acao/a-informacao/dados-abertos/inep-data/catalogo-de-escolas>. Acesso em: 10/06/2023

KAPP, Silke; BALTAZAR, Ana Paula; MORADO, Denise. Arquitetura como exercício crítico: apontamentos para práticas alternativas. **Escola de Arquitetura da UFMG**. Belo Horizonte. 2016. 475pp.

KOPENAWA, Davi; ALBERT, Bruce. **A queda do céu: palavras de um xamã yanomami**. Editora Companhia das Letras, 2019.

KOWALTOWSKI, Doris C. C. K.. **Arquitetura escolar: o projeto do ambiente de ensino**. São Paulo: Oficina de Textos, 2011.

LANDER, Edgardo et al. (Ed.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais: perspectivas latino-americanas. **CLACSO**, Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales= Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2005.

LEFEBVRE, Henri. Quotidienneté. Article de Lefebvre publié sur **l'Encyclopaedia Universalis**. Disponível em <https://paresia.wordpress.com/2010/05/12/quotidiennete-henrilefebvre/> [Tradução livre de Mitsi Pinheiro, para fins didáticos]

LIMA, Ivana Stolze. Escravos bem falantes e nacionalização linguística no Brasil: uma perspectiva histórica. **Estudos Históricos** (Rio de Janeiro), v. 25, p. 352-369, 2012.

LOBACK, Victor; VALENTIM, Silvia. Padronização dos espaços educativos e padronização das infâncias. Instrumento: **Revista de Estudo e Pesquisa em Educação**, v. 24, n. 2, p. 734-753, 2022.

LOBATO, Monteiro. Jeca Tatuzinho. Ilustrações de Kurt Wiese. 1. ed. São Paulo: Cia. Gráfico-Editora Monteiro Lobato, 1924.

LOBATO, José Bento Monteiro; WEISE, K. **Jeca-Tatuzinho**. Companhia Editora Nacional, 1930.

LOBATO, Monteiro. **Urupês**. São Paulo, Editora Globo, 2009.

MACHADO, Carlos José Saldanha; MELLO, Maristela Barenco Corrêa de; BRANQUINHO, Fatima. Uma aproximação teórica entre os postulados do ideal de sustentabilidade e a Sociologia das Ausências de Boaventura Sousa Santos. In: **Revista Brasileira de Gestão e Desenvolvimento Regional**, São Paulo, v.8, n.1, p. 288-310, jan-abr., 2012.

MACHADO, Ilma Ferreira; DE OLIVEIRA COSTA, Rafael. Educação do campo como dimensão da luta pela terra: Countryside education as a dimension of the struggle for land. **Revista Cocar**, v. 15, n. 33, 2021.

MAIA, Bruna Soraia Ribeiro; DE MELO, Vico Denis Sousa. A colonialidade do poder e suas subjetividades. **Teoria e Cultura**, v. 15, n. 2, 2020.

MAICÁ, Eitel Dias. Sementes. In CALDART, Roseli Salette et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 697-703.

- MARX, Karl. **O Dezoito Brumário de Louis Bonaparte**. São Paulo: Centauro, 2006.
- MELLO, Maristela Barenco Corrêa. O diário de bordo: criando uma linha de fuga sobre uma linha de montagem. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, n. 25, p. 192-209, 2015.
- MELLO, Maristela Barenco Corrêa. de; RABELO, Amanda Oliveira (2020). A Interdisciplinaridade e os seus desafios na construção de sentidos, lógicas e práticas e práticas político-pedagógicas dialógicas efetivas. **Imagens Da Educação**, 10(2), 01-06. <https://doi.org/10.4025/imagenseduc.v10i2.55064>
- MIGNOLO, Walter D. Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade. **Revista brasileira de ciências sociais**, v. 32, 2017.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza (org.). **Pesquisa Social. Teoria, método e criatividade**. 18 ed. Petrópolis: Vozes, 2001.
- MINDLIN, Betty. A questão indígena na sala de aula. In MACEDO, Ana Vera et al. A questão indígena na sala de aula. In: **Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação: Formação de professores: educação indígena**. Brasília, DF: MEC, SEF, 2002.
- MORIN, Edgar; TAGER, Djénane Kareh. **Meu caminho: entrevistas com Djénane Kareh Tager**; tradução Edgard de Assis Carvalho, Mariza Perassi Bosco. Bertrand Brasil, 2010. 378p.
- MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Laís Mourão. Escola do Campo. In CALDART, Roseli Salete et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 324-330.
- MOLINA, Mônica Castagna. A educação do campo e o enfrentamento das tendências das atuais políticas públicas. **Educação em Perspectiva**, v. 6, n. 2, 2015.
- NAME, Leo. Analítica da Colonialidade e da Decolonialidade: algumas dimensões espaciais básicas em Arquitetura. **Pós FAUUSP**, São Paulo, v. 28, n. 52, e168263, 2021.
- NEVES, Lucas do Couto et al. Memória social e resistência: organização comunitária contra o fechamento da escola Alice do Amaral Peixoto. In. COSTA, Álvaro Daniel (org.). **Cultura, cidadania e políticas públicas**. v. 4. Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019, p. 130-137.
- NOGUEIRA, Oracy. Preconceito racial de marca e preconceito racial de origem: sugestão de um quadro de referência para a interpretação do material sobre relações raciais no Brasil. **Tempo social**, v. 19, p. 287-308, 2007.
- ONU. **Convenção para a Prevenção e a Repressão do Crime de Genocídio, 1948**. Disponível em: <https://www.oas.org/dil/port/1948%20Conven%C3%A7%C3%A3o%20sobre%20a%20>

Preven% C3%A7% C3%A3o% 20e% 20Puni% C3%A7% C3%A3o% 20do% 20Crime% 20de% 20Genoc% C3%ADdio.pdf

PACHECO, José. Reconfigurar a escola: transformar a educação. Cortez Editora, 2018.

Painel regional: **Noroeste Fluminense**. Observatório Sebrae/RJ. -- Rio de Janeiro : SEBRAE/RJ, 2015. Disponível em: https://www.sebrae.com.br/Sebrae/Portal%20Sebrae/UFs/RJ/Anexos/Sebrae_INFREG_2014_Noroeste.pdf. Acesso em 10/10/2022

PINO, Jacqueline Rodrigues. Vigiar e punir: nascimento da prisão. **Revista Lusófona de Educação**, v. 47, n. 47, 2020.

POMBO, Olga. Práticas interdisciplinares. **Sociologias**, p. 208-249, 2006.

PORTAL UFPA. **Combate ao fechamento das Escolas no Campo é tema de Seminário no Campus de Castanhal**. 2022. Disponível em: <https://portal.ufpa.br/index.php/ultimas-noticias2/13541-combate-ao-fechamento-das-escolas-no-campo-e-tema-de-seminario-no-campus-de-castanhal>. Acesso em: 15/10/2022

QUEIROZ, Danielle Teixeira et al. Observação participante na pesquisa qualitativa: conceitos e aplicações na área da saúde. **Rev. enferm. UERJ**, p. 276-283, 2007.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In. LANDER, E. (Org.). A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas Latino-Americanas. Buenos Aires: **Clacso**, 2005, p. 107-130.

RIBEIRO, Marlene. Desafios postos à educação do campo. **Revista Histedbr On-line**, Campinas, nº 50 (especial), mai 2013, p. 123-139.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educação e Pesquisa**, v. 34, p. 27-45, 2008.

RUSKIN, Thomas. The nature of the gothic. Londres: **Penguin**, 1985

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil: o protagonismo dos movimentos sociais. **Revista Teias**, v. 18, n. 51, p. 210-224, 2017.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. **Revista crítica de ciências sociais**, n. 63, p. 237-280, 2002.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos CEBRAP**, p. 71-94, 2007.

SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. Mundo em Mudanças, **Campinas**, módulo 1, 1998.

SILVA, Carlos Eduardo Mazzetto. Sustentabilidade. In: CALDART, Roseli Salete et al. (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 728-732.

SILVA, Luziane Miranda; CABRAL, José Pedro Cabreira; FOSCHIERA, Atamis Antônio. Educação do Campo: o fechamento de escolas em Porto Nacional–TO. PEGADA-A **Revista da Geografia do Trabalho**, v. 21, n. 2, p. 101-121, 2020.

STROETER, João Rodolfo; KATINSKY, Júlio Roberto. **Arquitetura e teorias**. Nobel, 1986.

TAVARES, Dirce Encarnacion. A interdisciplinaridade na contemporaneidade—qual o sentido. **O que é interdisciplinaridade**, v. 2, 2008.

THIESEN, Juares. A Interdisciplinaridade como um Movimento de Articulação no Processo Ensino-Aprendizagem The Interdisciplinary Movement as an Articulation of the Teaching-Learning Process. **PerCursos**, v. 8, n. 1, 2008.

TOBIAS, José Antônio. História da educação brasileira. 3. ed. São Paulo: **Ibrasa**, 1986.

TRINDADE, Diamantino Fernandes. Interdisciplinaridade: um novo olhar sobre as ciências. **O que é interdisciplinaridade**, v. 2, p. 65-83, 2008.

UNICEF. **Cenário da Exclusão Escolar no Brasil: Um alerta sobre os impactos da pandemia COVID-19 na Educação**. 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/media/14026/file/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil.pdf>. Acesso em 14/07/2023.

VELTHEM. Lucia Hussak Van. “Evocar outras realidades”: considerações sobre as estéticas indígenas. In **Colóquio de Estética da FAFIL/UFG: Estéticas indígenas** [ebook] /organizadores, Carla Milani Damião e Caius Brandão. – Goiânia: Gráfica UFG, 2019. 228 p.

VINAO FRAGO, Antônio. **Currículo, espaço e subjetividade: a arquitetura como programa**/ Antonio Vinao Frago e Augustín Escolano: (tradução – Alfredo Veiga Neto). 2 ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.152p.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, 2012.

ZANIN, Nauíra Zanardo; DE CASTELLS, Alicia Norma Gonzáles. ARQUITETURA DAS ESCOLAS INDÍGENAS COMO LUGARES DE IDENTIFICAÇÃO. **Arquiteturarevista**, v. 15, n. 1, p. 138-161, 2019.

ANEXOS

ANEXO I - Quadros com a relação de nomes e quantitativo de escolas paralisadas nos municípios do Noroeste Fluminense

Município: Aperibé	
Nome da escola	Categoria administrativa
E. M Prof Maria Retto Rezende	Pública
E. E Fazenda Retiro Formoso	Pública
E. M Floriano Antônio de Souza	Pública
E. M José Gonçalves Brandao	Pública
E. M Serra da Bolívia	Pública
E. M Vereador Elio Silveira Siqueira	Pública
E. M Pito Aceso	Pública
Total: 7 escolas paralisadas	

Município: Bom Jesus de Itabapoana	
Nome da escola	Categoria administrativa
E. M Faz Monte Castelo	Pública
E. M Joao Fernandes Tome	Pública
E. M NS das Dores	Pública
E. M Valao do Laje	Pública
E. M Ver Joao Rodrigues	Pública
E. M Acacio Azeredo	Pública
E. M Bom JD	Pública
E. M Bonfim	Pública
E. M Elias Nunes	Pública
E. M Jose Dutra de Moraes Sobrinho	Pública
E. M Vista Alegre	Pública
E. M Faz Santa Rita	Pública
E. M Usina Franca Amaral	Pública
E. M Amelia Vieira	Pública
E. M Angelo Bartolazzi	Pública
E. M Itaguassu	Pública
E. M Joao Soares de Souza	Pública
E. M Boa Vista	Pública
E. M Celant Olympio de Figueiredo	Pública
E. M Faz Sta Rosa	Pública
E. M Martinho	Pública
E. M Jorge Pereira Pinto	Pública
E. M Fazenda Liberdade	Pública
E. M Felicissimo Leite	Pública
E. M Carneiro	Pública
E. M Faz das Areas	Pública
E. M Mirindiba	Pública
E. M Pavao	Pública
E. M Queijeira	Pública

E. M Vereador Abilio Sa Viana	Pública
E. M Vista Alegre	Pública
E. M Aguiar Primo	Pública
E. M Monte Belo	Pública
E. M Pedro Junger	Pública
E. M Piedade	Pública
E. M São Jorge	Pública
E. M Fazenda Cachoeira	Pública
Total: 37 escolas paralisadas	

Município: Cambuci	
Nome da escola	Categoria administrativa
E. E Fazenda Esmeralda	Pública
E. E Fazenda Retiro	Pública
E. M Joao Brito Sanches	Pública
E. M M Vazes	Pública
E. M Pedro Jacinto Cabral	Pública
E. M Bandarra	Pública
E. M Palmital	Pública
E. M Valao do Pe Antonio	Pública
E. M Faz dos Cunha	Pública
E. M Santa Rita	Pública
Total: 10 escolas paralisadas	

Município: Italva
Não foram encontrado resultados da pesquisa no site do INEP.

Município: Itaocara	
Nome da escola	Categoria Administrativa
E. E Otavio Caetano da Silva	Pública
E. M Pio Borges	Pública
E. M Alveo do Valle e Silva	Pública
E. M Amendoeira	Pública
E. M Professora Cathia Carvalho Cruz Jorge	Pública
E. M Botafogo	Pública
E. M Faz do Banco	Pública
E. M Fazendinha	Pública
E. M Henrique Ribeiro Pinto	Pública
E. M Joaquim Soares Monteiro	Pública
E. M Morro Alto	Pública
E. M Papoula	Pública
E. M Peri Peri	Pública
E. M Prof Catarina Costa Faria	Pública
E. M Prof Inaia Monteiro de Paiva	Pública
E. M Coqueiral	Pública
E. M Faz São Felix	Pública
E. M Faz Santo Antonio	Pública

E. M Gladys Caldeira Rimes	Pública
E. M Mangueira	Pública
E. M Manoel Jose Alves	Pública
E. E Girassol	Pública
E. M Ana Catarina de Azeredo	Pública
E. M Antonio Nunes do Couto	Pública
E. M Faz da Charneca	Pública
E. M Herani de Castro	Pública
E. M Mario Lopes Queiros	Pública
E. M Prof Elias de Carvalho Gama	Pública
E. M Prof Antonio Carlos G Audizio	Pública
E. M Prof Arthur Jose de Almeida	Pública
E. M Prof Jose Barbosa	Pública
E. M Laura Maria de Sá	Pública
E. M Rio Negro	Pública
E. M Serra Vermelha	Pública
E. E Santa Barbara	Pública
E. M Antonio Sally	Pública
E. M Dr. Antonio Francisco A Macuco	Pública
E. M Formosa das Pias	Pública
E. M Gamaliel Borges Pinheiro	Pública
E. M Maria Jose Pereira Nascife	Pública
E. M Monte Claro	Pública
E. M Palmital	Pública
E. M Rosalvo Antonio P Alves	Pública
E. M Luis Goncalves Cabo	Pública
Total: 44 escolas paralisadas	

Município: Itaperuna	
Nome da escola	Categoria Administrativa
E. M Antonio Silveira	Pública
E. M Carrapicho	Pública
E. M Cubatao	Pública
E. E Maria Zenobia S Savastano	Pública
E. M Capelinha	Pública
E. M Gregorio Lopes	Pública
E. M Salustiano Ferreira Braga	Pública
E. M Juvenal Jose da Costa	Pública
E. M Edith Conceicao de Oliveira	Pública
E. E Francisco Ventura Lopes	Pública
E. E São Francisco	Pública
E. E. Manoel de Oliveira	Pública
E.M. Bernardino Alves Teixeira	
E. M Prof Carolina Matinha Torres	Pública
E. M Fazenda Floresta	Pública
E. M Jose Rodrigues da Rocha Filho	Pública
Total: 16 escolas paralisadas	

Município: Laje de Muriaé	
Nome da escola	Categoria Administrativa
E. E Antonio Martins Ribeiro	Pública
E. E Bom Jesus de Vargem Alegre	Pública
E. E Campinho	Pública
E. E Cid Barbosa de Castro	Pública
E. E Dr. Manoel de Athayde	Pública
E. E Joao dos Santos Guimaraes	Pública
E. E Lucas Ferreira Garcia	Pública
E. M Pe Joao Batista dos Reis	Pública
E. E Padre Jose Caetano	Pública
E. E Prof Anita Garcia de Freitas	Pública
E. E Vigilato P de Freitas Filho	Pública
E. M Aduino Cerqueira Pinto	Pública
E. M Boa Vista	Pública
E. M Cid Barbosa de Castro	Pública
E. M Nicolau Curcio	Pública
E. E Santa Rosa	Pública
E. M Lucas Ferreira Garcia	Pública
Total: 17 escolas paralisadas	

Município: Miracema	
Nome da escola	Categoria Administrativa
Centro Int de Agropecuaria de Miracema	Pública
E. M Agostinho Rodrigues Marques	Pública
E. M Augusto Constancio	Pública
E. M Custodio de Barros Tostes	Pública
E. M Dea Alves Tostes	Pública
E. M Dr Antonio de Queiroz Linhares	Pública
E. M Eder de Mendonca Freitas	Pública
E. M Faz Liberdade	Pública
E. M Faz Mantinea	Pública
E. M Geraldo de Barros Tostes	Pública
E. M Jarbas Barros	Pública
E. M Jose Alves Cirino	Pública
E. M Marcelino de Barros Tostes	Pública
E. M Moacir Padilha Botelho	Pública
E. M Oscar Augusto Machado	Pública
E. M Pedro da Silva Bastos	Pública
E. M Plinio Tostes	Pública
E. M Providencia	Pública
E. M Antonio Ignacio de Azevedo	Pública
E. M Antonio Monteiro Ribeiro Lopes	Pública
E. M Dr Julio Tostes Machado	Pública
E. M Francisco de Souza	Pública
E. M Ignacio da Costa Ramos	Pública
E. M Jose Leite de Lima	Pública
E. M Jose Neder	Pública

E. M Jose Pereira Sobrinho	Pública
E. M Amadeu Peruci	Pública
E. M Arthur Procopio de A e Silva	Pública
E. M Francisco Perlingeiro	Pública
Total: 29 escolas paralisadas	

Município: Natividade	
Nome da escola	Categoria Administrativa
E. M Bananeiras	Pública
E. M Barra do Paraíso	Pública
E. M Barro Branco	Pública
E. M Boa Sorte	Pública
E. M Dona Amelia	Pública
E. M Edineth Vargas de Oliveira	Pública
E. M Fazenda Boa Vista	Pública
E. M Faz Cruzeiro do Marambaia	Pública
E. M Faz da Basileia	Pública
Escola Creche Municipal Major Franca	Pública
E. M Maria Mendonca Rodrigues	Pública
E. M Nestoda	Pública
E. M São Lourenço	Pública
E. M Sta Rosa	Pública
E. M Travessao	Pública
E. M Vista Alegre	Pública
E. M Faz do Bandeirinha	Pública
E. M Monte Verde	Pública
E. M Ventania	Pública
E. M Barra do Palmito	Pública
E. M Barreiros	Pública
E. M Canada	Pública
E. M Cruzeiro da Vala	Pública
E. M Faz da Jaboticaba	Pública
E. M Sem Hecton Vieira Teixeira	Pública
Creche Mul Cruzeiro de Cima	Pública
Total: 26 escolas paralisadas	

Município: Porciúncula	
Nome da escola	Categoria Administrativa
E. M Antonio Fernandes Duarte	Pública
E. M Antonio Ferreira da Fonseca	Pública
E. M Augusto Albino	Pública
E. M Dorival Gomes de Araujo	Pública
E. M Dr Antonio Cavalcanti Sobral	Pública
E. M Jacob Furtado de Mendoca	Pública
E. M Joao da Silva Guimaraes	Pública
E. M Dr Jose Antonio Ribeiro de Miranda	Pública
E. M Oraide Teixeira Cruz	Pública
E. M Candida Monteiro Pardal	Pública

E. M Cel Jovelino Rodrigues Franca	Pública
E. M Firmino Francisco de Paula	Pública
E. M Manoel Jose Moreira	Pública
E. M Manoel Ladeira Martins	Pública
E. M Sebastiao Rodrigues Franca	Pública
E. M Hipolito Neves	Pública
E. M Antonio Joaquim Mariano	Pública
E. M Antonio Joaquim Muller	Pública
E. M Cedro	Pública
E. M Dona Veronica Lira	Pública
E. M Estelina Vale	Pública
E. M Fortaleza	Pública
E. M Nunes e Gualtiere	Pública
E. M Santer Zanirate	Pública
E. M Chacara Boa Vista	Pública
E. M Vista Alegre	Pública
Total: 26 escolas paralisadas	

Município: Santo Antônio de Pádua	
Nome da escola	Categoria Administrativa
E. M Abilio Pimentel de Medeiros	Pública
E. M Jose Andrade de Souza	Pública
E. M Brasilia Pegorim de Souza	Pública
E. M Cap Otavio Denys Filho	Pública
E. M Prof Dulce Manhaes de Aquino Padilha	Pública
E M Faz São Manoel	Pública
E. M Manoel Leite	Pública
E. M Narval Paixao de Sa	Pública
E. M Prof Ivayr Lemos	Pública
E. M Recreio do Madureira	Pública
E. M São Mateus	Pública
E. M Alexandre Galiaco	Pública
E. M Anacleto Eccard Junior	Pública
E. M Prof Elvira Leite	Pública
E. M Prof Rosalina Gouvea Leite	Pública
E. M Jose Mansur	Pública
E. M Prof Maria Marinho Ribeiro	Pública
E. M Prof Guilhermina Bustamante	Pública
E. M São Pedro	Pública
E. M Crispim Pereira Gabry	Pública
E. M Durval Curty	Pública
E. M Faz Sta Rosa	Pública
E. M Geraldino Jose Nogueira	Pública
E. M Prof Anaide Panaro Caldas	Pública
E. M São Joao da Serra	Pública
E. M Sebastiao Oliver Rodrigues	Pública
E. M Antonio Jose de Magalhaes	Pública

E. M Bom Fim	Pública
E. M Florimundo Decnop	Pública
E. M Manoel Pinheiro	Pública
E. M Vereador Joao Vinhosa	Pública
C. E Manoel Miguel Souto	Pública
E. M Faz Caiapo	Pública
E. M Joao Gouveia Souto	Pública
E. E Sitio Boa Uniao	Pública
E. M Acacio Gomes de Souza	Pública
E. M Elias Simao	Pública
E. M Jair Bruger	Pública
E. M Joao Gomes de Souza	Pública
E. M Joao Neves Brum	Pública
E. M Miguel Cabreira	Pública
E. M São Mateus	Pública
E. M Sebastiao Pereira Pimenta	Pública
E. M Coralina Leite Vilela	Pública
E. M Prof Ivone Telles Pinto	Pública
Total: 45 escolas paralisadas	

Município: São Jose de Ubá	
Nome da escola	Categoria administrativa
E. E Americo Duarte Ribeiro	Pública
E. M Antonio Gomes da Silva	Pública
E. M Pedro Teixeira de Siqueira	Pública
E. E Paineiras	Pública
E. E Ponte Preta	Pública
E. M Antonio Paula Silva	Pública
E. M Jose Ivo Ribeiro da Silva	Pública
E. M Regina de Souza Costa	Pública
E. M Antonio Batista Filho	Pública
Total: 9 escolas paralisadas	

Município: Varre-Sai	
Nome da escola	Categoria Administrativa
E. M Faz da Conceicao	Pública
E. M Boa Vista	Pública
E. M Dende	Pública
E. M Erotides Pires dos Santos	Pública
E. M Faz Boa Sorte	Pública
E. M Faz da Floresta	Pública
E. M Faz da Providencia	Pública
E. M Faz do Paraiso	Pública
E. M Faz Morro Grande	Pública
E. M Faz Paciencia	Pública
E. M Faz do Mao	Pública
E. M Odete Valentim	Pública
E. M Prof Lizete da Silva Rosa	Pública

E. M Santa Cruz	Pública
E. M Sta Fe	Pública
E. M Agua Doce	Pública
Total: 16 escolas paralisadas	

ANEXO II - Quadros com a relação dos nomes das escolas do campo ativas no Noroeste Fluminense

Município: Aperibé
Não constam escolas do campo cadastradas no site do INEP

Município: Bom Jesus de Itabapoana	
Nome da escola	Dependência administrativa
E M Alcinda Lopes Pereira Pinto	Municipal
E M Sesmaria	Municipal
E M São Sebastiao	Municipal
E M Cel Luiz Vieira	Municipal
E M Francisco Borges Sobrinho	Municipal
E M Prof Cecília Rodrigues Gloria	Municipal
E M Astrogildo de Paula Torres	Municipal
E M São Geraldo Magela	Municipal
C E Marcílio Dias	Estadual
C E Maria da Conceição Pereira Pinto	Estadual
E M Edson Ananias	Municipal
E M Luiza Gomes Freire	Estadual
E M Nair Henriques Ignacio	Municipal
E M José Epifânio de Oliveira	Municipal
E M Iracema Serodio Boechat	Municipal
E M Joao Catarina	Municipal
E M Luiz Tito de Almeida	Municipal
E M Monte Alegre	Municipal
E M Augusto Degli Espoti	Municipal
E M Moretezon Pessoa de Mello	Municipal
E M Manoel da Penha	Municipal
E M Liberdade	Municipal
E M Prof Paulo Sérgio do Canto Cyrillo	Municipal
C E Luiz Tito de Almeida	Estadual

Município: Cambuci	
Nome da escola	Dependência administrativa
IFF – Campus Avençado Cambuci	Federal
C E Waldemiro Pita	Estadual
C E Oscar Batista	Estadual
E M Joaquim da Sousa Pinto	Municipal

Município: Italva	
Nome da escola	Dependência administrativa
E M Severino Pereira da Silva	Municipal
E M Antonio Ferreira da Fonseca	Municipal
E M Dr Joao Barcelos Martins	Municipal
E E M Dr Matos	Municipal
E M Maribondo	Municipal
E E M Usina São Pedro	Municipal

Município: Itaocara	
Nome da escola	Dependência administrativa
E M José Gomes dos Santos	Municipal
E M José Maria de Almeida	Municipal
E M Prof Tereza M de Barros	Municipal
E M Prof Genesio Maurício de Aguiar	Municipal
E M Dr Péricles Correa da Rocha	Municipal
E M Dr Ana Leopoldina	Municipal
E M Joao Manoel dos Santos	Municipal

Município: Itaperuna	
Nome da escola	Dependência administrativa
E M Choraó	Municipal
E M Fazenda Cachoeira	Municipal
E M São Joao da Pracinha	Municipal
E M Emilia Gazal Bussade	Municipal
E M Pres Vargas	Municipal

C E Senador Sá Tinoco	Estadual
E M Corrego da Chica	Municipal
C E Doutor José Bastos Franca	Estadual
E M Capelinha	Municipal
E M Cel Adelino Garcia Bastos	Municipal
E M São José da Boa Vista	Municipal
E M Córrego Seco	Municipal
E M José Rodrigues de Almeida Graça	Municipal
E M Corrego do Oleo	Municipal
Associação Beneficente Tido Faria	Privada

Município: Laje de Muriaé

Não constam escolas do campo cadastradas no site do INEP

Município: Miracema

Nome da escola	Dependência administrativa
E M Assad Joao	Municipal
E M Silvestre Mercante	Municipal
E M Clito Lage	Municipal
E M José Pinho Pimenta	Municipal
E M Francisco Benedito	Municipal

Município: Natividade

Nome da escola	Dependência administrativa
C E Coronel Jose da Rosa Silva	Estadual
Escola Creche Municipal Cruzeiro de Cima	Municipal

Município: Porciúncula

Nome da escola	Dependência administrativa
E M Americo Pirozzi	Municipal
E M Cap Henrique Luiz Cortat	Municipal
E M Humberto Fratejane	Municipal

E M São Geraldo	Municipal
-----------------	-----------

Município: Santo Antônio de Pádua	
Nome da escola	Dependência administrativa
C E Joao Maurício Brum	Estadual
E M Joao Jazbik	Municipal
C E Pedro Baptista de Souza	Estadual
E M Alice do Amaral Peixoto	Municipal

Município: São José de Ubá	
Nome da escola	Dependência administrativa
E M Maria Ramos de Azevedo	Municipal
E M Ponte Preta	Municipal
E M Prof Clarita Maria Cruz Pavan	Municipal
E M Antonio José Curty	Municipal

Município: Varre-Sai	
Nome de escola	Dependência administrativa
E M Alto da Ventania	Municipal
E M Cruz da Ana	Municipal
E M Elidio Valentim de Moraes	Municipal
E M Boa Ventura	Municipal
E M Córrego da Aurora	Municipal
E M Demora	Municipal
E M Fazenda Santa Cruz	Municipal
E M Mundo Novo	Municipal