PERSPECTIVA
REVISTA DO CENTRO DE CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO
Volume 44, n. 3 – p. 01 – 21, jul./set. 2026 – Florianópolis

eISSN 2175-795X

Escolas do campo do estado do Rio de Janeiro: uma pesquisa qualitativa

Zoia Ribeiro Prestes
Fernanda Fochi Nogueira Insfran
Viviane Merlim Moraes
Paulo Afonso do Prado

Resumo

O artigo apresenta aspectos teóricos, metodológicos e conceituais de uma pesquisa em andamento financiada pelo CNPq. O objetivo é conhecer a realidade de escolas do campo do estado do Rio de Janeiro nas dimensões físicas, estruturais, territoriais e pedagógico-curriculares e a relação das escolas com a comunidade. Com base em referenciais teóricos, discute-se o conceito de "educação do campo" adotado em documentos oficiais, pois neles encontramos os termos "escola do campo" e "escola rural" utilizados de maneira indiscriminada, o que invisibiliza e desconsidera o histórico que envolve a construção e a resistência das escolas do campo. Debate-se também sobre o sistemático fechamento de escolas do campo promovido por governantes. A pesquisa teve início com coleta de dados via questionário *online* encaminhado às Secretarias Municipais de Educação e obteve resposta de 29% dos municípios, sendo que 51% destes informaram não haver escolas do campo em seus territórios. Diante dos dados obtidos, definiu-se a próxima etapa da pesquisa que são as visitas *in loco* para observação e realização de entrevistas com a comunidade de escolas do campo: ao menos um município em cada região administrativa do estado. Com a realização dessa etapa, pretende-se qualificar os dados obtidos via questionário, dialogando com as comunidades escolares e sujeitos que nelas atuam, além de obter outros dados não alcançados na primeira etapa, após a revisão do instrumento de pesquisa. Consideramos que a pesquisa revelou até aqui que a maioria dos municípios não possui dados sistematizados sobre suas escolas do campo.

Palavras-chave: Educação do campo. Fechamento de escolas do campo. Pesquisa qualitativa.

Zoia Ribeiro Prestes
Universidade Federal Fluminense, UFF, RJ, Brasil
E-*mail*: zoiaprestes@id.uff.br
https://orcid.org/0000-0002-1347-3195

Fernanda Fochi Nogueira Insfran
Universidade Federal Fluminense, UFF, RJ, Brasil
E-*mail*: fernanda_insfran@id.uff.br
https://orcid.org/0000-0002-5097-1599

Viviane Merlim Moraes
Universidade Federal Fluminense, UFF, RJ, Brasil
E-*mail*: vivianemerlim@id.uff.br
https://orcid.org/0000-0001-6499-0558d

Paulo Afonso do Prado
Fundação Oswaldo Cruz, Fiocruz, RJ, Brasil
E-*mail*: pablomcr@hotmail.com
https://orcid.org/0000-0002-4780-4351

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, CNPq

Recebido em: 10/03/2026
Aprovado em: 28/10/2026

CC BY

http://www.perspectiva.ufsc.br
http://dx.doi.org/10.5007/2175-795X.2026.e111297

Abstract

Field Schools in the State of Rio de Janeiro: a qualitative research study

This article presents theoretical, methodological, and conceptual aspects of an ongoing research project funded by CNPq. The objective is to understand the reality of field schools in the state of Rio de Janeiro in their physical, structural, territorial, and pedagogical-curricular dimensions, and the schools' relationship with the community. Based on theoretical frameworks, the concept of "field education" adopted in official documents is discussed, as the terms "field school" and "rural school" are used indiscriminately, thus obscuring and disregarding the history surrounding the construction and resistance of field schools. The systematic closure of field schools by government officials is also debated. The research began with data collection via an online questionnaire sent to Municipal Education Secretariats, obtaining responses from 29% of the municipalities, with 51% of these reporting that they did not have field schools in their territories. Based on the data obtained, the next stage of the research was defined as on-site visits for observation and conducting interviews with the field school community: at least one municipality in each administrative region of the state. This stage aims to qualify the data obtained through the questionnaire, engaging in dialogue with the school communities and the individuals who work within them; in addition to obtaining other data not achieved in the first stage, after revising the research instrument. We consider that the research has revealed so far that most municipalities do not have systematized data on their field schools.

Keywords:
Field education. Closure of field schools. Qualitative research.

Resumen

Escuelas del Campo del estado de Río de Janeiro: una investigación cualitativa

Este artículo presenta aspectos teóricos, metodológicos y conceptuales de un proyecto de investigación en curso financiado por el CNPq. El objetivo es comprender la realidad de las escuelas del campo en el estado de Rio de Janeiro en sus dimensiones físicas, estructurales, territoriales y pedagógico-curriculares, así como su relación con la comunidad. Con base en marcos teóricos, se discute el concepto de "educación del campo" adoptado en documentos oficiales, ya que los términos "escuela del campo" y "escuela rural" se utilizan indiscriminadamente, ocultando e ignorando la historia de la construcción y la resistencia de las escuelas del campo. También se debate el cierre sistemático de escuelas del campo por parte de gobiernos. La investigación comenzó con la recopilación de datos mediante un cuestionario online enviado a las Secretarías Municipales de Educación, obteniendo respuestas del 29% de los municipios, de los cuales el 51% declaró no contar con escuelas del campo en sus territorios. Con datos obtenidos, la siguiente etapa son visitas in situ para observación y realización de entrevistas con la comunidad escolar: al menos un municipio en cada región administrativa del estado. Esta etapa busca cualificar los datos mediante el cuestionario, dialogando con las comunidades escolares y las personas que trabajan en ellas; se obtendrán otros datos no obtenidos en la primera etapa, tras la revisión del instrumento de investigación. Consideramos que la investigación ha revelado hasta el momento que la mayoría de los municipios no cuentan con datos sistematizados sobre sus escuelas del campo.

Palabras clave:
Educación del campo. Cierre de escuelas del campo. Investigación cualitativa.

Introdução

Fechar escola é crime!

Desde meados de 2023, um grupo de pesquisadores de Universidades do Brasil e do México (Universidad Nacional Autónoma de México - UNAM) se reuniu com o objetivo de elaborar e implementar um projeto para mapear escolas do campo no estado do Rio de Janeiro e conhecer suas realidades. O projeto *Onde estão, como estão e quantas são: um mapeamento das escolas do campo no estado do Rio de Janeiro*, submetido ao edital universal do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico, foi contemplado com recursos do referido edital e começou a ser implementado em novembro de 2023.

Sabe-se que, nas últimas duas décadas, muitas escolas do campo foram fechadas no Brasil. O número é, no mínimo, assustador: entre 2000 e 2024, foram 111 mil instituições (Bataier, 2026). Por isso, pode-se afirmar que se encontra em curso uma política de fechamento de escolas e os motivos partem sempre de argumentos de base econômica, ou seja, considera-se que escola é gasto e não investimento, além de questões políticas relacionadas a conflitos que são vivenciados no campo e em torno de questões da terra.

Tendo em vista esses fatores apontados, o projeto *Onde estão, como estão e quantas são: um mapeamento das escolas do campo no estado do Rio de Janeiro* assume como desafio investigar e analisar a realidade de escolas situadas no campo, em assentamentos e acampamentos da reforma agrária, territórios indígenas e quilombolas, bem como mostrar a oferta, a demanda, a qualidade e as possibilidades de sua permanência no estado Rio de Janeiro. Além disso, existe um aspecto urgente a ser problematizado que é a importância de definição da identidade das escolas do campo como forma de valorização da realidade, da temporalidade e de saberes dos povos do campo, das águas e das florestas, bem como da garantia de seu acesso aos direitos sociais, dentre eles, à educação.

Apesar de o Censo Escolar (Brasil, 2022) ainda adotar a nomenclatura “escola rural”, existe uma diferença conceitual entre “escola do campo” e “escola rural”, relacionada à luta pela terra e pela reforma agrária no Brasil. Nesse sentido, mostra-se importante responder às questões apresentadas no título do projeto em tela, já que a hipótese que se apresenta é que, além de as escolas do campo serem invisibilizadas nos dados já produzidos oficialmente, os dois termos são usados indiscriminadamente. Assim, objetiva-se também conceituar teórico-metodologicamente o termo “escola do campo”, além de averiguar as condições estruturais de escolas existentes, de suas comunidades e de seus territórios e analisar a efetivação da Educação do Campo como política pública para as referidas comunidades nos diferentes níveis e modalidades de ensino.

Para a submissão do projeto ao edital do CNPq, foi realizado um levantamento de dados na base do Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira (INEP) de 2022 (Brasil, 2022) com o objetivo de verificar o que os dados oficiais evidenciam em relação ao número de matrículas em escolas do campo no estado Rio de Janeiro (por município), bem como traçar estratégias para o desenvolvimento do projeto. Os dados levantados apresentaram um cenário bastante diverso, além de alertar, como já mencionado, para uma questão a respeito da nomenclatura, sendo que já existe uma farta produção bibliográfica de base científica que aponta para as diferenças entre os dois termos.

No estado do Rio de Janeiro, segundo os dados do Censo do INEP de 2022, 17% dos municípios no estado declaram não ter matrículas em escolas de áreas rurais. Mas, ao mesmo tempo, temos o município de Campos dos Goytacazes com o maior número de matrículas em escolas rurais do estado, com um total de 24.145 alunos, em escolas municipais (17.618) e estaduais (6.527).

Com base nesses dados e nos desafios da pesquisa estabelecidos, deu-se início a discussões sobre o seu desenvolvimento. Para isso, foram realizadas reuniões gerais do grupo de pesquisadores com o intuito de discutir o cronograma e as etapas da implementação, garantindo a participação de todos em encaminhamentos necessários. Foram organizados Grupos de Trabalho (GTs) para pensar as demandas do projeto, focando, em especial, na elaboração do instrumento de coleta de dados da pesquisa, sua sistematização e cadastro desses dados, além da organização das visitas *in loco*.

Além de reuniões mensais da equipe de pesquisadores, realizamos, em 2024 e 2025, seminários internos com a presença de pesquisadores especialistas no debate sobre a educação do campo, tanto do estado do Rio de Janeiro quanto de outros estados que tinham experiências anteriores com pesquisas na área. Todos os passos do itinerário do projeto e alterações na proposta, ocorridos nos dois primeiros anos do seu desenvolvimento, serão apresentados neste artigo.

Diante do exposto, o presente texto busca sistematizar alguns dos acúmulos já realizados pelos pesquisadores envolvidos no projeto *Onde estão, como estão e quantas são: um mapeamento das escolas do campo no estado do Rio de Janeiro*: desde a questão conceitual que embasa o que defendemos como educação do campo, passando pelas primeiras análises das respostas ao questionário aplicado, finalizando com um breve relato de uma visita já realizada ao município de Campos dos Goytacazes. Destacamos que essa primeira visita foi importante para auxiliar na redefinição dos próximos passos da pesquisa.

Escolas do campo ou escolas rurais?

Por muito tempo e em diferentes fontes – inclusive em fontes oficiais que fundamentam as políticas públicas nos âmbitos federal, estadual e municipal –, encontramos o emprego indiscriminado das expressões *educação/escola rural* e *educação/escola do campo*. Devido aos limites do presente

artigo, não nos propomos ao amplo aprofundamento desse debate, porém também não podemos nos abster de estabelecer alguns parâmetros para embasar a pesquisa que vem sendo desenvolvida, bem como as análises feitas e os resultados preliminares que já temos.

É importante começar este pequeno debate situando-nos no tempo espaço, localizando o período da redemocratização do país e a aprovação da Constituição Federal de 1988 (CF/1988, também conhecida como Constituição Cidadã), como o momento em que o campo ganha novos contornos políticos frente ao governo brasileiro, à sociedade e, consequentemente, àqueles que nela vivem. Sabe-se que a Carta Magna de 1988 equiparou os direitos dos trabalhadores rurais aos dos trabalhadores urbanos, dando o primeiro passo para acabar com a subordinação do campo à cidade. Esse fato se consolidou em 1991, com a entrada em vigor da Lei nº 8.213, que regulamentou a aposentadoria por idade dos trabalhadores rurais nos mesmos moldes já existentes no âmbito da Previdência Social (Beltrão *et al.*, 2000), reconhecendo e valorizando as trajetórias de vida dos trabalhadores campesinos, pois, até então, no Brasil, tudo o que ocorria no meio rural era visto como algo apartado da vida do país. Este era apenas o local produtor do alimento fornecido às cidades, daí a facilidade com que se tentava colonizar os espaços agrícolas e as pessoas "de lá" com os atributos da urbanidade "de cá", fator que justifica por que tivemos a construção de uma educação/escola rural ao invés de uma educação/escola do campo.

Uma educação rural (ou *no* campo) contempla a constituição de uma estrutura educacional que apenas transfere para o campo tudo o que já foi produzido nos centros urbanos, sem um olhar destinado ao espaço onde essas escolas serão abertas, sem que sejam observadas as particularidades do território, dessa população, seus contextos de vida e o melhor modo como a escola deve funcionar. Assim, desde a escolha dos professores à proposição do Projeto Político Pedagógico e escolha e/ou produção do material didático a ser adotado (Arroyo, Molina, Jesus, 2004; Santos, 2017; Mendes, 2017), até o calendário estabelecido, ou seja, nada dialoga com a realidade do local e dos sujeitos que ali estão.

O que ocorre com essa educação rural é a prática de uma educação aculturadora/colonizadora que tenta desconstruir elementos-chave que mantêm viva a identidade dos grupos sociais locais, responsável pela noção de pertencimento e pelo desejo de proteção dessas pessoas e do local onde vivem (Arroyo, Molina, Jesus, 2004).

A falta de valor dado à população campesina se estende aos seus espaços formais de educação. O meio rural não existe do ponto de vista formativo, pois a vida no campo não possui perspectivas para além das figuras folclóricas estigmatizadas, como as do Jeca Tatu. Há um nítido desejo de se criar e manter no campo um grande contingente de trabalhadores empobrecidos dispostos a aceitar o assujeitamento às regras do trabalho imposto pelo agronegócio (Santos, 2017).

Em direção oposta, de uma forma geral, entendemos a educação do campo como um projeto educativo vinculado às condições materiais, culturais, territoriais e históricas dos sujeitos camponeses, em oposição ao modelo de educação rural tradicional, urbano-centrado e em prol dos interesses da sociedade capitalista, que se baseia em uma perspectiva de exploração e em um ideal de progresso que desconsidera os sujeitos e a própria natureza.

Mendes (2017) evidencia que a educação do campo faz referência às dimensões econômicas, sociais, culturais, identitárias e territoriais que caracterizam a vida no campo e que devem orientar a organização escolar, rompendo com a concepção da educação rural que, historicamente, subordinou o campo aos interesses urbanos e do agronegócio. Em seu estudo de doutorado, a referida autora se baseou em documentos oficiais para analisar como se institucionalizou a educação do campo no Brasil entre os anos de 1996 e 2016, compreendendo as conquistas e as tensões entre o projeto político de movimentos sociais e a lógica burocrática do Estado.

Assim sendo, defendemos que não basta criar escolas no campo, é necessário pensá-la a partir de uma outra lógica, da organização da experiência escolar no campo. Isso requer: reformular o currículo, tendo em vista o contexto do território e da comunidade educativa; repensar o calendário escolar a partir das dinâmicas da agricultura e de outras atividades desenvolvidas pelos sujeitos que dela fazem parte; propor metodologias específicas que valorizem as relações entre os sujeitos e a cultura camponesa para que a prática da pedagogia da alternância deixe de ser um tabu e se torne uma realidade comum aos ambientes escolares. Somente a complementaridade entre as vivências do Tempo Escola (TE) e o Tempo Comunidade (TC), conforme sugere Santos (2018), pode dar conta de equiparar os conhecimentos produzidos por todos os atores sociais que fazem parte dos contextos sociais com potencial educativo, promovendo, com isso, também a formação de profissionais da educação comprometidos com os sujeitos, a comunidade e o território no qual se situam.

Porém, recentemente, estamos vendo uma nova frente de ataque à educação do campo, que vem sendo construída justamente nessa direção e junto à formação de novos educadores do campo. De acordo com Santos (2018), observam-se ações de desmonte às Licenciaturas em Educação do Campo, sobretudo em campus universitários públicos de regiões interioranas que estão em áreas de disputas de poder de latifundiários do agronegócio e políticos gestores municipais, em uma clara tentativa de enfraquecimento do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), criado pelo Ministério de Educação em 2007, através da então Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI). O PROCAMPO visava ampliar esforços para construir políticas públicas que garantissem a entrada de agentes locais na elaboração de planos de ação que dinamizassem a educação como instrumento emancipatório do campo e promotor de cidadania participativa, fazendo o campo protagonizar a maior parte das decisões que lhe cabiam (Santos, 2018).

Com base numa leitura histórica e política da educação do campo no contexto brasileiro, Santos (2017) enfatiza ainda o papel central dos movimentos sociais na construção desse campo educacional e na disputa por projetos de sociedade, que vão na contramão da perspectiva exploratória e degradante na qual nos encontramos. Nesse sentido, enfatiza que a educação do campo é uma conquista histórica que resulta da organização e da luta dos movimentos sociais camponeses e não de concessões espontâneas do Estado. Destaca ainda o protagonismo de movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), da Comissão Pastoral da Terra (CPT), do Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) e do Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), que precisam ser vistos como sujeitos políticos e pedagógicos fundamentais na formulação de propostas educativas coerentes com as realidades vividas.

Mais do que a simples transposição da estrutura, do currículo e da concepção formativa das escolas urbanas para as escolas situadas fora das cidades, o conceito de educação do campo dialoga com a educação popular que lhe serve como embasamento teórico e metodológico. Assim, quando utilizamos o conceito de educação do campo, estamos pensando em um modelo contra-hegemônico àquele alinhado aos interesses do capital e do agronegócio. Disputamos, pois, uma concepção de educação e acreditamos nela como um projeto emancipatório e popular, fundamentado em práticas educativas críticas, que partem da relação consciente entre os sujeitos e o território no qual se situam, criando uma identidade, o que, por sua vez, possibilita a organização coletiva para a luta.

Santos (2017) ainda considera três elementos estruturantes da educação do campo: memória, identidade e história. São eles que viabilizam que as escolas do campo sejam espaços de ressignificação das histórias de vida e das identidades camponesas, compreendendo esses sujeitos como produtores, e não simplesmente como consumidores de conhecimentos. Inspirada na pedagogia freiriana, a educação do campo articula ação e reflexão coletiva, permitindo que os sujeitos compreendam criticamente sua realidade e atuem para transformá-la. Outro conceito importante que propõe a educação do campo para compreender a práxis libertadora é o de trabalho como princípio educativo, ou seja, enfatiza-se a dimensão formativa do trabalho como fundamental para romper com a alienação produzida pela exploração do capital.

É nesse sentido que a principal ferramenta metodológica da educação do campo — a pedagogia da alternância — deve ser evocada para que o seu tripé (memória, identidade e história) possa ser fundamentado. É dessa maneira que atores sociais poderão ser investidos com as prerrogativas das autoridades pedagógicas para serem valorizados em grau suficiente e reconhecidos como verdadeiros educadores do sistema local. Alternar TE e TC faz parte da dinâmica de empoderamento e construção do arcabouço conceitual/identitário necessário para a consolidação da real escola do campo, aquela que não é igual a nenhuma outra, pois está fundamentada em si mesma,

isto é, nos valores, necessidades, dilemas e potencialidades da comunidade em que está inserida e em que foi gestada.

Dentro do contexto da pedagogia da alternância, é importante pensar uma escola do campo gestada e estruturada em diálogo permanente com a história da comunidade e dos movimentos sociais que ajudaram a construí-la e a mantê-la viva naquele local. Além disso, é preciso dar visibilidade à importância da atuação coletiva no trabalho pedagógico, conferindo valor aos saberes coletivos, às trocas de experiências e às vivências. Esses fatores somados dão a dimensão que nos faz entender por que comunidades que realmente vivenciam a educação do campo se posicionam em favor da manutenção das escolas e contra as políticas governamentais que tendem a fechá-las país afora.

Escolas de educação do campo representam a defesa da cultura dos povos das florestas, das águas, de comunidades tradicionais e quilombolas, que, para além de suas fronteiras, não são compreendidas pelas entidades governamentais que são formadas pelas mesmas pessoas vindas dos espaços urbanos colonizadores outrora por outrem colonizados.

Quem tem medo do lobo mau? Atacar as escolas do campo para fechá-las…

Até aqui refletimos sobre quanto as escolas do campo representam o elo de resistência e fortalecimento identitário de muitas comunidades e são forjadas enquanto ajudam a engendrar grupos sociais detentores de suas histórias e saberes ancestrais, responsáveis pela garantia do sustentáculo de uma série de práticas essenciais para a agricultura familiar. Um exemplo é o fortalecimento de geração a geração de pertencimento territorial para que não se vivencie a fuga de seus jovens para os centros urbanos, para que se reconheçam naquele chão, naquelas tradições e vivências. Entende-se, pois, que a força do coletivo é justamente o coletivo.

Nesta seção, apresentamos alguns dados que, historicamente, ajudam-nos a entender por que a organização das escolas do campo representa uma ameaça para o desenvolvimento de projetos do Estado neoliberal ultra capitalista. Para isso, faremos uma breve retrospectiva.

De acordo com Souza-Chaloba e Moraes (2022), o processo de constituição da educação fora dos espaços considerados urbanos no Brasil, ainda no século XIX, se deu de forma multifacetada e não linear, ou seja, cada governo local adotava e/ou adaptava planos conforme interesses, necessidades e preferências. Dessa forma, de acordo com as autoras, era gritante a diferença estrutural fundada em cada estado brasileiro, citando como exemplo o estado de Minas Gerais onde o termo “escola rural” foi usado oficialmente pela primeira vez em 1892, quando da criação das escolas rurais, distritais e urbanas. Com isso, logicamente, inaugurava-se também uma hierarquia em diversos níveis: investimento, infraestrutura e recursos humanos. Viu-se, assim, o campo nascendo estigmatizado no contexto da educação.

Outro exemplo apresentado no relato de pesquisa das referidas autoras é o do governo do estado de São Paulo que, no início da república, preocupando-se com a carência de docentes para as escolas do interior do estado, *cogitou* a valorização das escolas pela localização para incentivar a ida e a permanência de profissionais nesses espaços.

Duas experiências diferentes, mas que acabam por se resumir na mesma lógica: a do enfraquecimento do campo por meio da desvalorização de sua gente, esvaziando-a de cidadania. Oliveira *et al.* (2003, p. 334) confirmam isso, quando nos lembram que

> a negligência aos direitos dos sujeitos do campo faz-se presente em nuances que demonstram o não reconhecimento da escola enquanto parte do território camponês, escolas estas que têm um significado maior que um lugar de aprendizado: significa também um espaço de sociabilidade e interação entre a comunidade. Encontra-se, assim, um movimento que isola os camponeses, desagrega a luta, inviabiliza os avanços que estão sendo materializados e anuncia o esvaziamento do campo, em mais um processo de expulsão de camponeses do seu território de origem.

Esse fator que Souza-Chaloba e Moraes (2022) continuam denunciando em sua pesquisa foi resgatado em nossa retrospectiva, pois o modelo de escola adotado no Brasil, no final do século XIX, início do século XX e décadas seguintes, evidencia a discrepância entre campo e cidade, tornando quase abissal a distância entre ambos. Enquanto, nas cidades, havia Grupos Escolares e toda uma estrutura, desde a parte física até o desenho didático-pedagógico, além de uma divisão seriada das turmas com múltiplos professores; no campo, persistiam as antigas Escolas Isoladas (cópias das escolas imperiais), espaços de poucas, mas amplas salas, para atendimento multisseriado, regidas por um único professor e, em alguns casos, um espaço para a área do recreio/alimentação.

A partir dos anos 1930, teve início, no Brasil, um movimento pela ruralização da educação, inspirada em ideias que misturavam a defesa do campo com práticas nacionalistas. Havia um interesse em manter os camponeses identificados com a causa da terra, mas não no sentido da luta pelo direito à terra, ou seja, apenas para tornar a agricultura brasileira mais produtiva e rentável do ponto de vista do mercado, ao passo que havia também um interesse na sanitização do espaço agrícola para auxiliar na erradicação de uma série de doenças que assolavam o país naquele momento.

O desejo do governo, supostamente às vitrines da sociedade, poderia parecer o de valorização do campo e de sua gente, mas, em suas ações, também residia o desejo de frear os processos migratórios, evitar o inchaço dos centros urbanos e o colapso dos serviços públicos, assim como o "crescimento desordenado das cidades" (Souza-Chaloba; Moraes: 2022, p. 70), tendo em vista o surgimento de novos problemas sociais a serem geridos pela governança.

Para isso, era importante conhecer a realidade do campo. Assim, a escola acabou conseguindo aproveitar um pouco esse espaço para tentar implementar uma pedagogia que unisse educação e saberes locais, ao mesmo passo que foi utilizada como instrumento para viabilizar o projeto de modernização e crescimento da agricultura, bem como da sanitização do interior do Brasil. Como

ferramenta, os professores das escolas rurais foram “capacitados” para essa finalidade, o que expôs um outro grande e constante problema das escolas do campo do nosso país: a carência formativa dos profissionais designados para o trabalho nessa realidade. Isso porque o que se vê daquela época até hoje são professores “leigos” sendo aproveitados em tentativas improvisadas, formados ao longo do processo de trabalho, por meio de cursos de formação mal estruturados, com meras adaptações de didáticas vindas das realidades urbanas. Um pequeno avanço, nesse sentido, ocorreu entre os anos 1940 e 1950, sob influência da Escola Nova: os cursos das escolas normais rurais passaram a contemplar “um conjunto abrangente de práticas agrícolas, como horticultura, jardinagem, cuidados com o pomar e com animais pequenos, apicultura e indústrias domésticas” (Souza-Chaloba; Moraes, 2022, p. 73).

Por mais que, constitucionalmente, pela primeira vez, tenha se fixado dotação orçamentária para a chamada Educação Rural, esta começava a se voltar para o aspecto da valorização do trabalho como fator essencial para desencadear o crescimento do país e garantir a nossa segurança, distanciando o princípio anterior da educação do campo com a identificação da escola com a sua gente. Dessa forma, a escola ganhou contornos cada vez mais eugenistas, colaborando para manter a distância entre campo e cidade.

Ao final da década de 1930, segundo as autoras, 57,81% das escolas brasileiras estavam localizadas em áreas rurais, porém, a maioria dos alunos matriculados, 47,74%, estava nas escolas urbanas. Isso evidencia que as políticas adotadas, desde o início da trajetória das escolas interiorizadas no Brasil, enfraquecem sua existência e apagam completamente a sua vocação que é dar protagonismo aos agentes locais e importância aos saberes, cultura e sabores de cada localidade.

A partir dos anos 1960, o governo federal passou a concentrar esforços no controle dos confrontos sociais no campo e a educação, nesses espaços, sofreu ainda mais. Nem mesmo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1961 (Lei nº 4024/61) trouxe avanços os quais somente foram sentidos na reforma do ensino promovida durante a ditadura civil, empresarial e militar, em 1971, com a criação do Ensino de Primeiro e de Segundo Graus (Lei nº 5692/1971). A partir dessa lei, a organização pedagógica no campo passou a poder ser construída em acordo com as necessidades locais, ou seja, em respeito ao calendário das lavouras e demais práticas das comunidades campesinas, desde que houvesse aprovação prévia das autoridades competentes (Brasil, 1971). Contudo, a reforma previa a ampliação da rede e o tempo de duração do período de escolarização dos estudantes, elemento que trouxe à tona novamente os velhos problemas estruturais do sistema educacional brasileiro: falta de infraestrutura, de material e de professores capacitados, sobretudo para atuar no campo. E, novamente, as escolas que receberam os menores investimentos foram as escolas do campo.

Em se tratando de carência de professores, de acordo com Souza-Chaloba e Moraes (2022), as estatísticas do Ministério da Educação e Cultura à época, no ano de 1979, do total dos docentes

alocados nos quadros do magistério nas escolas do campo, 75,65% eram de professores não titulados. Quase dez anos depois, 13% ainda permaneciam sem o 2º grau completo, atuando principalmente nas regiões Norte e Nordeste do país.

Cabe ressaltar que, naquele mesmo momento, começaram a surgir em alguns estados pelo Brasil políticas de agrupamento/nucleamento, dando início ao processo corrosivo de fechamento de escolas do campo e apagamento das comunidades ao seu entorno. As primeiras experiências desse tipo foram relatadas no Paraná (Souza-Chaloba; Moraes, 2022; Santos, 2018; Mendes, 2017) e, talvez, não à toa, nesse mesmo estado, tenham surgido experiências tão marcantes de movimentos sociais que representam a força do que veio a se tornar a luta em defesa da educação do campo e das escolas do campo na atualidade.

A questão é que o processo de encolhimento da rede de escolas de educação do campo não foi interrompido e, trazendo objetivamente o foco para o alvo da pesquisa que estamos realizando, temos como objeto realizar um mapeamento das escolas e entender quais são suas reais condições de funcionamento para além das propostas pedagógicas e idealizações legais. Usando como referência dados comparativos do Censo Escolar, divulgados pelo INEP, pertinente aos anos de 2020 e 2025, é possível ter a noção exata do resultado alcançado pelas políticas de desmonte dos projetos e ações que de algum modo pleitearam a melhoria da realidade da educação do campo no Brasil.

Neste pequeno intervalo de tempo (que também compreendeu o período da pandemia da covid-19, que enfraqueceu como um todo o sistema educacional brasileiro), tivemos uma redução total de 8.348 matrículas (conforme exposto na tabela nº 01), considerando matrículas na rede estadual e nas redes municipais de ensino em todo o estado do Rio de Janeiro. Se, em 2020, havia um total de 151.412 estudantes da educação no campo, em 2025, esse número caiu para 143.064, ou seja, foram 5,51% de matrículas a menos em 5 anos (Brasil, 2020; Brasil, 2025). Pode parecer pouco, mas há de se considerar que, nos espaços onde muitas escolas do campo foram fechadas, estas eram os únicos espaços próximos possíveis para escolarização de toda uma comunidade, bem como a única instituição formalmente reconhecida pelo Estado para dar continuidade ao legado histórico-cultural da população que constitui a escola. Além disso, a nucleação acaba deslocando estudantes para instituições muitas vezes distantes de sua região de origem, gerando questões de adaptação, conflitos culturais e desconstrução identitária, o que pode resultar ainda em evasão escolar (o que seria mais oportuno chamar de expulsão escolar, tal como bem dizia Paulo Freire).

Tabela nº 01 - Número de matrículas na Educação do Campo nos anos de 2020 e 2025

NÚMERO DE MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO (Redes estadual e municipais do Estado do Rio de Janeiro)					
	Estadual (Regular)	Municipal (Regular)	Estadual (Ed. Especial)	Municipal (Ed. Especial)	**TOTAL**
2020	23.897	122.924	371	4.220	151.412
2025	22.295	112.644	942	7.183	143.064
Diferença	-1.602	-10.280	+571	+2.963	**-8.348**

Fonte: Tabela organizada a partir de dados extraídos do Censo Escolar 2020 e 2025.

A pesquisa que estamos conduzindo terá importante papel na direção de estabelecer um mapa das escolas do campo do território fluminense, garantindo que seja feito esse diagnóstico sobre a forma como as comunidades campesinas foram e continuam sendo abandonadas pela governança pública.

Encontrar dados consolidados acerca dessa prática nefasta no estado do Rio de Janeiro é tarefa árdua. Os estudos já publicados não chegam até o ano de 2025, contudo, até onde foram capazes de chegar, em 2010 (Cordeiro, 2013), os dados encontrados deixam o sinal vermelho aceso e nos ajudam a entender que os 5,51% de redução das matrículas da educação do campo, entre 2020 e 2025, apontados pelo Censo Escolar, não são inexpressivos, mas ao contrário.

Em sua pesquisa de mestrado, a autora fez a análise de dados estatísticos divulgados pelo Ministério da Educação e pelo INEP para mostrar quais foram os municípios fluminenses que, entre o período de 2007 e 2010, procederam com o fechamento de escolas do campo, obtendo resultados alarmantes que apresentamos a seguir.

Separando por etapas e nomeando municípios, torna-se fácil perceber o tamanho da ação em nosso território. O ensino médio não aparecerá nesta tabela, pois essa etapa não teve grande variação no período em virtude da já habitual baixa oferta de vagas e do pequeno número de unidades mantidas por parte da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro (SEEDUC). Desse modo, a tabela confeccionada dará conta de apresentar os municípios que mais fecharam escolas do campo na educação infantil e no ensino fundamental no referido período.

Tabela nº 02 - Municípios do Estado Rio de Janeiro que mais fecharam Escolas do Campo entre os anos de 2007 e 2010

Colocação	**Município**	**Quant**	**Etapa**
1º	Campos dos Goytacazes	8	Educação Infantil
2º	São Francisco do Itabapoana	7	Educação Infantil

3º	Macaé/Varre-Sai	6	Educação Infantil
4º	Sapucaia/Saquarema/Valença	5	Educação Infantil
1º	Campos dos Goytacazes	19	Ensino Fundamental
2º	Sapucaia	10	Ensino Fundamental
3º	Cachoeiras de Macacu	9	Ensino Fundamental
4º	São Francisco do Itabapoana/Valença	8	Ensino Fundamental
5º	São Sebastião do Alto	7	Ensino Fundamental

Fonte: Cordeiro, 2013, p. 115, 117.

É urgente que nossa pesquisa dê início à etapa seguinte que é a das visitas *in loco* com as quais pretendemos identificar as escolas que estão abertas, suas condições, bem como entender o tipo de pressões que as suas comunidades podem estar sofrendo para que concordem com o encerramento dos trabalhos daquelas que estão na "mira" dos gestores locais para atender às expectativas dos projetos desenvolvimentistas que manterão as populações campesinas reféns dos grandes produtores e de políticas não formuladas para o seu benefício. Tais práticas, além de resultarem na não preservação da cultura e meio ambiente locais, reforçam a exploração da mão de obra dos trabalhadores do campo.

Nos dados apresentados nas duas tabelas acima, é fácil observar a situação dramática em que se encontra a educação do campo no estado do Rio de Janeiro. A convergência de forças, estratégias e práticas é essencial para que esse processo rápido de extinção das escolas do campo seja interrompido. Destaca-se que o nosso estado é apenas uma realidade dentro do país, pois, se considerarmos os dados nacionais, o desalento aumenta.

Itinerários de uma pesquisa inédita

Neste tópico, vamos apresentar as etapas da pesquisa já desenvolvidas, entre dezembro de 2023 e dezembro de 2025, o itinerário e os objetivos pensados inicialmente e as mudanças realizadas em função de reflexões teóricas (e experiências de especialistas na área convidados para nossos seminários internos), limitações e desafios do tema e do campo a ser investigado.

O projeto de pesquisa tinha, em seu início, o objetivo geral de mapear as escolas do campo nas oito regiões administrativas do estado do Rio de Janeiro, além de investigar e analisar a realidade dessas escolas, presentes no campo, em assentamentos e acampamentos da reforma agrária, territórios indígenas e quilombolas. Também nos interessava apresentar dados sobre a oferta, a demanda, a

qualidade e as possibilidades de permanência dessas escolas no estado, em função dos alarmantes dados sobre seu fechamento pelas gestões municipais e estadual nas últimas décadas.

No primeiro ano da pesquisa, 2024, para alcançar o propósito do projeto, focamos nos seguintes objetivos:

a) Realizar reuniões gerais da equipe de pesquisadores para planejamento, organização e desenvolvimento do projeto: planejamos 10 reuniões e realizamos nove entre os meses de dezembro de 2023 e dezembro de 2024. Já na terceira reunião da equipe (em fevereiro de 2024), definimos seis Grupos de Trabalho (GTs) para abarcar todas as necessidades do projeto nesse primeiro ano, a seguir nomeados: GT para elaboração do edital de bolsas; GT para organização do seminário interno; GT para mapeamento e contato com secretarias municipais de educação; GT para aquisição de materiais com recursos do projeto; GT para elaboração do instrumento para coleta de dados na pesquisa; GT de sistematização e cadastro de dados; GT de organização das visitas *in loco.*

b) Realizar grupos de estudos: nas primeiras reuniões, decidimos pela realização de um Seminário Interno e designamos membros da equipe para compor o GT de organização desse Seminário. Convidamos especialistas em educação do campo e realizamos em formato híbrido, no dia 22 de junho de 2024, o I Seminário Interno do Projeto de Pesquisa. Como resultado desse evento, o GT para elaboração do instrumento para coleta de dados na pesquisa desenvolveu um questionário que, no 2º semestre de 2024, foi encaminhado para as secretarias municipais de educação de todos os municípios do estado do Rio de Janeiro.

c) Formar um GT para aquisição de materiais com recursos do CNPq destinados ao projeto. Esse GT ficou responsável por comprar equipamentos necessários às atividades de pesquisa, como computadores e HD externo. Também foi decidido realizar a compra do acesso a uma plataforma para a realização da coleta de dados da pesquisa. Tal plataforma digital, voltada para essa finalidade, faz a gestão, a tabulação e a geração de dados sob demanda, podendo apresentar as informações para a construção da pesquisa considerando as especificidades do projeto em tela.

d) Planejar, agendar e realizar visitas aos municípios das regiões do estado Rio de Janeiro: nesse primeiro ano do projeto, os membros do GT para mapeamento e contato com secretarias municipais de educação fizeram os primeiros contatos com as secretarias municipais de educação de alguns municípios do estado Rio de Janeiro, a fim de conseguir adesão à pesquisa, tanto na resposta ao instrumento de coleta de dados quanto nas futuras visitas que faríamos a partir do 2º ano do projeto.

e) Selecionar bolsistas de apoio técnico para o projeto: o GT do edital de bolsas construiu um edital público que foi amplamente divulgado na comunidade acadêmica, tendo a aprovação de dois bolsistas para atuar como apoio tecnológico e na coordenação das visitas *in loco* que aconteceriam em 2025. Recebemos o total de sete bolsas CNPq de apoio técnico, que podem ser disponibilizadas, a qualquer tempo, durante a vigência do projeto e em função das nossas necessidades.

f) Elaborar o instrumento para a coleta de dados (questionário *online*): a partir dos acúmulos do I Seminário Interno do Projeto de Pesquisa e usando como referência o instrumento da pesquisa *Direitos à educação em territórios rurais do estado de São Paulo: subsídios para atuação do Ministério Público Paulista* (Projeto de Pesquisa Processo FAPESP 2023/02523-2), elaboramos um questionário com 69 questões para o mapeamento das escolas do campo

nas diferentes redes dentro do estado do Rio de Janeiro. O questionário foi dividido em oito seções, contendo informações gerais, diferentes etapas e modalidades de ensino, além de questões sobre infraestrutura e condições de trabalho docente. O instrumento foi hospedado em ambiente especificamente adquirido para essa finalidade, dentro da plataforma *jotform*, sendo disponibilizado às redes através de *link* distribuído por e-mail, com auxílio da Defensoria Pública Estadual, parceira do projeto, bem como também em formato PDF, após contato direto com as secretarias que relataram dificuldades no preenchimento *online*, recebendo auxílio, orientação e acompanhamento técnico para apresentarem devolutiva.

g) Elaborar documento a ser encaminhado às SMEs e SEEDUC - RJ: fizemos contato com a Coordenadoria de Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente (CDEDICA) da Defensoria Pública do Estado do Rio de Janeiro com a qual estabelecemos uma parceria para apoio institucional ao projeto. A CDEDICA encaminhou e-mails com ofícios na segunda quinzena de dezembro de 2024, para todos os municípios do estado do Rio de Janeiro, solicitando a adesão à pesquisa com o preenchimento do questionário por meio do link indicado nesse e-mail.

No segundo ano do projeto, 2025, o esforço da equipe de pesquisadores foi na obtenção dos dados das escolas consideradas rurais junto às secretarias municipais de educação contatadas via e-mail, ainda em dezembro do ano anterior. Em outubro de 2025, 10 meses após o envio dos e-mails pela CDEDICA/Defensoria Pública RJ, tínhamos a resposta de apenas 29% do total de do estado, dentre os quais 51% informavam que não havia escolas do campo em seu território.

Entre dezembro de 2024 e outubro de 2025, diversas estratégias de contato foram empregadas pela equipe de pesquisadores: solicitamos o reenvio dos ofícios pela Defensoria para os municípios; disponibilizamo-nos a ajudar os funcionários das secretarias de educação no preenchimento dos questionários; selecionamos uma nova bolsista de apoio técnico CNPq para ficar responsável por realizar contatos telefônicos e por e-mail, além de visitar pessoalmente algumas secretarias, a fim de obter maior adesão; contatamos a União Nacional dos Dirigentes de Educação (UNDIME) para buscar contato direto com gestores das secretarias municipais de educação. Porém, nossos esforços resultaram nos percentuais explicitados acima.

Vale ressaltar que os recursos com os quais o projeto foi contemplado cobriram apenas despesas com diárias e passagens. Por esse motivo, contataram-se parlamentares estaduais com trajetórias historicamente vinculadas à educação com intuito de solicitar recursos de emendas parlamentares que pudessem cobrir os custos com os deslocamentos até os territórios das visitas *in loco* que se pretende fazer. Os custos com deslocamentos são essenciais, já que a maior parte das escolas de nossa pesquisa não está localizada em regiões centrais onde o transporte público chega. Há a necessidade de acessá-las com transporte próprio, na maior parte das vezes.

Assim, contamos com o deputado estadual Flávio Serafini (PSOL-RJ), que destinou uma emenda parlamentar para este fim. Cabe ressaltar que os recursos estão em trâmites para liberação

pelo governo do estado do Rio de Janeiro. Esses recursos serão imprescindíveis para que o projeto evidencie a realidade de escolas do campo nos municípios selecionados, com base nas respostas obtidas via questionário *online*.

A baixa adesão dos municípios à pesquisa e a falta de recursos financeiros para visitarmos todos os municípios fluminenses geraram limitações e demandaram mudanças de itinerário na pesquisa. Tais mudanças foram profundamente debatidas durante o II Seminário Interno do Projeto de Pesquisa, ocorrido em 28 de junho de 2025, no Rio de Janeiro.

Para esse evento, convidamos duas professoras do curso de Educação do Campo de Universidades Federais da Região Sul do país, com larga experiência junto aos movimentos sociais do campo, das águas e das florestas e pesquisas voltadas para a mesma temática. Apresentamos os dados obtidos, bem como as inconsistências encontradas (na comparação das informações repassadas pelas secretarias de educação e o Censo Escolar do MEC), nos poucos questionários *online* respondidos pelos municípios fluminenses. Nossas convidadas nos auxiliaram com reflexões e experiências anteriores em pesquisas desse porte, orientando-nos para mudarmos os objetivos da pesquisa: a realidade imposta pela baixa adesão e pela escassez de recursos impede o mapeamento geral de todas as escolas do campo no estado do Rio de Janeiro, mas não inviabiliza uma pesquisa qualitativa aprofundada na realidade das escolas do campo dos municípios que aderiram à pesquisa.

Atualmente, estamos aguardando o parecer final do Comitê de Ética em Pesquisa (o projeto foi enviado em março de 2025 e tem CAAE número 88247425.0.0000.8160) para iniciarmos as visitas *in loco*. A decisão tomada coletivamente pela equipe de pesquisadores foi de visitar ao menos um município respondente por região administrativa, podendo ser mais de um, caso haja outro(s) que respondeu(ram) na mesma região.

No próximo tópico, apresentamos as primeiras reflexões geradas nestes dois anos do projeto de pesquisa.

Resultados preliminares

Conforme explicitado acima, em 2026 – terceiro e último ano do projeto de pesquisa, vamos realizar as visitas *in loco* a, no mínimo, oito municípios fluminenses, representando as regiões administrativas do estado do Rio de Janeiro. Serão municípios que responderam ao questionário *online* enviado em dezembro de 2024.

Iniciamos o projeto de pesquisa realizando discussões teórico-metodológicas importantes para compreendermos amplamente as peculiaridades da educação do campo e do funcionamento das escolas do campo. Aprendemos com as experiências dos convidados recebidos nos I e II Seminários Internos, realizados respectivamente em 2024 e 2025. Tivemos que recalcular a rota (objetivos da

pesquisa) em função da baixa adesão dos municípios do estado e da falta de recursos para o deslocamento até as escolas do campo.

Apresentamos e debatemos o projeto de pesquisa em dois eventos distintos:

1. Apresentamos o projeto, de maneira remota, no I Seminário Internacional de Educação do Campo em Territórios Rurais – II Seminário Nacional de Educação Popular e Movimentos Sociais do Campo – VI Encontro de Pesquisa e Práticas em Educação do Campo da Paraíba - 2024, realizado entre os dias 12 e 15 de novembro de 2024, no Centro de Educação da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), em João Pessoa, PB;
2. Apresentamos resumo expandido no *V Seminário Internacional de Educação do Campo* (SIFEDOC), realizado na cidade de Chapecó (SC). O evento teve como tema *Educação do Campo, Questão Agrária e Justiça Climática Global. Para onde caminhamos?* e se realizou de 01 a 03 de outubro de 2025, no Campus da Universidade Federal Fronteira Sul (UFFS) na cidade de Chapecó (SC). O Seminário estava relacionado à Política de Educação do Campo. Embora tenha sido pensado para discussões no âmbito dos três estados da Região Sul do Brasil (Santa Catarina, Rio Grande do Sul e Paraná), o Seminário contou com a participação de professores, educadores, gestores, pesquisadores e militantes pesquisadores, militantes de movimentos sociais de todo o Brasil. Nossa equipe de pesquisadores apresentou alguns dados preliminares no Círculo de Saber 01: *Políticas Educacionais e Educação do Campo*. O trabalho provocou curiosidade por parte dos presentes e houve solicitação de compartilhamento de experiência da metodologia que estamos empregando.
3. Realizamos uma visita técnica ao município de Campos dos Goytacazes, situado na região Norte Fluminense. Este foi um dos municípios que respondeu ao questionário *online* e é considerado o município com mais escolas do campo do estado do Rio de Janeiro. Visitamos, em julho de 2025, três escolas com o intuito de estabelecer referências para os próximos passos da pesquisa que envolvem, entre outros procedimentos, visitas *in loco* para observação da infraestrutura, território etc. e entrevistas com as comunidades escolares. Além disso, outro fato para a escolha de Campos dos Goytacazes diz respeito à existência de um grande número de escolas municipais multisseriadas (uma realidade de escolas do campo) e, dentre elas, pelo menos três consideradas como avançadas de acordo com os critérios do INEP, relacionados à infraestrutura.

Durante o II Seminário Interno do projeto de pesquisa, ocorrido em 28 de junho de 2025 na cidade do Rio de Janeiro, debatemos com as professoras convidadas nossa preocupação com o baixo número de municípios respondentes e chegamos às seguintes indagações:

1) Como chegar aos municípios, estimulando-os a participar e respondendo o questionário?
2) Seria possível repensar a quantidade de questões do formulário, visto que o instrumento é composto por 69 questões e isso pode ser desestimulante para o preenchimento por parte das secretarias de educação?
3) Qual a relação que se estabeleceu com o Fórum ou instância estadual de mobilização da Educação do Campo? O Fórum (ou outra denominação) está ativo, com ações no estado do Rio de Janeiro?

4) Quais as características do campo, como território, no estado do Rio de Janeiro? A falta de adesão nas respostas ao questionário pode indicar uma explicitação da forma como as secretarias municipais entendem a Educação do Campo – mantendo uma compreensão pejorativa e discriminatória em relação aos sujeitos do campo?
5) Como ocorreu e tem se dado o fechamento de escolas do campo no estado?
6) Qual a diversidade de povos que constituem o estado do Rio de Janeiro e nos permitem ampliar para a compreensão da Educação do Campo, das Águas e das Florestas?

Essas indagações contribuíram para repensarmos aspectos metodológicos, bem como objetivos da pesquisa. A partir daí, trabalhamos para buscar dirimir inconsistências conceituais e dos dados coletados e conhecer a realidade das escolas do campo nas dimensões físico/ estruturais/ territoriais, pedagógico-curriculares, relacionais e sociais da comunidade escolar. Nesse sentido, focar em municípios que responderam ao nosso instrumento de coleta de dados e representam todas as regiões administrativas do estado do Rio de Janeiro é um passo importante para uma pesquisa qualitativa mais profunda.

Portanto, sem dúvida, a mudança de rota após o II Seminário Interno foi fundamental para dar visibilidade a aspectos que um mapeamento geral talvez não conseguisse contemplar. Que as vozes das comunidades escolares participantes possam ecoar a resistência necessária para uma permanência digna das escolas dos povos do campo, das águas e das florestas nesses territórios.

Considerações Finais

A pesquisa ora apresentada buscou contribuir para o aprofundamento do debate da educação do campo no Brasil e especificamente no estado Rio de Janeiro. Evidenciou-se, pois, tanto os desafios estruturais enfrentados pelas escolas situadas em territórios rurais quanto a necessidade de consolidar políticas públicas que reconheçam e valorizem os sujeitos e os territórios do campo. Ao longo do texto, buscamos demonstrar que a educação do campo não pode ser compreendida apenas como uma extensão da educação urbana para áreas distantes dos grandes centros das cidades. Ao contrário, trata-se de um projeto político, pedagógico e social construído historicamente a partir das lutas dos movimentos sociais do campo e das demandas dos territórios e das comunidades campesinas.

Tendo em vista o percurso da pesquisa que (ainda) estamos realizando, é possível perceber que um projeto não pode prever de antemão o caminho que vai seguir para chegar ao objetivo apresentado inicialmente. Muitas vezes nos indagamos se os objetivos não eram muito audaciosos - querer mapear todas as escolas do campo do estado do Rio de Janeiro. Porém, talvez, se não fosse essa audácia, não teríamos enxergado o que os dados, ou melhor, a falta deles nos fala. Ter respostas de apenas 29% de municípios, dentre os quais 51% informam que não têm escolas do campo, é um dado significativo que nos levou a refletir não apenas sobre a extensão do questionário que elaboramos (com 69 itens), mas também sobre a provável ausência de dados sistematizados de escolas

do campo na grande maioria dos municípios do nosso estado. Tal cenário nos exigiu a revisão de estratégias metodológicas e a redefinição de objetivos, deslocando o foco de um mapeamento abrangente para uma abordagem qualitativa mais aprofundada em municípios que demonstraram disponibilidade para participar da pesquisa.

Diante da necessidade de tal mudança metodológica, tendemos a acreditar que a aproximação com os territórios e com as comunidades nos possibilitará compreender aspectos que dificilmente podem ser captados por meio de instrumentos quantitativos ou levantamentos exclusivamente documentais.

Por isso, indagamos: será que essa é a realidade apenas do estado do Rio de Janeiro? Será que os gestores estaduais e municipais no Brasil conhecem as escolas do campo de seus territórios? Até quando o Brasil vai continuar fechando escolas em territórios rurais, dificultando o acesso de crianças e jovens ao conhecimento acumulado historicamente? Diante aos questionamentos acima apresentados, consideramos que urge a realização de uma pesquisa nacional de mapeamento das escolas do campo, das águas e das florestas para impedir a avalanche de fechamento de escolas, fator associado à visão de que educação é gasto e não investimento. Compreendemos que o fenômeno do fechamento ou da política de nucleação de escolas tende a gerar impactos que ultrapassam o campo educacional, atingindo diretamente as dinâmicas sociais e territoriais das comunidades campesinas. Tais políticas, agravadas cada vez mais pela lógica gerencialista que toma espaço nos sistemas estaduais e municipais de ensino, pautam-se em argumentos de ordem econômica, desconsiderando a relação político-pedagógica da educação do campo.

Por tal motivo, também foi importante retomar a persistência do uso indiscriminado de conceitos presentes em documentos oficiais e em bases de dados educacionais, nos quais os termos “educação rural”, “escola rural” e “educação do campo” são frequentemente utilizados como sinônimos. Tal imprecisão não é apenas terminológica, mas revela uma compreensão limitada sobre a complexidade e a especificidade das escolas do campo e da realidade de seus sujeitos e comunidades. Ao invisibilizar as diferenças entre essas concepções, corre-se o risco de desconsiderar as dimensões territoriais, culturais, históricas e identitárias que caracterizam os povos do campo, das águas e das florestas, comprometendo a formulação de políticas educacionais adequadas às suas realidades.

Tanto as confusões conceituais quanto a política de fechamento/nucleamento de escolas do campo — que impõe a necessidade de deslocamento dos estudantes para escolas distantes — corroboram para a ruptura com práticas pedagógicas vinculadas à realidade local e para o enfraquecimento da relação de pertencimento dos sujeitos do campo. Acreditamos que essas questões podem contribuir em debates sobre processos de evasão escolar (ou, como diria Paulo Freire,

processos de expulsão escolar), desmobilização social e, em última instância, para a desvalorização e o consequente esvaziamento do espaço do campo. Assim, conclui-se que a manutenção e o fortalecimento das escolas nesses territórios devem ser compreendidos como fundamentais para a garantia do direito à educação e para a promoção da justiça social e territorial.

Referências

ARROYO, Miguel; MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia M. S. A. (Orgs.) **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2004. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 5.

BATAIER, Carolina. Brasil perde 111 mil escolas do campo em 24 anos: 'Estão matando a vontade do jovem ficar'. In: **Jornal Brasil de fato,** de 16 de fev. 2026. Disponível em: https://www.brasildefato.com.br/2026/02/16/brasil-perde-111-mil-escolas-rurais-em-24-anos-estao-matando-a-vontade-do-jovem-de-ficar-no-campo/. Acesso em: 07 de mar. 2026.

BELTRÃO, Kaizô I.; OLIVEIRA, Francisco E. B. de; PINHEIRO, Sonoê S. **A população rural e a Previdência Social no Brasil:** uma análise com ênfase nas mudanças constitucionais. Rio de Janeiro: Ipea, 2000. Disponível em: https://portalantigo.ipea.gov.br/agencia/images/stories/PDFs/TDs/td_0759.pdf#:~:text=A%20inclus%C3%A3o%20efetiva%20do%20trabalhador%20rural%20no,Assist%C3%AAncia%20e%20Previd%C3%AAncia%20do%20Trabalhador%20Rural%20(Funrural). Acesso em: fev. 2026.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm#:~:text=DECRETO%20N%C2%BA%207.352%2C%20DE%204,16%20de%20junho%20de%202009%2C. Acesso em: 7 de mar. 2026.

BRASIL. **Censo escolar 2022**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados/2022. Acesso em: 30 ago. 2023.

BRASIL. **Censo Escolar 2020.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. **Censo Escolar 2025.** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar/resultados. Acesso em: 14 fev. 2026.

BRASIL. **Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971.** Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm. Acesso em: 12 fev. 2026.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **Reorganização espacial da oferta escolar: o fechamento de escolas rurais no estado do Rio de Janeiro.** Revista Tamoios., São Gonçalo, n. 2, jul/dez. 2013. DOI 10.12957/tamoios.2013.7383. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/tamoios/article/view/7383. Acesso em: 10 fev. 2026.

MENDES, Marciane Maria. **Especificidades da educação e da escola do campo:** documentos oficiais e produção bibliográfica em análise (1996-2016). Tese (Doutorado) Universidade Federal do Paraná. Setor de Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Curitiba, 2017.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da educação do campo no Brasil. O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, out. dez. 2017 DOI: 10.12957/teias.2017.24758. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/revistateias/article/view/24758. Acesso em: 2 abr. 2026.

SANTOS, Ramofly B. Reflexões sobre o Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. **EccoS - Revista Científica**, São Paulo, n. 45, p. 221 – 236, jan./abr. 2018. DOI 10.5585/ECCOS.N45.7783.