

Perspectivas teóricas sobre a educação e sua função social sob uma visão crítica

Juliana Maria Dalvi¹, Josiléia Curty de Oliveira², Ana Cláudia Hebling Meira³

Resumo

Este texto apresenta contribuições teóricas que estimulam reflexões acerca da função social da educação e discutem a hegemonia cultural que afeta os ideais de uma educação libertadora e transformadora para sujeitos e realidades camponesas. O aporte teórico central deste artigo destaca os principais autores: Caldart (2008; 2020), Arroyo (2007; 2009; 2024), Freire (1967; 1981; 1987; 1988; 1996), Mészáros (2008) and Gramsci (1988; 1999; 2000). Esses autores convergem na defesa de uma educação que considere os sujeitos dentro de seus contextos, enraizamentos culturais e modos de vida, visando à formação humana. O percurso metodológico baseia-se na revisão teórica da pesquisa qualitativa em educação proposta por Lüdke e André (1986), a fim de discutir a educação e sua função social, seguida de reflexões acerca da educação do campo e a função social das escolas de comunidades camponesas. Para uma compreensão mais aprofundada, analisou-se a concepção de educação influenciada pelo sistema capitalista, a fim de melhor entender os processos educacionais em curso e os conflitos resultantes das ações do sistema neoliberal nas comunidades que possuem escolas nucleadas. Este artigo se limita ao debate crítico sobre o sistema educacional vigente, que resulta no fechamento das escolas camponesas, reafirmando a necessidade de romper com a lógica do capital.

Palavras-chave

Educação básica. Educação do campo. Função social. Nucleação. Sociedade.

¹ Mestranda em Ensino, Educação e Formação de Professores na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de Alegre, Brasil; professora da rede municipal de educação de Castelo, Espírito Santo, Brasil. E-mail: julianadalvi@gmail.com.

² Doutora em Educação pela Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; secretária executiva na mesma instituição, Campus de Alegre, Brasil; participante do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (UFES/CNPq). E-mail: josileia.oliveira@ufes.br.

³ Doutora em Desenvolvimento Rural pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Brasil; professora associada I na Universidade Federal do Espírito Santo, Campus de Alegre, Brasil. E-mail: ana.meira@ufes.br.

Theoretical perspectives on education and its social function from a critical perspective

Juliana Maria Dalvi⁴, Josiléia Curty de Oliveira⁵, Ana Cláudia Hebling Meira⁶

Abstract

This text presents theoretical contributions that stimulate reflections on the social function of education and discuss the cultural hegemony that affects the ideals of a liberating and transformative education for peasant subjects and realities. The central theoretical contribution of this article highlights the main authors: Caldart (2008; 2020), Arroyo (2007; 2009; 2024), Freire (1967; 1981; 1987; 1988; 1996), Mészáros (2008) and Gramsci (1988; 1999; 2000). These authors converge in defense of an education that considers subjects within their contexts, cultural roots and ways of life, aiming at human formation. The methodological path is based on the theoretical review of qualitative research in education proposed by Lüdke and André (1986) in order to discuss education and its social function, followed by reflections on countryside education and the social function of community schools peasants. For a more in-depth understanding, the conception of education influenced by the capitalist system was analyzed, in order to better understand the ongoing educational processes and the conflicts resulting from the actions of the neoliberal system in communities that have nucleated schools. This article is limited to the critical debate about the current educational system, which results in the closure of rural schools, reaffirming the need to break with the logic of capital.

Keywords

Basic education. Countryside education. Social role. Nucleation. Society.

⁴ Master's student in Teaching, Education and Teacher Training, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; teacher at the municipal education network in Castelo, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: julianadalvi@gmail.com.

⁵ PhD in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; executive secretary at the same institution; participant of the Cultures, Partnerships and Rural Education Research Group (UFES/CNPq). E-mail: josileia.oliveira@ufes.br.

⁶ PhD in Rural Development, Federal University of Rio Grande do Sul, State of Rio Grande do Sul, Brazil; associate professor I at the Federal University of Espírito Santo, Alegre Campus, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: ana.meira@ufes.br.

Introdução

O presente trabalho introduz estudos teóricos que exploram a concepção da educação como instrumento de formação humana, baseando-se em análises de autores que abordam uma visão crítica da educação na sua função social, em relação à concepção de educação do campo, contrapondo o fechamento de escolas em comunidades campesinas no Sul do estado do Espírito Santo, Brasil.

Esta investigação parte da necessidade de buscar embasamento teórico necessário ao desenvolvimento de uma pesquisa relacionada ao fechamento de escolas e o eco na comunidade campesina. Assim, este trabalho surge da inquietação quanto à desconstrução das escolas nessas comunidades por meio da nucleação e implementação do transporte escolar para esses estudantes. Segundo Arroyo (2007, p. 168), “a política de nucleação e de transporte de alunos do campo para as escolas urbanas desestruturou ainda mais os poucos avanços que vinham acontecendo na configuração de uma rede escolar no campo”.

Caldart (2008) é defensora da educação do campo e aborda que esta nasceu dos Movimentos Sociais do Campo, do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), de mobilizações e pressões para uma política educacional para a população campesina. Em meio à perspectiva voltada para a historicidade da educação do campo, percebe-se a presença de sujeitos fundamentais, que, a partir das suas lutas por meio de movimentos sociais, reivindicaram a educação, pois acreditaram que, em conjunto com o sistema educacional, poderiam perpetuar as próprias ideologias.

A educação do campo enfrenta as investidas do capitalismo, apesar dos avanços em políticas públicas nas últimas décadas que afirmam a educação como direito de todos e dever do Estado. No entanto, esses avanços não garantem o reconhecimento das especificidades das políticas para a diversidade dos coletivos que compõem nossa formação social e cultural, ou seja, esses direitos são tratados de forma generalista, sem considerar as diferenças (Arroyo, 2007).

Este estudo vem da importância de fortalecer pesquisas em educação na região do sul do estado do Espírito Santo, na afirmação de escolas no e do campo (Caldart, 2003) como um direito social, mostrando ainda que a escola é um marco que traz um referencial para os sujeitos, e a extinção dela pode acarretar mudanças culturais e sociais no âmbito da comunidade.

Nesse contexto, abraça-se a proposta de educação emancipatória freireana, fundamentada na libertação, visando à emancipação dos sujeitos, que busca um diálogo teórico

com outros autores, retomando importantes reflexões para o processo educativo, com destaque à obra *A Educação para além do capital*, de István Mezáros (2008). Assim, objetivou-se fundamentar o conceito de educação transformadora para melhor compreender os processos educativos e os reflexos para a sociedade. Ao desenvolver sua teoria de educação libertadora, Freire (1967, 1981, 1987, 1988, 1996) sustenta que o processo educativo pode ser um ato libertador, no qual as pessoas se tornam agentes capazes de operar e transformar o mundo.

Neste artigo, tece-se um diálogo entre os teóricos para discutir a educação e a função social dela, seguido de reflexões acerca da educação do campo e a função social das escolas de comunidades campesinas. Para uma compreensão mais aprofundada, analisa-se a concepção de educação influenciada pelo sistema capitalista, a fim de melhor entender os processos educacionais em curso e os conflitos resultantes das ações do sistema neoliberal nas comunidades que possuem escolas nucleadas. Este artigo se limita ao debate crítico sobre o sistema educacional vigente, que resulta no fechamento das escolas campesinas, reafirmando a necessidade de romper com a lógica do capital.

Metodologia

O presente trabalho foi desenvolvido na disciplina PFOR 1027 - Fundamentos Históricos e Filosóficos da Educação, do curso de mestrado, do programa de Pós-Graduação em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores do Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde da Universidade Federal do Espírito Santo. Trata-se de uma pesquisa de abordagem qualitativa em educação (Lüdke; André, 1986), que buscou-se compreender e interpretar fundamentações teórico-epistemológicas a respeito da educação e da função social da escola com base em autores e conceitos que orientaram teoricamente esta investigação.

Entretanto, Lüdke e André (1986, p. 5) afirmam que “o trabalho do pesquisador vem carregado e comprometido com todas as peculiaridades do pesquisador, inclusive e principalmente com todas as suas definições políticas”. Ou seja, “não há possibilidade de separar o pesquisador e o que ele estuda e também os resultados do que ele estuda”.

O percurso metodológico deste trabalho foi conduzido por meio de levantamentos de estudos teóricos de autores que abordam a educação e a função social dela sob uma perspectiva histórico-crítica, que sintetiza uma discussão sobre o sistema educacional brasileiro, seguida de reflexões acerca da educação do campo, reafirmando a necessidade de romper com a lógica do capital, que tem agravado o fechamento das escolas do campo.

Dentre esses autores, destacam-se Caldart (2008; 2020), Arroyo (2007; 2009; 2024), Freire (1967; 1981; 1987; 1988; 1996), Mészáros (2008) e Gramsci (1988; 1999; 2000). Além desses, outras contribuições relacionadas a essa temática também foram consideradas no processo de análise e reflexão. Essa abordagem visa enriquecer as bases teóricas e proporcionar uma compreensão mais aprofundada das questões educacionais e sociais em foco.

Educação e sua função social: diálogo entre teóricos

Este trabalho resulta das discussões teóricas e embasa a necessidade de rever as concepções de educação atualmente difundidas. De acordo com Mészáros (2008), na obra *A educação para além do capital*, dentro da teoria crítica, a educação não deve ser encarada como um negócio ou mercadoria. Na visão desse autor, a educação desempenha um papel fundamental na construção de um novo mundo, especialmente, no que se refere à formação humana. Para ele, a questão vai além das políticas dos processos educacionais, que destaca a necessidade de alterar as estruturas de valores presentes nos livros que, muitas vezes, reproduzem as estruturas capitalistas de formação de trabalhadores.

Mészáros (2008) não se limita à ideia convencional de níveis de ensino, mas aborda o conceito de educação continuada, relacionando-a à formação de estudantes não alienados e não sujeitos alienantes. Ele acredita em uma educação libertadora que tem o propósito de transformar o trabalhador em um agente político consciente de seu papel e contexto, capacitado para compreender e agir de forma a transformar a realidade de maneira consciente. Segundo o autor, o capital é considerado irreformável, incontrolável e incorrigível. Esses conceitos refletem sua visão crítica em relação ao sistema capitalista, indicando que a mudança não pode ser simplesmente superficial, mas exige uma transformação profunda e radical para superar as limitações impostas pelo capital. Qual sentido teriam esses conceitos? Nas palavras de Mészáros (2008, p. 27, grifos do autor),

o capital é irreformável porque pela sua própria natureza, como totalidade reguladora do sistema, é totalmente **incorrigível**. Ou bem tem êxito em impor aos membros da sociedade, incluindo-se as personificações “carinhosas” do capital os imperativos estruturais do seu sistema como um todo, ou perde a sua viabilidade como regulador historicamente dominante do modo bem-estabelecido de reprodução metabólica universal e social. Consequentemente, em seus parâmetros estruturais fundamentais, o capital deve permanecer sempre **incontestável**, mesmo que todos os tipos de corretivo estritamente marginais sejam não só compatíveis com seus preceitos, mas também benéficos, e realmente necessários a ele no interesse da sobrevivência continuada do sistema.

Nesse sentido, entende-se que só é possível alcançar mudanças determinantes no sistema com o rompimento da lógica do capital. Por isso a razão do fracasso de todos os esforços que se destinam a instituir grandes mudanças na sociedade, mas com determinações e estratégias reformistas dentro do sistema capitalista (Mészáros, 2008). Nenhuma reforma, inclusive a educacional, será capaz de promover mudanças sociais significativas se não romper efetivamente com a lógica do capital.

Todavia, o autor acredita na transformação da sociedade por meio da luta de classes. Ele aborda a luta de classes como um processo de contra internalização, essencialmente uma luta ideológica. Na visão de Mészáros (2008, p. 44), a educação reforça a “internalização” pelos indivíduos da legitimidade da posição atribuída a eles na hierarquia social, “juntamente com suas expectativas ‘adequadas’ e as formas de conduta ‘certas’”, que são mais ou menos explicitamente estipuladas nesse contexto.

Para Nosella (2023, p. 8), “infelizmente, pelo senso comum, o homem camponês, o agricultor familiar, o quilombola, o pomerano, o imigrante, os assentados são considerados seres humanos inferiores, atrasados, primitivos, em quando os cidadãos urbanizados são os desenvolvidos, os modernos”. Diante disso, Mészáros (2008) destaca a necessidade de uma mudança estrutural radical e abrangente que rompa com essa internalização, propondo a via da educação emancipadora, como defendida por Paulo Freire (1987). Nesse sentido, a educação emancipadora é vista como uma ferramenta decisiva para desafiar e transformar as estruturas sociais internalizadas que perpetuam desigualdades e hierarquias.

A organização social coletiva é posta como um dos meios para essa “contrainternalização”, que deve ser tanto das classes educacionais quanto de outras instituições sociais. Na obra de Mészáros (2008), o autor afirma que ao se referir sobre luta de classes, Adam Smith, criador das relações capitalistas, reconhece que o capitalismo não ocorreu de forma justa à classe trabalhadora.

Assim, a educação revolucionária dos trabalhadores deve abranger a totalidade das práticas político-educacionais-culturais, organizando-as de forma a contribuir para a superação do sistema “sociometabólico” (Mészáros, 2008). Esse movimento prático, que envolve a negação de uma ordem fetichista e alienadora, juntamente com a afirmação de outra ordem qualitativamente diferente, sustentável e emancipada, requer uma contraconsciência. Sem essa contrainternalização, a tarefa da construção do socialismo se torna impossível.

Dessa forma, a função da educação é considerada imprescindível nesse contexto, sendo fundamental para a formação de uma consciência crítica e emancipatória que possa impulsionar a transformação social. A educação, nessa perspectiva, desempenha um papel inegável na construção de um novo paradigma, superando as limitações do sistema vigente. Mészáros (2008, p. 76-77) afirma que

a transformação social emancipadora radical requerida é inconcebível sem uma concreta e ativa contribuição da educação no seu sentido amplo [...]. E vice-versa: a educação não pode funcionar suspensa no ar. Ela pode e deve ser articulada adequadamente e redefinida constantemente no seu inter-relacionamento dialético com as condições cambiantes e as necessidades da transformação social emancipadora e progressiva em curso.

Trazendo para essa discussão as ideias de Mészáros (2008), que cita Gramsci (1932, p. 9), quando este afirmar que “educar é colocar fim na separação entre Homo faber e Homo sapiens”, destaca-se o sentido estruturante da educação e a relação dele com o trabalho e as possibilidades de emancipação. Nesse sentido, emerge a função social da educação, que é transcender os ideais capitalistas surgindo a necessidade de uma emancipação humana, em que a educação socialista desempenha um papel determinante (Mészáros, 2008).

Entretanto, a história política, cultural e educacional brasileira traz uma herança de diferenças, segregações e exclusões. Arroyo (2024, p. 6) afirma que

O campo da educação, das políticas socioeducativas tem sido e persiste em ser junto com o campo da cultura, os territórios desses embates de destruição política, ética, cultural desses contra valores, culturas autoritárias, segregadoras. Mas também tem sido um campo de tantas lutas por educar, afirmar valores, culturas de direitos, de igualdades humanas. Tensões persistentes que nos obrigam não só a estar em estado de resistências às tradições autoritárias, mas de estar em estado permanente de atenção para descobrir e desconstruir a herança autoritária que marcou as nossas pedagogias “democráticas” tão segregadoras desde a empreitada catequético-educadora colonial, imperial e até republicana.

Soares (2000), com base em Gramsci (2000), afirma que a escola não pode perpetuar a cristalização das diferenças sociais. Na lógica do capital, não há como construir uma educação emancipadora defendida por Freire (1987), pois o sistema capitalista sobrevive das desigualdades, já que o lucro vem a partir da exploração do trabalho, sendo este considerado como toda e qualquer ação humana.

Para Gramsci (2000), o conceito de intelectual não se define pelas diferentes posições que os indivíduos ocupam no mundo produtivo, estejam eles desempenhando um “trabalho manual” ou “não-manual”. Assim, afirma que

O erro metodológico mais difundido [...] é ter buscado este critério de distinção no que é intrínseco às atividades intelectuais, em vez de buscá-lo no conjunto do sistema de relações no qual estas atividades (e, portanto, os grupos que as personificam) se encontram, no conjunto geral das relações sociais. Na verdade, o operário ou proletário [...] não se caracteriza especificamente pelo trabalho manual ou instrumental, mas por este trabalho em determinadas condições e em determinadas relações sociais [...] E já se observou que o empresário, pela sua própria função, deve possuir em certa medida algumas qualificações de caráter intelectual, embora sua figura social seja determinada não por elas, mas pelas relações sociais gerais que caracterizam efetivamente a posição do empresário na indústria (Gramsci, 2000, p. 18).

Na verdade, para Gramsci (2000, p. 18), “todos os homens são intelectuais, mas nem todos os homens têm na sociedade a função de intelectuais”. Isso significa que todos os seres humanos têm a capacidade de pensar, refletir e criar ideias, ou seja, são intelectuais por natureza. No entanto, nem todos ocupam a função de intelectuais na sociedade, pois essa função é atribuída a pessoas específicas que se dedicam profissionalmente ao pensamento e à produção intelectual.

De acordo com Martins (2011), a educação é vista por Gramsci como fundamental à estratégia de construção do socialismo, pois, se a burguesia educa as classes subalternas para continuarem a viver na condição de subalternidade, é necessário que as classes subalternas façam o embate também no campo ideológico-cultural, educando-se para que possam forjar uma nova visão de mundo e disseminá-la no meio social, com vistas a potencializar lutas que resultem na revolução do modo de vida social.

Portanto, a função educativo-cultural do intelectual orgânico efetivar-se-á na medida em que ele se integrar organicamente ao povo, aos seus espaços e a suas ações para sentir o que o povo sente (Gramsci, 1999). Nessa compreensão, o papel educativo e cultural do intelectual orgânico só será eficaz se ele se integrar verdadeiramente ao povo, participando dos espaços e das ações dele, e compartilhando de seus sentimentos e experiências. Isso implica que o intelectual deve estar em sintonia com as necessidades e aspirações das pessoas comuns para poder contribuir de forma significativa.

Ao discutir a formação dos intelectuais na organização da cultura, Gramsci (1999) compreende que a articulação entre as superestruturas é regida por forças antagônicas nas relações dos grupos sociais, definindo duas categorias de intelectuais: o orgânico, proveniente

da classe social que o gerou, tornando-se seu especialista, organizador e homogeneizador, e o tradicional, que acredita estar desvinculado das classes sociais. Nesse sentido, cabe questionar como garantir uma educação que favoreça a formação de sujeitos como intelectuais da cultura para a problematização dialética da cultura e hegemonia por meio de uma *práxis* transformadora, dialógica, crítica e reflexiva (Freire, 1987; 1996; Fichtner *et al.*, 2020).

Segundo Nosella (2023, p. 7), “Gramsci analisou a natureza da relação campo e cidade e a denunciou, afirmando que “o campo produz boa parte da subsistência humana, mas exerce o mínimo de poder político”. A discussão da atuação dos intelectuais na organização da cultura é desafiadora, principalmente quando esta é vinculada aos movimentos camponeses. Gramsci (1988, p. 5) nos leva a observar que

a massa de camponeses, ainda que desenvolva uma função essencial no mundo da produção, não elabora seus próprios intelectuais “orgânicos” e não “assimila” nenhuma camada de intelectuais “tradicionais”, embora outros grupos sociais extraiam da massa dos camponeses muitos de seus intelectuais e grande parte dos intelectuais tradicionais seja de origem camponesa.

Ao observar a forma de organização e demais aspectos culturais das comunidades camponesas, Brandão (1984, p. 100) nos leva a compreender a comunidade camponesa como

uma complexa estrutura de tipos diferentes de redes, situações e espaços sociais onde as pessoas trocam entre si serviços e significados. Submetidas aos padrões de cultura que tornam possível compartilhar a vida social, diferentes categorias de atores da comunidade distribuem e perpetuam formas de trabalho, esferas de ação, posições e compromissos.

Diante do exposto, direcionamos o debate para a educação na perspectiva humana para a emancipação, reconhecendo o papel do professor como uma função orgânica de uma nova cultura. Segundo Brandão (1984, p. 100), “para que esses mesmos padrões de cultura circulem e orientem tanto a conduta quanto a identidade social dos seus participantes, cada um dos domínios da vida e do trabalho [...] incorporam às suas práticas diferentes estratégias e situações de transmissão do conhecimento”.

É a partir dessas reflexões de Gramsci, Mészáros e Freire que, como intelectuais orgânicos, refundamos nossas conquistas sociais que vêm para suprir as dívidas históricas do Estado com a população camponesa, a fim de sustentar que o processo educativo pode ser um ato libertador, no qual as pessoas se tornam agentes capazes de operar e transformar o mundo.

Educação do campo: a função social das escolas de comunidades camponesas

O diálogo com Gramsci (1999) e Mészáros (2008) favorece uma importante reflexão sobre a função social da escola do campo. Segundo Caldart (2020), no texto *Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo*⁷, a escola do campo é capaz de ser uma alternativa ao “caminho usual dos negócios”, ao promover relações transformadoras e orgânicas, tanto do ponto de vista humano quanto natural. Se por um lado a escola é um território marcado pelas disputas ideológicas do próprio entorno, por outro, ela pode ser capaz de fomentar o respeito ao modo de vida da população do campo e cultivar valores democráticos e humanos. Nas palavras da autora,

O movimento atual das contradições da realidade em que vivemos inclui o confronto às investidas ostensivas e insanas de inserção direta das escolas públicas no “caminho usual dos negócios”. Esse caminho põe em risco a escola pública e sua função social efetiva. Tem fechado escolas, no campo e na cidade, dificultando o acesso a quem mais precisa delas. E busca desviar as escolas das finalidades educativas que ajudam a garantir níveis elementares de sustentabilidade da vida social (Caldart, 2020, p. 1).

É preciso pensar a escola além da função de escolarização, mas de maneira a compreender os significados dos moradores por meio de sua cultura. Interessa-nos também saber sobre as desigualdades sociais impostas aos camponeses que afetam diretamente a escolarização e ainda o modo de vida camponês. Na prática, as estruturas curriculares sofreram avanços nas últimas décadas, mas ainda estão longe de solucionar os problemas dos povos e comunidades do campo.

De acordo com Caldart (2020, p. 3), “a alienação é própria do modo de produção capitalista. Sua origem é a separação entre o trabalhador e os meios de produção”. A autora afirma que a reconstituição da função social da escola do campo começa a partir do momento em que se garante o acesso das comunidades camponesas à escola pública em seus próprios territórios. Todavia, “no quadro atual do sistema, dificilmente as escolas públicas serão mantidas no campo por si mesmas. São as comunidades camponesas que seguram suas escolas e podem pressionar para manter seu caráter público” (Caldart, 2020, p. 8). Na afirmação de Caldart,

⁷ Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, campus Litoral, realizada em 9 de março 2020.

cada escola, desde suas circunstâncias internas e do entorno, pode contribuir para o avanço qualitativo e territorial da matriz produtiva que sustenta a resistência camponesa na terra. Ajuda prática na formação de novas gerações capazes de continuar e ampliar as lutas e o trabalho de suas famílias e comunidades.

Dessa forma, o mundo rural não pode ser entendido de forma isolada do mundo ao qual pertence (Wanderley, 2009). Retomando as ideias de Caldart (2020, p. 4), “isso explica a voracidade do capital sobre o setor da produção e pelo caráter explosivo das contradições presentes na relação entre capital, natureza e saúde humana”.

Quando se coloca em discussão essas realidades supracitadas, começa-se a entender o processo de mudanças que atingem, especificamente, os espaços rurais. O modo de vida camponês vem sendo invadido pelas estruturas capitalistas e direcionando os saberes e fazeres do campo. Tem confrontado as culturas originárias como um novo modo de produção. Os processos de nucleação que vêm demasiadamente avançando no campo educacional revelam essa atuação das vigentes estruturas, enfraquecendo ainda mais os povos subalternos⁸. As comunidades são afetadas negativamente, uma vez que se espera, por meio da função social da escola, possíveis mudanças na atual conjuntura política.

Nesse sentido, Caldart (2008, p. 71) afirma que

a educação do campo nasceu como mobilização/pressão dos movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas: nasceu da combinação das lutas dos sem-terra pela implantação das escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de Educação, suas comunidades, seu território, sua identidade.

É importante destacar que, quanto à legislação, os movimentos sociais – em suas lutas articuladas nas universidades públicas, entidades e organização civil, órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais – têm conquistado um conjunto importante de instrumentos legais que ampliam a definição de marcos regulatórios de reconhecimento da educação do campo como política pública, uma condição

⁸ Para Gramsci (2001, p. 2.283), a história dos grupos subalternos é necessariamente desagregada e episódica, e a tendência que tais grupos possuem para a unificação só se concretizaria com uma vitória política permanente. Para ele, os grupos subalternos são formados pelo conjunto das massas dominadas, mas sem possuir agregação de classe. Os grupos subalternos não estão necessariamente unificados em classes sociais, pois, para que isso ocorresse, deveriam possuir formações, agregados próprios que intervissem politicamente na relação de forças sociais vigentes em determinada formação social (Galastrì, 2014, p. 36).

necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, respeitando as especificidades dos sujeitos do campo.

Dentre os principais marcos legais, Hage (2014) destaca a Resolução 1/2002 do CNE/CEB – que estabelece Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; o Parecer nº 1/2006 – que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância; a Resolução 2/2008 do CNE/CEB – que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; a Resolução 4/2010 do CNE/CEB – que reconhece a educação do campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo; o Decreto nº 7.352/2010 da Presidência República – que atribui à educação do campo a condição potencial de política de Estado e regulamenta o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea); A Portaria 86/2013 do MEC – que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo; a Lei nº 12.960/2014 da Presidência República – que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas.

No cerne dessas legislações são apresentadas questões importantes que possuem dispositivos úteis para a luta pelo direito à educação (Hage, 2014). Assim como, por meio dos movimentos sociais, surge um espaço de compreensão e luta da realidade camponesa, de conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógicas, sendo o campo constituído como espaço de resistência ao capitalismo e luta por uma melhor qualidade de vida⁹.

No Brasil, a educação de qualidade, muito mais do que um direito, continua sendo um privilégio para poucos. Da mesma forma, o acesso a estudos em nível superior segue a mesma lógica excludente e perversa, apesar das políticas de acesso implementadas nos últimos anos. Porém, apesar dessa dificuldade e entraves, as classes populares, também chamadas de subalternas, por meio de muita luta, organização e resistência, subvertem a lógica da exclusão do Ensino Superior e, ao ocuparem este espaço, afirmam sua identidade cultural/político/social, contribuindo para que mais sujeitos de outros grupos em situação de exclusão sintam-se

⁹ Escrita com base no Seminário temático III – Povos, Comunidades Tradicionais, Territórios e Educação do Campo do Curso de Especialização em Educação do Campo Escola da Terra – 2022. Profa. Dra. Marina Rodrigues Miranda, Prof. Dr. Damian Sánchez Sánchez, Prof^o Esp. Fábio Guss Strelhow.

encorajados para lutar e ocupar lugares tradicionalmente frequentados pelos grupos dominantes. O MST foi um marco importante para tais conquistas (Caldart, 2003).

Nesse sentido, busca-se um sistema de educação voltado para a organização do campo, suas lutas, realidades, histórias e contextos, favorecendo uma educação libertadora, devendo-se levar em consideração a identidade cultural dos sujeitos que ali vivem¹⁰. Segundo Caldart (2003, p. 66),

uma escola do campo não é, afinal, um tipo diferente de escola, mas sim é a escola reconhecendo e ajudando a fortalecer os povos do campo como sujeitos sociais, que também podem ajudar no processo de humanização do conjunto da sociedade, com suas lutas, sua história, seu trabalho, seus saberes, sua cultura, seu jeito.

Ao dialogar com essa abordagem na perspectiva freireana, em que um dos pilares é a relação teoria/prática, temos Freire (1988) como influência nas várias perspectivas da educação do campo. Essa educação libertadora entende que o sujeito saiba “ler” o mundo para transformá-lo, entende a educação como um ato político de construção de conhecimento e criação da sociedade, desta forma, se opõe à educação bancária.

A emancipação do sujeito exige romper com a perspectiva fatalista da história (Freire, 1988), e para que isso ocorra, acredita-se que é necessário que se desenvolva nos sujeitos a capacidade de realizar uma leitura crítica da realidade. Ler criticamente a realidade é um processo de questionar o que está posto e perceber-se como autor de uma determinada história e cultura.

Aproximando essas reflexões da educação do campo, Arroyo (2009) defende uma escola que interprete os processos educativos que acontecem fora dela, organizando saberes e intervindo na realidade, ou seja, uma educação atrelada a outros direitos sociais, como: o trabalho, a moradia, a saúde, a renda. Enfim, colocar a educação do campo no campo, porque a educação não é separada de outros direitos. Nessa mesma compreensão, Caldart (2003, p. 60) afirma que “somente as escolas construídas política e pedagogicamente pelos sujeitos do campo conseguem ter o jeito do campo, e incorporar neste jeito as formas de organização e de trabalho dos povos do campo”.

Nesse sentido, a Constituição de 1988, no Art. 205, garante a educação como direito de todos e dever do Estado, independentemente do local onde a pessoa reside, fazendo menção,

¹⁰ Escrita baseada no texto “Múltiplos saberes e fazeres emancipatórios em redes subalternas: o campo ocupa a universidade”, do Prof. Dr. Damián Sánchez Sánchez.

no art. 210, ao respeito às diferenças culturais e regionais. É fundamental realizar uma análise que estabeleça uma conexão entre a função social da escola e o debate em torno do fechamento das escolas rurais. Quando a educação não está centrada na formação humana dos indivíduos, falhando em inculcar uma visão crítica de mundo, torna-se mais fácil a implementação de ações que favorecem os objetivos do capital.

Este trabalho resulta das discussões teóricas e embasa a necessidade de rever as concepções de educação atualmente difundidas. Ao abordar a educação e a função social dela, contrastando com as ideias provenientes de pesquisas sobre o fechamento de escolas e os impactos sociais decorrentes dessa ação, percebemos que o modelo educacional atual não objetiva fortalecer as culturas camponesas.

Os resultados encontrados com relação aos dados de fechamento de escolas do campo no estado do Espírito Santo são preocupantes. Segundo Bicalho e Silva (2019), nos últimos doze anos, a rede estadual fechou 499 escolas do campo, e a rede municipal fechou 1.744. Um total de 2.243 escolas fechadas no estado do Espírito Santo. Os autores registraram que 69 municípios fecharam escolas entre os anos de 1998 e 2010, sendo que a rede estadual agiu da mesma forma com a população camponesa, em 32 municípios.

As leis sobre a nucleação estão presentes na educação brasileira, retratadas nas diretrizes complementares de 2008 e no Plano Nacional de Educação 2014-2024 (PNE) (Brasil, 2014, não paginado). Nas diretrizes complementares da educação do campo, homologadas pela Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, no artigo 3º, parágrafo 1º fica expresso que: “Os cinco anos iniciais do ensino fundamental, excepcionalmente, poderão ser oferecidos em escolas nucleadas, com deslocamento intracampo dos alunos, cabendo aos sistemas estaduais e municipais estabelecer o tempo máximo dos alunos em deslocamento a partir de suas realidades” (Brasil, 2008, não paginado). No Art. 4º da mesma diretriz é possível observar o que está disposto sobre a distância percorrida:

Quando os anos iniciais do Ensino Fundamental não puderem ser oferecidos nas próprias comunidades das crianças, a nucleação rural levará em conta a participação das comunidades interessadas na definição do local, bem como as possibilidades de percurso a pé pelos alunos na menor distância a ser percorrida. Parágrafo único. Quando se fizer necessária a adoção do transporte escolar, devem ser considerados o menor tempo possível no percurso residência-escola e a garantia de transporte das crianças do campo para o campo (Brasil, 2008, não paginado).

Apesar de na última década serem criadas inúmeras leis e políticas públicas para atender as demandas da educação do campo, além de recursos destinados para implantação de tais

políticas pelo Governo Federal, estados e municípios, a última lista divulgada pelo MEC (INEP) aponta que esses entes-federativos conseguiram, em todo o território nacional, chegar ao astronômico número de mais de 4.084 escolas municipais e estaduais fechadas no decorrer de 2014, a grande maioria escolas do campo, de acordo com Taffarel e Munarim (2015).

Sobre essas tensões que colocam em xeque toda a luta por direitos humanos e se defrontam com as resistências de nossas estruturas de formar o Estado de Direitos Humanos, que se auto decreta hegemônico e segregador, Arroyo (2004, p. 5-6) afirma que

as polaridades de nossa história do direito à educação, à cultura, à formação humana sempre articuladas estruturalmente às polaridades de nosso Estado, segregador dos Outros decretados em estado de não humanidade. Até nossas fracas políticas, BNCC, PNE deixam exposta a fraqueza de nosso Estado segregador dos Outros como humanos, como sujeitos de direitos humanos. Não haverá como entender, nem como negar a fraqueza das políticas educativas dos PNE de garantirem o direito igualitário à escolarização, à educação, às formas humanas sem desconstruir o nosso Estado segregador, seletivo de Direitos Humanos que desde a colônia persiste em auto decretar o Nós nos poderes síntese do humano único decretando os Outros, as diferenças síntese do inumano, não educáveis, não humanizáveis, não moralizáveis para merecer ser incluídos no Estado seletivo de Direitos Humanos.

Segundo o autor, a persistência de desigualdades estruturais no acesso à educação, à cultura e à formação humana no Brasil está ligada às polaridades históricas do Estado brasileiro. Ele argumenta que desde a época colonial existe uma tradição de segregação, que define certos grupos como “Outros” e, portanto, não humanos, desprovidos de direitos. Esse padrão de exclusão se reflete nas políticas públicas, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018) e o Plano Nacional de Educação (PNE) (Brasil, 2014), que, segundo o autor, são insuficientes para garantir uma educação igualitária.

Na visão de Arroyo (2024), a fraqueza dessas políticas educacionais evidencia a natureza segregadora do Estado, que seleciona quem pode ser considerado humano e sujeito de direitos. Ele afirma que a igualdade em relação ao direito à escolarização e à educação não será alcançada sem a desconstrução desse Estado segregador. O Estado brasileiro, conforme o autor, continua a perpetuar a distinção entre o “Nós”, considerado como o único humano, e os “Outros”, que são vistos como inumanos e, portanto, não merecedores de inclusão e direitos.

A crítica de Arroyo (2024) à estrutura e às políticas do Estado brasileiro confirma o fato de que elas perpetuam a exclusão e a desigualdade, e que a verdadeira igualdade educacional só será possível por meio de uma reformulação radical dessas estruturas e políticas.

Nesse cenário atual, os sujeitos do campo, ao perderem suas identidades, tendem a acatar decisões externas de forma passiva e aceitável. Essa negação de direitos contradiz a legislação vigente, que garante educação de qualidade a todos, independentemente do local de residência. O fechamento dessas escolas envolve não apenas a oferta de ensino, mas também outros aspectos sociais da comunidade, como o enfraquecimento dos laços comunitários e culturais, dificuldades de transporte, maior risco de evasão escolar, êxodo rural e desertificação das áreas rurais, dentre outros.

A escola deveria ser um ponto de referência para as ações comunitárias, onde não só os saberes cognitivos são alicerçados, mas também os saberes sociais, os enraizamentos culturais e as identidades. Quando a comunidade perde sua escola, esvaziam-se muitos saberes que ali se constituem.

Considerações finais

Por meio deste estudo, evidencia-se que a construção de uma educação que priorize a emancipação dos sujeitos e a formação de novas estruturas sociais tem encontrado barreiras sólidas, uma vez que romper com estruturas capitalistas dentro de um sistema que privilegia a lógica do capital inviabiliza mudanças concretas e radicais, surgindo apenas discursos ideológicos e reformulações de práticas que não se desvinculam das estruturas do sistema.

Nesse sentido, mantém-se a hegemonia educacional, que constrói a hierarquia social opressor e oprimido. Com base nas discussões dos autores da perspectiva crítica, revela-se que para alcançar possíveis mudanças no sistema neoliberal é fundamental que os coletivos sociais, prioritariamente a escola, concebam ideias não alienadas na construção dos saberes dos indivíduos.

Parte-se do pressuposto de que somente essas mudanças ideológicas serão capazes de romper as estruturas capitalistas e permitir o surgimento de um novo conceito de educação, pois apenas por meio de uma transformação no pensamento e nas práticas educacionais será possível construir uma sociedade em que a educação seja um instrumento de emancipação e não de reprodução das desigualdades existentes.

Direcionando o debate, especificamente, para a educação do campo, é importante que pesquisas revelem as identidades dos povos camponeses, respeitando suas culturas e saberes. A ênfase na preservação dos modos de vida frente às investidas do capitalismo nos modos de produção é inegável, especialmente quando se observa o impacto do fechamento de escolas e a

supervalorização do agronegócio, que contribuem para enfraquecer a vida dos camponeses e suas famílias.

A menção à relevância das pesquisas como geradoras de reflexões ampliáveis e difundíveis no meio científico é significativa. Essas pesquisas não apenas contribuem para a compreensão dos desafios enfrentados pelos povos do campo, mas também fornecem subsídios importantes para possíveis intervenções e políticas que objetivam a preservação e o fortalecimento dessas comunidades.

Para estudos futuros, sugere-se analisar se a implantação da política pública de fechamento das escolas traz impactos para os docentes, discentes e comunidades que perdem suas escolas, com seus enraizamentos, culturas e pertencimentos. Além disso, é importante considerar as condições de deslocamento dos alunos para outras comunidades quando a nucleação intracampo se faz necessária. Essas questões merecem reflexões e debates para entendermos os reais contextos da nucleação.

Referências

ARROYO, M. Tempos de desmonte do estado de direitos humanos. Tempos de imposição de um estado de mercado, do capital. **SciELO Preprints**, São Paulo, 2024. DOI 10.1590/SciELOPreprints.8136. Disponível em: <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/8136/15171>. Acesso em: 29 jan. 2024.

ARROYO, M. G. *et al.* (org.). **Por uma educação do campo**. 4. ed. Petrópolis: Vozes, 2009.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BICALHO, R.; SILVA, M. A. A educação do campo no estado do Espírito Santo: os movimentos sociais e a materialização das lutas. **Educação por Escrito**, Porto Alegre, v. 10, n. 1, 2019. DOI 10.15448/2179-8435.2019.1.30380. Disponível em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/porescrito/article/view/30380>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRANDÃO, C. R. **“Casa de Escola”**: cultura camponesa e educação rural. Campinas: Papyrus, 1984.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília, DF, 2002. Disponível em: https://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Parecer CNE/CEB nº 1, de 15 de março de 2006**. Dispõe sobre dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília, DF, 2006. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/pceb001_06.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, DF, 2008. Disponível em: https://normativasconselhos.mec.gov.br/normativa/view/CNE_RES_CNECEBN22008.pdf?query=escolas%20do%20campo. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília, DF, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 13 de julho de 2010**. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. Brasília, DF, 2010. Disponível em: http://www.crmariocovas.sp.gov.br/Downloads/ccs/concurso_2013/PDFs/resol_federal_04_14.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013**. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais. Brasília, DF, 2013.

BRASIL. **Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Brasília, DF, 1996. Disponível em: <https://legislacao.presidencia.gov.br/atos/?tipo=LEI&numero=12960&ano=2014&ato=586ATRE9ENVpWT5a7#:~:text=ALTERA%20A%20LEI%20N%C2%BA%209.394,DO%20CAMPO%2C%20IND%C3%8DGENAS%20E%20QUILOMBOLAS>. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 13.005, de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Brasília, DF, 2014. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/113005.htm. Acesso em: 29 jan. 2024.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/518231/CF88_Livro_EC91_2016.pdf. Acesso em: 17 abr. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC): educação é a base**. Brasília, DF: MEC/CONSED/UNDIME, 2018. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/escola-em-tempo-integral/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal.pdf. Acesso em: 24 jan. 2024.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, [s. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <http://www.ia.ufrj.br/ppgea/conteudo/conteudo-2009->

1/Educacao-MII/3SF/A_ESCOLA_DO_CAMPO_EM_MOVIMENTO.pdf. Acesso em: 29 jan. 2024.

CALDART, R. S. Sobre a educação do campo. In: SANTOS, C. A. *et al.* (org.). **Educação do campo: campo – políticas públicas – educação**. Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, R. S. **Função social das escolas do campo e desafios educacionais do nosso tempo**. Texto preparado para Aula Inaugural do semestre do curso de Licenciatura em Educação do Campo, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Campus Litoral, 9 de março de 2020. Disponível em: <https://olhoscriticos.files.wordpress.com/2020/03/artigo-func3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2024.

FICHTNER, B. *et al.* (org.). **Cultura, dialética e hegemonia: pesquisas em educação**. 3. ed. Curitiba: Appris, 2020.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1988.

GALASTRI, L. Classes sociais e grupos subalternos: distinção teórica e aplicação política. **Crítica Marxista**, Campinas, v. 21, n. 39, p. 35-55, 2014. DOI 10.53000/cma.v21i39.19259. Disponível em: <https://econtents.bc.unicamp.br/inpec/index.php/cma/article/view/19259>. Acesso em: 21 jan. 2024.

GRAMSCI, A. **Cadernos do cárcere**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2000.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1988.

HAGE, S. A. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 35, n. 129, p. 1.165-1.182, 2014. DOI 10.1590/ES0101-73302014144531. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. E. D. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

MARTINS, M. F. Gramsci, os intelectuais e suas funções científico-filosófica, educativo-cultural e política. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n. 3, p. 131-148, 2011. DOI 10.1590/S0103-73072011000300010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pp/a/FKsBMn3N4njmwQvYW6C3Z5k/>. Acesso em: 21 jan. 2024.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

NOSELLA, P. Prefácio. *In*: BRANDÃO, C. R.; FOERSTE, E.; GERKE, J. (org.). **Metodologias da pesquisa e da formação em educação do campo**. Curitiba: Editora Appris, 2023.

SOARES, R. D. **Gramsci, o Estado e a escola**. Ijuí: Editora Unijuí, 2000.

WANDERLEY, M. N. B. **O mundo rural como um espaço de vida**: reflexões sobre a propriedade da terra. Agricultura familiar e ruralidade. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

TAFFAREL, C. Z.; MUNARIM, A. Pátria educadora e fechamento de escolas do campo: o crime continua. **Revista Pedagógica**, Chapecó, v. 17, n. 35, p. 41-51, 2015. DOI 10.22196/rp.v17i35.3053. Disponível em: <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/pedagogica/article/view/3053>. Acesso em: 29 jan. 2024.

Submetido em 30 de junho de 2024.

Aprovado em 10 de agosto de 2024.