



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



Educação do campo e função social da escola: para além do desenvolvimento local e regional

HASCKEL, Ana Maria¹

BUTSKE, Luciana²

Resumo

A globalização, o acelerado processo de urbanização e as mudanças socioambientais alteram os modos de ser e de viver dos brasileiros e brasileiras, especialmente os que vivem nos espaços da agricultura, da pecuária, das florestas e das minas. Regulamentada em 2001, a educação do campo, é uma modalidade de ensino que tem como propósito, dar conta da diversidade e dos conflitos existentes nos espaços não urbanos. O objetivo desse artigo é o de relacionar a educação do campo e a função social da escola no debate sobre desenvolvimento em diferentes escalas geográficas. A metodologia da pesquisa baseou-se em revisão de bibliografia sobre a educação do campo em sua relação com as escalas geográficas. A educação do campo desempenha importante papel na dinâmica das culturas em múltiplas escalas geográficas, uma vez que, através da incorporação de saberes tradicionais e de práticas culturais em seus currículos escolares, contribui para o conhecimento e ressignificação das identidades culturais e dos modos de vida tradicionais. A análise de sua função social em relação às escalas geográficas pode contribuir para uma atuação mais consistente para além do desenvolvimento local e regional.

Palavras-chave: educação do campo; função social da escola; escalas geográficas; políticas espacializadas.

Rural education and the social function of school: beyond local and regional development

Abstract

Globalization, the accelerated process of urbanization and socio-environmental changes alter the ways of being and living of Brazilians, especially those who live in areas of agriculture, livestock farming, forests and mines. Regulated in 2001, rural education is a teaching modality whose purpose is to address the diversity and conflicts that exist in non-urban spaces. The objective of this article is to relate rural education and the social function of the school in the debate on development at different geographic scales. The research methodology was based on a bibliographical review on rural education in its relationship with development and geographic scales. Rural education plays an important role in the dynamics of cultures on multiple geographic scales, since, through the incorporation of traditional knowledge and cultural practices into school curricula, it contributes to the knowledge and redefinition of cultural identities and traditional ways of life. The analysis of its social function in relation to geographic scales can contribute to more consistent action beyond local and regional development.

¹ Pós-graduação, mestranda do PPGDR/FURB, amhasckel@furb.br.

² Doutora, professora titular do PPGDR/FURB, lbutske@furb.br.



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



Keywords: rural education; social function of the school; geographic scales; spatialized policies.

1 Introdução

A globalização, o acelerado processo de urbanização e as mudanças socioambientais alteram os modos de ser e de viver dos brasileiros e brasileiras, especialmente os que vivem nos espaços da agricultura, da pecuária, das florestas e das minas. Em um contexto no qual os desafios do desenvolvimento sustentável exigem soluções adaptadas à realidade local, a educação voltada a realidade e particularidades do campo emerge como estratégia essencial para o fortalecimento dos laços comunitários e a promoção de práticas sustentáveis que respeitem o meio ambiente e as tradições locais destas comunidades (indígenas, quilombolas, sem-terra, ribeirinhos, camponeses/pequenos proprietários rurais) (Leff, 2002).

Regulamentada em 2001, a Educação do Campo tem como propósito, dar conta da diversidade e dos conflitos existentes nos espaços não urbanos. Ela nasce das lutas dos camponeses e seus movimentos sociais, sobretudo do Movimento dos trabalhadores rurais Sem Terra (MST), como reivindicação por políticas de educação que atendam aos anseios dessas comunidades. Se fundamenta na “crítica à realidade da educação brasileira, particularmente à situação educacional do povo brasileiro que trabalha e vive no/do campo” (Caldart, 2009, p. 39). Sua reivindicação está pautada no direito à educação garantido por lei, mas “uma educação que seja no e do campo. No direito a ser educado no lugar onde vive, pensada a partir deste lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Kolling, Cerioli e Caldart, 2002, p. 18).

O objetivo desse artigo é o de relacionar a educação do campo e a função social da escola no debate sobre desenvolvimento em diferentes escalas geográficas. Partimos do pressuposto de que aquilo que chamamos de desenvolvimento tem como eixo central a economia e não a educação (Saviani, 2023). A centralidade da economia faz com que predomine a acumulação de capital e a autonomia das coletividades seja reduzida ou bloqueada pelo sobredimensionamento da dimensão econômica do desenvolvimento (Theis, 2022). Nossa hipótese é a de que a Educação do Campo desloca a centralidade da economia



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



para a educação, oferecendo uma alternativa às pessoas que vivem em ambientes não urbanos, de manterem suas formas de ser e de viver com autonomia e respeito. Outro ponto a ser destacado é que a Educação do campo abre possibilidades ao debate sobre escalas geográficas em uma perspectiva das políticas especializadas.

Para responder a esse objetivo realizamos uma pesquisa bibliográfica, recorrendo a pesquisadoras e pesquisadores que tratam da Educação do Campo e do Desenvolvimento Local e Regional. Os resultados estão organizados em cinco seções, incluindo essa introdução. A segunda seção trata da educação do campo e agroecologia, mostrando a indissociabilidade de ambas. A terceira seção apresenta os princípios da educação do campo, com especial atenção à função social da escola, ponto central desse artigo. A quarta seção trata do desenvolvimento e escalas geográficas e da possibilidade de articulação entre escalas geográficas e a quinta e última seção traz as conclusões desse artigo.

2 educação do campo e agroecologia

A Educação do Campo desempenha importante papel na construção de um modelo de desenvolvimento sustentável, promovendo a agroecologia, a valorização dos saberes tradicionais e a conscientização ambiental (Leff, 2002). Ela fortalece a permanência das comunidades rurais, combatendo práticas predatórias e criando alternativas sustentáveis para o futuro do campo. Com incentivo a agroecologia, busca substituir práticas agrícolas agressivas e destrutivas por formas sustentáveis de cultivo, respeitando o meio ambiente e garantindo a soberania alimentar. Nas escolas do MST por exemplo, são ensinadas técnicas agroecológicas, reduzindo o uso de agrotóxicos e promovendo a diversificação da produção. “[...] há processos promissores de inserção da agroecologia nas escolas de Educação Básica do Campo, restaurando a relação metabólica da educação com processos produtivos vivos; relação que foi rompida pelo modo capitalista de pensar a educação e a escola (Caldart, 2021, p. 358).

Muito além de um ensino técnico, a Educação do Campo tem potencial para promover a conscientização política sobre direitos ambientais e sociais. Estas escolas são



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



espaços potenciais de luta contra o desmatamento, a grilagem de terras e o agronegócio predatório. Entretanto, historicamente enfrentam diversos desafios, principalmente aqueles relacionados à oferta e qualidade do ensino. Para Caldart (2009), a Educação do Campo desempenha importante papel na dinâmica das culturas locais, uma vez que, ao incorporar saberes tradicionais e práticas culturais em seus currículos escolares, tem capacidade para contribuir com o conhecimento e ressignificação das identidades culturais e dos modos de vida tradicionais, em um contexto em que a globalização tende a homogeneizar culturas.

A agroecologia vem sendo reconhecida por diversos sujeitos sociais, organizações da sociedade civil, instituições de pesquisa e de ensino como uma ciência, um campo de estudo e de prática social, bem como um movimento político comprometido com a transformação dos sistemas agroalimentares. Sua abordagem pode se apresentar de forma mais restrita, limitada a um campo de cultivo agrícola, ou assumir uma perspectiva ampliada, compreendendo agroecossistemas complexos, como unidades produtivas familiares, assentamentos da reforma agrária ou mesmo regiões inteiras. Além disso, pode abranger todo o sistema agroalimentar, desde a produção até o consumo, ou mesmo propor uma releitura crítica das relações entre sociedade e natureza, articulando-se a um projeto societário alternativo, baseado na sustentabilidade, na justiça social e na valorização dos saberes tradicionais e populares (Guhur; Silva, 2021).

Ao integrar os fundamentos de agroecologia, portanto, a Educação do Campo tem o potencial de promover articulação entre os conhecimentos científicos que vem transformando a agricultura ao longo do tempo, com as experiências e saberes da agricultura camponesa, antigos e atuais. Aspecto que se faz relevante na luta pela valorização e preservação das formas de ser e viver das populações do campo e das comunidades tradicionais, pois incentiva as práticas sustentáveis e o respeito pelos ecossistemas locais (Caldart, 2021).

A reivindicação daqueles que lutam por educação nos espaços não urbanos se pauta no direito de ter políticas educacionais e projetos pedagógicos específicos e que atendam suas necessidades, sendo elaboradas para e com eles. “Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos” justifica Caldart (2002,



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



p. 19). E a autora completa dizendo que é preciso acabar com os abusos e a escravização dos sujeitos do campo, que apenas são vistos como mão-de-obra barata e disponível para um sistema capitalista e opressor.

Mesmo com leis e normativas específicas, que deveriam garantir o direito à educação de qualidade aos povos que vivem no campo, este direito lhes é negado, pelo simples fato de viverem no campo. Nas últimas décadas, os próprios povos do campo vêm reagindo à condição histórica de exclusão, rompendo com a imagem de submissão e se afirmando como sujeitos conscientes de seus direitos. As manifestações de diversos grupos, como agricultores, sem-terra, indígenas, quilombolas, entre outros, mostram um campo cada vez mais marcado por tensões e contradições, exigindo um novo olhar, livre de estereótipos e preconceitos. Tal fato “sugere que não é qualquer trato público que garantirá o direito à educação dos povos do campo. A política pública descolada da esfera política dos direitos perde qualquer sentido público” (Arroyo, 2004, p. 59).

Complementando as afirmações de Arroyo, Caldart diz que é preciso continuar a luta pela garantia de efetivação e cumprimento da lei, sem deixar de ouvir e respeitar quem mais importa nesse cenário, os povos que vivem do e no campo.

Compreender o lugar da escola na Educação do Campo é compreender o tipo de ser humano que ela precisa ajudar a formar e como pode contribuir com a formação dos novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje. A escola precisa cumprir a sua vocação universal de ajudar no processo de humanização das pessoas e com as tarefas específicas que pode assumir nesta perspectiva. Ao mesmo tempo é chamada a estar atenta à particularidade dos processos sociais do seu tempo histórico e ajudar na formação das novas gerações de trabalhadores e de militantes sociais (Caldart, 2004, p. 23).

Desta forma, segundo Caldart (2004) a escola somente cumprirá com sua função social de contribuir para o processo de humanização dos indivíduos, com conhecimento e reconhecimento dos sujeitos que a compõem, suas histórias, memórias, formas de trabalho, modos de vida e cultura, bem como o incentivo à participação efetiva desses sujeitos no cotidiano escolar.

3 Princípios da educação do campo



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



As discussões sobre a Educação do Campo iniciam oficialmente no Brasil, na década de 1990, mas ganharam força somente com a 1ª Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, marcando um novo modo de lutar e de pensar a educação para o povo brasileiro que trabalha e vive no e do campo. Um momento marcante que faz surgir uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural (Caldart, 2004). Foi a partir daí que,

[...] reafirmamos que o campo é espaço de vida digna e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Também foram denunciados os graves problemas de falta de acesso e de baixa qualidade da educação pública destinada à população trabalhadora do campo. Discutimos propostas, socializamos experiências de resistência no campo e de afirmação de um outro projeto de educação. De lá para cá o trabalho continuou por meio da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que seguiu nas mobilizações nos estados e no debate com a sociedade, levando esta mensagem especialmente para outros movimentos sociais e para as educadoras e os educadores do campo (Caldart, 2004, p. 10).

Toda essa movimentação de luta por seus direitos faz com que a Educação do Campo seja consolidada como modalidade educativa voltada para as populações que habitam espaços não urbanos. Assim, entre o final de 2001 e início de 2002, tem aprovação as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Um marco importante que coloca a educação voltada às populações do campo no debate das políticas públicas em educação. Seu principal objetivo, adaptar os currículos, metodologias e processos educacionais às especificidades do campo, atendendo às populações rurais, abrangendo todos os níveis da educação básica e podendo incluir a educação superior (Caldart, 2004).

Os avanços promovidos por estes movimentos sociais e por suas lutas, fizeram com que o campo passasse a integrar a agenda pública, com o Ministério da Educação se voltando para as questões do campo, com uma agenda específica para a Educação do Campo. Ainda, segundo o autor, muitos são os desafios a serem superados, destacando, dentre eles, a recuperação do atraso que o campo vem sofrendo ao longo de todo esse período, bem como o entendimento de que a educação dessas áreas não pode ser vista como um “fardo” ou



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTERGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



apenas do ponto de vista mercantil. Além disso, segundo sua análise, é preciso entender que o campo possui diferentes realidades e, desta forma, precisa de políticas que estejam em conformidades e atendam suas necessidades e anseios e, o principal de todos os desafios, entender que o campo tem os mesmos direitos de qualquer outro espaço e que esse direito deve ser garantido, em sua integralidade (Arroyo, 2004).

Caldart afirma que, mesmo com as conquistas e os avanços promovidos até o momento, a globalização e os modelos capitalistas de produção e reprodução social, fazem perpetuar uma educação homogênea e urbanocêntrica³. Para a autora, é preciso romper com essa prática, para que se possa analisar individualmente cada espaço, cada realidade, entendendo que na vastidão do território brasileiro e nas particularidades de cada região, existem muitas histórias, hábitos e costumes que precisam ser compreendidos e respeitados. Dialogando sobre o papel social da escola do campo e os desafios educacionais da atualidade, Caldart nos convida a refletir sobre o que denomina “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” (Caldart, 2020, p.1).

Todas essas discussões se fazem pertinentes, para que os sujeitos que habitam o campo, tenham espaço e garantia do direito de continuar reivindicando por melhores condições, com dignidade e respeito. Fernandes e Molina (2004) afirmam que homens e mulheres, como sujeitos sociais, têm a responsabilidade de agir no intuito de denunciar e reconstruir o presente.

A história das lutas pela terra e pela Reforma Agrária, nos últimos vinte anos, promoveu mudanças importantes no campo brasileiro, modificando a paisagem, construindo um jeito próprio de fazer e de pensar este território. Podemos denominar este jeito próprio de fazer de espacialização e territorialização da luta pela terra. Esses são processos de criação e recriação do campesinato que produzem diferentes espaços políticos e transformam territórios. Latifúndios viram assentamentos e, assim, as famílias sem-terra fazem a sua própria geografia (Fernandes; Molina, 2004, p. 35-36).

³ O termo urbanocêntrico foi introduzido no Brasil pelo geógrafo José de Souza Martins. Ele utilizou esse conceito para criticar a visão predominante que privilegia o espaço urbano em detrimento do espaço rural, tanto no campo acadêmico quanto nas políticas públicas e na construção da sociedade brasileira. O termo tornou-se central nos debates sobre educação do campo (Martins, 1997).



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



Caldart alerta que há, ao menos, dois projetos políticos diferentes: um projeto liberal ou burguês e outro socialista ou popular. “Numa perspectiva socialista, a *nova escola* é chamada a integrar o *movimento social* transformador (de mobilização, de organização e de luta popular), fornecendo-lhe apoio técnico, intelectual e político” (Caldart, 1988, p. 63). A autora, entretanto, adverte que é preciso cuidado para não cair na ingênua falácia de que um projeto de educação que atenda aos interesses populares seja algo fácil e aceito pelo poder constituído. Um poder que tem a finalidade de impor à vida de todos, a lógica do caminho usual dos negócios, e onde a escola serve como meio para conseguir se reproduzir e se afirmar.

Contudo, este não é um desafio fácil de ser atingido, pois, para Caldart, o acesso possível dessa *nova escola* a todos os brasileiros é questionável, uma vez que nem a velha escola conseguiu estar disponível em todos os lugares. Ainda destacado pela autora, há outro agravante na história de lutas do movimento: a falta de uma uniformidade de pensamento (e de ação) que defina a “função social da escola”, tampouco de uma prática que atenda aos interesses dos trabalhadores nesta *nova escola*, fazendo surgir o que chamou de “equivocos” produzidos ainda no início das lutas do movimento, principalmente na década de 1970 (Caldart, 1988). O que não se pode negar são as conquistas promovidas até o presente momento e, mesmo com os recuos e retrocessos, “o enfrentamento das políticas neoliberais para a educação e para a agricultura continua como desafio de sobrevivência” (Caldart, 2012, p. 262).

O exposto até aqui é uma tentativa de articulação das bases possíveis que abrem a discussão da função social da escola a partir de sua relação com três pontos fundamentais: educação e produção; educação e cidadania; educação e “alegria cultural”. Estes pontos serão abordados de forma mais abrangente e detalhada na sequência.

3.1 A função social da escola

Conforme já afirmado aqui, a função social da escola, segundo articulações promovidas por Caldart (1988), se apresenta a partir de três relações possíveis: educação e produção; educação e cidadania; educação e “alegria cultural”.



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



3.1.1 Relação entre escola e produção⁴

Na preparação para a escola do futuro, considerar relevante e primordial a relação da escola com o trabalho é o ponto central na elaboração de um projeto pedagógico que dê conta desta realização. A escola (enquanto espaço educativo historicamente constituído), tem função de formar o *homem trabalhador*, uma vez que está à serviço deste para sua socialização. No entanto, a sociedade capitalista contemporânea apropria-se do trabalho, atribuindo-lhe aspectos de natureza contraditória (Caldart, 1988). Uma dualidade existente entre o trabalho capaz de ser fonte de toda riqueza material e espiritual do homem, como processo criativo, mas também a fonte de miséria absoluta, da exploração e da alienação deste mesmo homem. Uma dualidade criada pela forma como o trabalho é organizado no capitalismo, tornando o trabalhador separado do produto de seu trabalho e do processo produtivo (Marx, 1996).

As reflexões que surgem da integração entre educação e trabalho são aquelas formuladas a partir da lógica do trabalho que predomina nas cidades. Trazendo a discussão para a Educação do Campo, Caldart adverte que é preciso questionar qual a relação possível entre educação e trabalho nestes espaços formativos, tendo por base os processos produtivos e as formas de trabalho próprias do campo, bem como a necessidade de identificação das potencialidades formadora e deformadora das diferentes formas de trabalho desenvolvidas atualmente pelos trabalhadores do campo. E a autora completa, dizendo que é preciso entender

[...] quais são os conhecimentos produzidos por estes trabalhadores (e são deles exigidos no trabalho) que se subordinam à lógica da agricultura industrial e de negócio e, no contraponto, por aqueles que hoje assumem o desafio de reconstrução prática de uma outra lógica de agricultura, a agricultura camponesa do século XXI, que tenha como princípios organizadores a soberania alimentar, o direito dos povos às sementes e à água, a agroecologia, a cooperação agrícola? No âmbito específico da discussão sobre formação profissional, por exemplo, pensar na lógica da

⁴ A referência feita pela autora à produção e não ao trabalho busca evidenciar a necessidade de uma abordagem mais ampla da preparação que a escola deve fazer em relação aos sujeitos do trabalho. Não se abordará aqui as especializações profissionais restritas. É preciso conceber a produção mais do que a sua dimensão econômica e muito mais do que a simplificação capitalista (Caldart, 1988, p. 67).



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



agricultura camponesa não é pensar em um trabalho assalariado, que é a forma desde a qual se pensa hoje, inclusive do ponto de vista crítico (nos debates do médio integrado desde a concepção da politecnia), a questão da formação dos trabalhadores para sua inserção nos processos produtivos (Caldart, 2009, p. 44).

Numa síntese do que deve ser considerado para que a escola alcance sua função social enquanto educação e produção, segundo análise de Caldart (1988), é necessário que atenda a tríplice abordagem: educação *para* o trabalho; educação *no* trabalho e educação *pelo* trabalho. Partindo destas três abordagens:

1º Formação integral do trabalhador (conhecimento teórico e prático): desenvolvendo em cada aluno a capacidade de entender cientificamente o mundo do trabalho, com formação intelectual sólida para que ele seja capaz de produzir novos saberes, além de fornecer conhecimentos referentes à ciência e tecnologia da produção nos seus ramos mais gerais. Ou seja, é a capacitação para trabalhar com o cérebro e as mãos.

2º Integração da escola com a realidade social da comunidade: auxiliar no aprofundamento e na viabilização das experiências de trabalho mais cooperativo, através do apoio teórico e prático. Isso se faz possível ao trazer para a sala de aula as experiências de trabalho das crianças e de seus pais, para que possam ser objeto de análise teórica e prática.

3º Organização pedagógica da escola sobre o princípio do trabalho (atividades teóricas e práticas): proporcionando vivências de um trabalho criativo e humanizante, baseado em objetivos coletivos, na auto-organização responsável dos alunos e nas relações democráticas entre alunos e professores.

No entanto, Caldart faz duas ressalvas: a primeira destaca que é preciso o entendimento de que falar de trabalho em sala de aula vai além de trabalhos manuais, pois a própria aprendizagem enquanto produção ou apreensão do saber, é um trabalho. Seguindo nesta linha, o segundo ponto destacado pela autora é primordial para o alcance do primeiro: exige uma nova competência ao professor; decisões políticas viabilizadoras; melhoria significativa das condições objetivas de existência das nossas escolas; democratização efetiva das oportunidades educacionais (Caldart, 1988, p. 75).

3.1.2 Relação entre escola e cidadania



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



Esta segunda relação não se faz sem a existência da relação educação e produção, por ser a base sobre a qual se possibilita construir a cidadania. No entanto, é a cidadania que, ainda que de forma limitada pela situação social mais ampla, fornece condições ao desenvolvimento da denominada *omnilateralidade* do sujeito produtor. Ser um sujeito cidadão implica a garantia de deveres e direitos políticos para intervir nos destinos da *pólis*, de maneira consciente e voluntária. Todavia, é preciso ter claro que a escola sozinha não tem a capacidade de formar o cidadão, onde sua ação somente terá sentido se ocorrer sobre um processo iniciado de fora para dentro da escola (Caldart, 1988, p. 77).

O termo *omnilateral* vem do latim e, em tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do ser humano e da educação ou da formação humana que a ele se vincula, na sua forma mais profunda e radical (que vai à raiz), são encontrados nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács. Segundo Marx, é um conceito que se refere a uma formação humana que busca o desenvolvimento pleno das capacidades produtivas, de consumo e de prazer. Uma forma de se opor à formação unilateral que é provocada pela divisão social do trabalho e pela sociedade capitalista (Frigotto, 2012, p. 267-268).

Buscando complementar as afirmações da autora, é preciso destacar que, a participação da escola na formação do cidadão conscientemente organizado pode ocorrer com:

1º Fornecimento de base sólida de conhecimentos gerais sobre sua realidade próxima e mais ampla: isso significa unir instrução com formação intelectual.

2º Desenvolvimento de projetos educativos *explicitamente de classe*⁵ e *não-discriminatório*⁶ de grupos sociais: isso implica assumir um projeto político, capaz de se universalizar, se estendendo a todos, diferente da educação burguesa, por exemplo, que se dizia universal, mas se restringia a cada vez menos pessoas.

⁵ Aquela que assume a perspectiva política desde a qual pretende atuar, comprometendo-se com os interesses de grupos sociais específicos (Caldart, 1988, p. 78).

⁶ Aquela que não separa grupos sociais em escolas diferentes (Caldart, 1988, p. 78).



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 a 7 de Novembro | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



3º Oportunizando vivências de relações sociais capazes de antecipar uma ordem social mais coletiva, participativa, igualitária: isso implica ser uma escola que não esteja atrasada em relação as outras instituições sociais ou a ditames e hierarquias de poder autoritários. Uma escola capaz de fomentar experiências de participação e de auto-organização que se desenvolvem hoje motivadas por movimentos sociais.

4º Explicitação da necessidade, das possibilidades e da complexidade dos processos de transformação social: criar oportunidades para a reflexão e conscientização da necessidade e da possibilidade de mudanças, demonstrando que existem lógicas distintas de vida e de pensamento.

Complementando o que apresenta Caldart, Fernandes e Molina (2004) afirmam que o movimento *Por uma Educação do Campo*” recusa a visão de produtivismo disseminada pela educação rural, passando a conceber o campo como

[...] espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, o trabalho, a cultura e suas relações sociais. Esta concepção educacional não está sendo construída para os trabalhadores rurais, mas por eles, com eles, camponeses. Um princípio da Educação do Campo é que sujeitos da educação são sujeitos do campo: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos de florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, bóias-frias (Fernandes; Molina, 2004, p. 37).

Resta dizer ainda que, é preciso participação ativa de todos os envolvidos, onde o professor tem a responsabilidade pela condução do processo educativo, mas sem esquecer do principal interessado nele, o aluno. É a comunhão de propósitos entre professor e aluno (Caldart, 1988, p. 80).

3.1.3 Relação entre escola e “alegria cultural”

Esta terceira relação não poderia existir sem as duas primeiras, afinal é se posicionando frente ao trabalho alienado e mecânico, que a escola tem a possibilidade de formar um trabalhador consciente e com domínio da ciência do seu trabalho, bem como



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



possibilitar a transformação de uma cidadania passiva e indiferente por um cidadão crítico e organizado. Entretanto, como fazer com que o aluno tenha alegria, motivação e interesse pela educação? Este é o grande desafio da educação, transformar a escola em um lugar de especial alegria, a que Caldart (1988) denominou “alegria cultural”.

A autora destaca que um dos grandes problemas está na falta de conexão entre o conteúdo trabalhado e o seu significado para o aluno. Ou seja, do que adianta grandes investimentos e estratégias de ensino diversificadas, se o que está sendo ensinado não diz nada ao aluno, se a sua história, sua cultura e modos de vida não são referenciados. Sendo assim, alguns pontos são imprescindíveis para o alcance da alegria cultural do aluno pela escola e pela educação:

1º Conhecimento sobre seu aluno: se o professor é o mediador nesta relação, cabe a ele conhecer a realidade do seu aluno, suas experiências, gostos, vivências, sonhos e expectativas, enfim, da cultura do aluno e da sua comunidade. Somente desta forma será possível uma conexão completa e verdadeira.

2º Desenvolvimento do gosto e da curiosidade pelo novo: o ponto de partida para esta conexão com o aluno deve ser baseado em sua cultura (cultura popular). Entretanto, este deve ser apenas o começo, pois se a escola ficar apenas envolvida com o que o aluno já conhece, não será de grande valia. Partindo desta cultura popular, despertar seu interesse por conhecer mais, aprofundando-o e mostrando potencial de intervenção e transformação de sua realidade (cultura elaborada).

3º Desenvolvimento do bem-estar coletivo: incentivar o aluno a pensar no bem-estar comum e coletivo, refletindo sobre suas ações e no que lhe faz bem enquanto indivíduo e no quanto essas ações podem impactar no bem coletivo.

3º Despertando a paixão pelo saber e não pela mercantilização das relações sociais vividas na escola: isso implica desviar o foco no aluno apenas em seu resultado obtido através da nota (relação mercantil) esquecendo da real utilidade do conhecimento para sua vida. É preciso que o aluno esteja muito mais interessado em aprender, em dar sentido ao que está sendo trabalhado em sala.



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



4º Conexão entre as três relações: é preciso que a escola relacione as três abordagens, com o objetivo de formar o trabalhador e o cidadão conscientes, organizados, críticos, atuantes e alegres.

Fernandes e Molina destacam que é por meio da educação que se constrói o conhecimento e pesquisas para o desenvolvimento de projetos. “Produzir seu espaço significa construir o seu próprio pensamento. E isso só é possível com uma educação voltada para os seus interesses, suas necessidades, suas identidades, aspectos não considerados pelo paradigma da educação rural” (Fernandes; Molina, 2004, p. 36).

Todas as reflexões feitas até aqui sobre a função social da escola, que perpassa “o vínculo entre escola e produção, escola e vida, escola e organização política, escola e cultura do aluno são a garantia para que o aluno consiga perceber qual é o sentido da escola em sua vida e então possa se apaixonar por ela” (Caldart, 1988, p. 83). Para finalizar, Caldart afirma que é papel da escola se posicionar, aderindo ao movimento social que luta pela desalienação e libertação do homem, um posicionamento que a remova da inércia, da passividade, da alienação e da anti-história.

3.1.4 Síntese das dimensões que compõem a Função social da escola

Como a proposta da Educação do Campo é uma proposta voltada a práxis, é importante oferecer uma síntese das dimensões da função social da escola (Quadro 1), a fim de relacionar essas dimensões com o desenvolvimento de forma ampla, e em diferentes escalas geográficas (com ênfase na escala local e regional).

Quadro 1 - Dimensões da função social da escola na perspectiva da ação

Dimensão	Palavra-chave	Abordagem	Ações educativas	Escalas geográficas
Escola e produção.	Trabalhador/a.	Educação para, no e pelo trabalho.	- Formação integral do trabalhador - Integração da escola com a realidade social da comunidade. - Organização pedagógica da escola sobre o princípio do trabalho.	Local e Regional



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



Escola e cidadania.	Direitos e deveres.	Omnilateralidade.	- Construção de uma base sólida de conhecimentos gerais sobre sua realidade próxima e mais ampla. - Desenvolvimento de projetos educativos explicitamente de classe e não-discriminatório de grupos sociais. - Vivências de relações sociais capazes de antecipar uma ordem social mais coletiva, participativa, igualitária. - Explicitação da necessidade, das possibilidades e da complexidade dos processos de transformação social.	
Escola e alegria cultural.	Alegria cultural.	Educação com alegria.	- Conhecimento sobre seu aluno. - Desenvolvimento do gosto e da curiosidade pelo novo. - Desenvolvimento do bem-estar coletivo. - Despertando a paixão pelo saber e não pela mercantilização das relações sociais vividas na escola. - Conexão entre as três relações.	

Fonte: Elaboração própria baseada em Caldart (1988).

A síntese apresentada no Quadro 1 não pretende esgotar a complexidade da Função social da Escola, mas oferecer um ponto de partida para a práxis baseada nessa Educação do Campo. As escalas geográficas, que aparecem na última coluna, estão ali para nos lembrar que todas as relações humanas acontecem em um espaço determinado e contam com interações entre as escalas geográficas. As escalas geográficas estão em permanente interação, não havendo a possibilidade a Educação do Campo em uma escala geográfica, isolada das outras. A relação da função social da escola com o desenvolvimento e as escalas geográficas será tratado na seção a seguir.

4 O diálogo possível com o desenvolvimento e as escalas geográficas



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO E DESENVOLVIMENTO REGIONAL

Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



Como indicamos nos nossos pressupostos, há uma centralidade da economia no modelo de desenvolvimento hegemônico. Nesse caso, “a influência é tal que a autonomia de qualquer coletividade regional esteja virtualmente bloqueada pela exclusividade da dimensão econômica na vida de seus/suas integrantes.” (Theis, 2022, p. 49). A resistência as forças totalizadoras e globalizadoras de acumulação de dinheiro e capital exige forjar alianças escalares sensíveis a diferença e singularidades geográficas (Swyngedouw, 2010).

Na contramão do desenvolvimento e a centralidade na economia, a práxis da Educação do Campo nos coloca o desafio da mudança da centralidade da economia para a educação. Essa mudança teria como resultado um desenvolvimento com maior distribuição de renda e com maior igualdade. Ora, se vivemos na sociedade do conhecimento e a educação é chave nesse processo, isso implica na decisão de colocar a educação como fator estratégico de desenvolvimento do país (Saviani, 2023).

Veremos que não se trata de colocar os recursos para a educação em competição com outras áreas necessitadas como saúde, segurança, estradas, pobreza, previdência, combate à fome e ao desemprego, habitação, infraestrutura energética, preservação ambiental etc. Ao contrário, a educação será a via escolhida para atacar de frente, e sim simultaneamente, todos esses problemas (Saviani, 2023, p. 238).

A educação encarada como eixo do desenvolvimento alimenta a utopia, mas vai além dela. Trata-se de

converter desenvolvimento de fim em meio. Vale dizer: não se submeteria mais nem a natureza nem as gentes a serviço do (ou de um) desenvolvimento – cujos resultados são sempre destinados a uns poucos privilegiados. Ao contrário, o desenvolvimento, respeitando uma e outras, será colocado a serviço da natureza e das gentes. (Theis, 2020, p. 85).

Dito isso, cabe questionar as escalas geográficas. Em que medida elas importam na discussão sobre os rumos do desenvolvimento e na relação deste com a educação do campo? Vivemos hoje o que Smith (2000) chama de geografias construídas pelo capitalismo e a construção das escalas geográficas é um processo social conflitivo.

A construção da escala, não é apenas uma solidificação ou materialização espacial das forças e processos sociais contestados; o corolário também é válido. A escala é um progenitor ativo de processos sociais específicos. De um modo tanto literal



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



quanto metafórico, a escala contém a atividade social e, ao mesmo tempo, proporciona uma geografia já dividida em compartimentos, na qual a atividade social tem lugar. A escala demarca o sítio da disputa social, tanto o objeto quanto a resolução dessa disputa. (Smith, 2000, p. 143-4).

Desse modo, quando nos referimos a uma escala específica convém entendermos que estas estão imersas em relações de poder. A ideia não é congelar as escalas geográficas, mas compreendê-las como política espacializada. A Educação do Campo rompe com a perspectiva da educação urbanocêntrica e da educação à serviço do capital. Para além da educação como salvação, torna-se necessário superar o otimismo e o pessimismo ingênuo e encampar o entusiasmo crítico.

Assumir o caráter político da educação significa posicionar-se no quadro da correlação de forças que contrapõe aqueles que buscam perpetuar e aqueles que lutam para transformar a sociedade. Isso quer dizer que o compromisso da educação, criticamente encarado, implica assumir a causa dos dominados [...] (Saviani, 2023, p. 66).

A atuação da Educação do campo isoladamente na escala local ou regional implica em desconsiderar a política espacializada. Isolar um problema ou uma solução em uma escala geográfica é isolar “artificialmente” relações sociais, principalmente as relações de poder. Na medida em que a função social da escola é assumida em seu caráter político e em diferentes escalas geográficas (política espacializada), o potencial de saltar e recompor escalas passa a ser real e mais efetivo em relação ao modelo de desenvolvimento hegemônico.

5 Considerações finais

No atual cenário de globalização e de mudanças socioambientais, a Educação do Campo emerge como uma ferramenta possível na construção de um futuro sustentável, justo e equitativo, respeitando os limites físicos do planeta e as especificidades culturais das populações do campo e das comunidades tradicionais. Uma educação capaz de integrar



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



saberes e práticas com potencial para promover a sustentabilidade, a dinamicidade cultural e a coesão social das populações do campo e das comunidades tradicionais.

Além disso, pode contribuir para o fortalecimento dos laços comunitários dessas populações e das comunidades tradicionais, com destaque para: a valorização e transmissão dos saberes locais; o fortalecimento da autonomia e resiliência comunitária; promoção de práticas sustentáveis; promoção da cidadania e da participação política dessas populações, além da redução das desigualdades entre o campo e a cidade. Cabe também destacar seu potencial de atuação junto a política espacializada, rompendo com as escalas pré-estabelecidas, indo além da política de escalas hegemônica.

A articulação com os saberes da agroecologia se configura como potencial ao desenvolvimento de uma consciência ambiental crítica, ao incentivar a adoção de práticas sustentáveis que beneficiem tanto a comunidade quanto o meio ambiente, o que pode contribuir para o fortalecimento do desenvolvimento regional sustentável. A Educação do Campo, quando pensada de forma integrada à realidade das comunidades rurais, pode atuar como agente de transformação social, fortalecendo a agricultura familiar, a preservação ambiental, a cultura local e a permanência digna das populações no campo. Sua práxis, assumida numa perspectiva de política de escalas geográficas, coloca em xeque toda uma organização do desenvolvimento voltada à dimensão econômica e do rural voltado a produção de commodities, colocando no debate público e nas práticas efetivas da Educação do Campo a ideia da utopia possível (de superação do desenvolvimento) e da mudança inter e transescalar tão necessária para o questionamento do modo de produção capitalista e do espaço rural à serviço do capital.

Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel. Por um tratamento público da Educação do Campo. In. MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.



SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



CALDART, Roseli Salete. Sobre a função social da escola. **Fórum de educação**, Rio de Janeiro. v. 12, n. 3, p. 61-84, jul./set. 1988. Disponível em: <https://periodicos.fgv.br/fe/article/view/87693>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 4.

CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 30 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. (verbete) In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **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/artigofunc3a7c3a3o-social-das-esc.-do-campo-e-desafios-educac.-do-nosso-tempo-roseli-s.-caldart.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2025.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo e agroecologia. (verbete). In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes e VARGAS, Maria Cristina. **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: EPSJV e São Paulo: Expressão Popular, 2021. Disponível em <https://www.epsjv.fiocruz.br/publicacao/livro/dicionario-de-agroecologia-e-educacao>. Acesso em: 30 jan. 2025.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica; JESUS, Sônia. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação Omnilateral. In: CALDART, Roseli; PEREIRA, Isabel; ALENTEJANO, Paulo & FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio



**SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE INTEGRAÇÃO
E DESENVOLVIMENTO REGIONAL**
Ambientalidades e Desenvolvimento Regional no Litoral Norte do RS
5 A 7 DE NOVEMBRO | IFRS CAMPUS OSÓRIO-RS



de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

GUHUR, Dominique; SILVA, Nívia Regina da. Agroecologia. In: DIAS, Alexandre Pessoa; STAUFFER, Anakeila de Barros; MOURA, Luiz Henrique Gomes de; VARGAS, Maria Cristina (Orgs.). **Dicionário de Agroecologia e Educação**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2021. p. 59-73.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo e CALDART, Roseli Salete (Orgs.). **Por uma educação do campo: identidade e políticas públicas**. V. 4. Brasília, 2002.

LEFF, E. Agroecologia e saber ambiental. (Traduzido ao português por Francisco Roberto Caporal, jan. 2002). **Agroecologia e Desenvolvimento Rural Sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar. 2002. Disponível em:
https://www.projetovidanocampo.com.br/agroecologia/agroecologia_e_saber_ambiental.pdf. Acesso em: 30 jan. 2025.

MARTINS, José de Souza. **A sociabilidade do homem simples: cotidiano e história na modernidade anômala**. São Paulo: Editora Contexto, 1997.

MARX, Karl. **O capital**: crítica da economia política, vol. 1 O processo de produção do capital. Tradução R. Barbosa; F. R. Kothe. 4 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

SAVIANI, Dermerval. **O lunar de Sepé**: paixão, dilemas e perspectivas na educação. 1ª ed. Campinas, SP: Editora Autores Associados, 2023. E-book.

SMITH, Neil. Contornos de uma política especializada: veículos dos sem-teto e produção de escala geográfica. In: ARANTES, Antônio A. (Org.). **O espaço da diferença**. Campinas, SP: Papius, 2000, p. 132-159.

SWYNGEDOUW, Erik. ¿Globalización o glocalización? Redes, territorios y reescalamiento. In: FERNÁNDEZ, Víctor Ramiro; BRANDÃO, Carlos (dir.). **Escalas y políticas del desarrollo regional**. Desafíos para América Latina. Buenos Aires: Miño y Dávila, 2010, p. 47-75.

THEIS, Ivo Marcos. Desenvolvimento regional no Brasil: desafios teórico-metodológicos e políticos. In: R. L. L. da Silveira; E. Karnopp (Orgs.). **Atores, ativos e instituições: o desenvolvimento regional em perspectiva**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022, p. 45-72.

THEIS, Ivo Marcos. Desenvolvimentos possíveis do Regional, envolvimento alternativo das Gentes. **Ágora** (St. Cruz Sul, Online), v.22, n. 2, p. 76-90, jul./dez. 2020.