


EDUCAÇÃO NO CAMPO E PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA GESTÃO COLETIVA NAS ESCOLAS RURAIS**RURAL EDUCATION AND COMMUNITY PARTICIPATION: CHALLENGES AND POTENTIALITIES OF COLLECTIVE MANAGEMENT IN RURAL SCHOOLS****EDUCACIÓN EN EL CAMPO Y PARTICIPACIÓN COMUNITARIA: RETOS Y POTENCIALIDADES DE LA GESTIÓN COLECTIVA EN LAS ESCUELAS RURALES** <https://doi.org/10.56238/rcsv16n1-005>

Data de submissão: 09/12/2025

Data de aprovação: 09/01/2026

Rita de Kássia de Oliveira

Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidade Del Sol (Unades)
E-mail: profritak@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0007-9794-6685>

Luciéte Carmen Gomes de Oliveira

Mestre em Ciências da Educação
Instituição: Universidade Del Sol (Unades)
E-mail: lucietecarmem@hotmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-8059-1475>

Dilene Lopes de Almeida

Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidade Del Sol (Unades)
E-mail: dilenelopes2010@hotmail.com
Orcid: https://orcid.org/ORCID_0009-0009-0864-0903

Dilene Bastos Dourado

Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidade Del Sol (Unades)
E-mail: dilenebastos2@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-8659-4728>

Diana Lopes de Almeida

Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidade Del Sol (Unades)
E-mail: dianalopes.dla@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-5332-9445>

Lenice Lopes de Almeida

Mestranda em Ciências da Educação
Instituição: Universidade Del Sol (Unades)
E-mail: lenicelopes81@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0005-2724-5715>

Ivanete Barbosa Silva

Mestre em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Del Sol (Unades)

E-mail: Ivanasilvafsa0@gmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-4723-3962>**Adeneide Monteiro Guimarães**

Mestranda em Ciências da Educação

Instituição: Universidade Del Sol (Unades)

E-mail: aden.eide@hotmail.com

Orcid: <https://orcid.org/0009-0006-0034-9511>

RESUMO

Este artigo propõe uma reflexão sobre o papel da gestão coletiva e da participação comunitária como estratégias essenciais para a democratização da educação nas escolas do campo. Historicamente, essas instituições foram marcadas por processos de exclusão, tendo seus projetos pedagógicos muitas vezes impostos por lógicas urbanas e centralizadoras, que pouco dialogam com os modos de vida, saberes e necessidades das comunidades rurais. Diante disso, a proposta de uma gestão escolar participativa ganha relevância ao considerar a comunidade como sujeito ativo na construção do processo educativo, valorizando a cultura local, o trabalho com a terra, a organização coletiva e os conhecimentos tradicionais como elementos pedagógicos legítimos. A partir de uma abordagem teórico-reflexiva, o estudo discute os principais desafios enfrentados pelas escolas rurais, como a precariedade da infraestrutura, a ausência de políticas públicas efetivas, a dificuldade de acesso à formação docente adequada e a fragilidade do vínculo entre escola e território. Ao mesmo tempo, são apresentadas experiências e práticas que indicam possibilidades pedagógicas transformadoras, baseadas na escuta ativa, na gestão compartilhada, no diálogo com os movimentos sociais do campo e na valorização dos saberes locais. Conclui-se que a gestão coletiva, aliada à participação popular, não apenas fortalece o vínculo entre escola e comunidade, mas também contribui para a construção de uma educação mais justa, contextualizada e comprometida com a transformação social. A escola do campo, quando inserida de forma ativa no território, revela-se como espaço de resistência, identidade e produção de conhecimento.

Palavras-chave: Educação do Campo. Gestão Coletiva. Participação Comunitária. Território. Saberes Locais.

ABSTRACT

This article presents a reflection on the role of collective management and community participation as essential strategies for the democratization of education in rural schools. Historically, these institutions have been marked by processes of exclusion, with their pedagogical projects often imposed by urban and centralized models that fail to consider the ways of life, knowledge, and needs of rural communities. In this context, the proposal of participatory school management becomes especially relevant as it recognizes the community as an active subject in the educational process, valuing local culture, land-based work, collective organization, and traditional knowledge as legitimate pedagogical components. Through a theoretical and reflective approach, the study discusses the main challenges faced by rural schools, such as poor infrastructure, the absence of effective public policies, limited access to appropriate teacher training, and the weak connection between school and territory. At the same time, it highlights experiences and practices that offer transformative pedagogical possibilities, grounded in active listening, shared decision-making, dialogue with social movements from rural areas, and the appreciation of local knowledge. The article concludes that collective management, combined with community participation, not only strengthens the bond between school and community

but also contributes to building a more just, contextualized, and socially committed education. When fully integrated into its territory, the rural school becomes a space of resistance, identity, and knowledge production.

Keywords: Rural Education. Collective Management. Community Participation. Territory. Local Knowledge.

RESUMEN

Este artículo propone una reflexión sobre el papel de la gestión colectiva y la participación comunitaria como estrategias esenciales para la democratización de la educación en las escuelas rurales. Históricamente, estas instituciones se han caracterizado por procesos de exclusión, y sus proyectos pedagógicos han sido a menudo impuestos por lógicas urbanas y centralizadoras, que poco tienen que ver con los modos de vida, los conocimientos y las necesidades de las comunidades rurales. Ante esto, la propuesta de una gestión escolar participativa cobra relevancia al considerar a la comunidad como sujeto activo en la construcción del proceso educativo, valorando la cultura local, el trabajo con la tierra, la organización colectiva y los conocimientos tradicionales como elementos pedagógicos legítimos. A partir de un enfoque teórico-reflexivo, el estudio analiza los principales retos a los que se enfrentan las escuelas rurales, como la precariedad de las infraestructuras, la ausencia de políticas públicas eficaces, la dificultad de acceso a una formación docente adecuada y la fragilidad del vínculo entre la escuela y el territorio. Al mismo tiempo, se presentan experiencias y prácticas que indican posibilidades pedagógicas transformadoras, basadas en la escucha activa, la gestión compartida, el diálogo con los movimientos sociales del campo y la valorización de los conocimientos locales. Se concluye que la gestión colectiva, junto con la participación popular, no solo fortalece el vínculo entre la escuela y la comunidad, sino que también contribuye a la construcción de una educación más justa, contextualizada y comprometida con la transformación social. La escuela rural, cuando se integra de forma activa en el territorio, se revela como un espacio de resistencia, identidad y producción de conocimiento.

Palabras clave: Educación Rural. Gestión Colectiva. Participación Comunitaria. Territorio. Conocimientos Locales.

1 INTRODUÇÃO

A educação no campo representa uma dimensão fundamental das políticas públicas educacionais voltadas à equidade social, à justiça territorial e ao reconhecimento das diversas realidades que compõem o tecido social brasileiro.

Entretanto, historicamente, observa Caldart (2000, p. 129):

As populações rurais foram excluídas do centro das decisões educacionais, sendo submetidas a modelos escolares pensados para contextos urbanos, muitas vezes incompatíveis com os modos de vida, trabalho, cultura e organização das comunidades camponesas.

Essa lógica contribuiu para a marginalização das escolas do campo, que, ainda hoje, enfrentam inúmeros desafios estruturais, pedagógicos e políticos para garantir uma educação de qualidade, contextualizada e socialmente referenciada.

Nos últimos anos, escreve Gonçalves (2016, p. 71):

A luta dos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Comissão Pastoral da Terra (CPT) e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), tem impulsionado importantes avanços no reconhecimento das especificidades da educação rural.

Entre esses avanços, destaca-se a defesa da gestão democrática e da participação comunitária como princípios estruturantes de uma escola que não apenas esteja localizada no campo, mas que também pertença a ele em essência. Nessa perspectiva, observa Fernandes (2014, p. 23): “A escola deixa de ser apenas uma transmissora de conhecimentos formais e passa a ser um espaço de diálogo entre os saberes escolares e os saberes do território, construindo uma educação viva, crítica e emancipadora”.

A gestão coletiva, quando exercida de forma autêntica, amplia a capacidade de a escola responder às necessidades concretas da comunidade, incorporando seus valores, suas tradições e seus modos de organização. Esse tipo de gestão rompe com a lógica hierárquica e verticalizada que ainda predomina em muitas redes de ensino, promovendo uma corresponsabilidade nas decisões que envolvem o projeto pedagógico, o calendário letivo, o uso dos espaços escolares e a escolha de atividades que valorizem o contexto rural. Segundo Molina (2007, p. 39): “A participação popular, nesse processo, não é reduzida a uma formalidade ou a um momento pontual, mas assume caráter permanente e estratégico na construção de uma escola comprometida com a transformação social”.

No entanto, para que esse ideal se concretize, é preciso reconhecer e enfrentar os desafios históricos e atuais que limitam a atuação plena das escolas do campo.

Conforme aponta Oliveira (2016, p. 277):

A precariedade da infraestrutura, a dificuldade de acesso aos recursos tecnológicos, a falta de formação específica para os profissionais da educação rural e a baixa valorização das culturas do campo são fatores que ainda dificultam a efetivação de uma educação que promova a cidadania, a autonomia e o desenvolvimento local.

Ao mesmo tempo, observa-se que, mesmo diante de tais limitações, inúmeras experiências pedagógicas têm sido desenvolvidas com base na criatividade, na solidariedade e na organização comunitária, revelando a potência das escolas do campo como espaços de resistência e inovação educativa.

Dessa forma, o presente artigo tem como objetivo discutir a importância da participação comunitária e da gestão coletiva como estratégias para a democratização da educação no campo, destacando os principais desafios estruturais enfrentados por essas escolas e apontando possibilidades pedagógicas que emergem da escuta, do diálogo e da valorização do território. Parte-se do pressuposto de que a escola rural deve ser concebida não como um espaço subordinado ao modelo urbano, mas como uma instituição com identidade própria, capaz de produzir conhecimento, formar sujeitos críticos e contribuir para o fortalecimento da vida no campo. Refletir sobre esses caminhos é, portanto, uma forma de reconhecer a centralidade da educação como instrumento de transformação e justiça social nas comunidades rurais.

2 A RELAÇÃO ENTRE ESCOLA E COMUNIDADE RURAL: CONSTRUINDO SABERES A PARTIR DO TERRITÓRIO

A construção de uma educação que valorize as particularidades do campo passa, necessariamente, pela compreensão profunda da relação entre escola e comunidade rural. Esse vínculo, muitas vezes negligenciado por políticas educacionais uniformes e descontextualizadas, é essencial para que o processo educativo faça sentido aos sujeitos do campo e dialogue com suas realidades, necessidades e modos de vida.

A escola rural, aponta Oliveira (2016, p. 132): “Quando integrada ao seu território, deixa de ser apenas um espaço de reprodução de conteúdos formais e passa a atuar como instância viva de diálogo, escuta e construção coletiva do conhecimento”. Nessa perspectiva, o território não é apenas o espaço físico onde a escola está inserida, mas um espaço simbólico, social e cultural que abriga saberes tradicionais, práticas produtivas, valores éticos e formas de organização comunitária que devem ser reconhecidos e valorizados no contexto escolar.

Essa integração entre escola e comunidade representa um rompimento com a lógica da escola homogênea, centrada em currículos urbanos e desconectados do cotidiano rural. Ao invés disso, propõe-se uma abordagem pedagógica que reconhece os saberes locais como ponto de partida para o

ensino, possibilitando uma aprendizagem mais significativa, ancorada nas experiências dos alunos e nas vivências da coletividade.

De acordo com Souza (2023, p. 222):

A pesca artesanal, o manejo agroecológico, as festas populares, os rituais religiosos e as formas de cooperação entre vizinhos são apenas alguns exemplos de conteúdos culturais e sociais que, quando trazidos para a escola com intencionalidade pedagógica, enriquecem a formação dos estudantes e fortalecem sua identidade rural.

Além disso, o envolvimento da comunidade nas decisões escolares e na elaboração do projeto político-pedagógico contribui para o fortalecimento da gestão democrática e participativa. Famílias, lideranças comunitárias, associações locais e movimentos sociais do campo podem atuar como parceiros ativos da escola, participando da construção de uma educação mais próxima da realidade e comprometida com a transformação social. Stedile (2013, p. 113) afirma que: “Essa participação não se limita à colaboração eventual em eventos ou reuniões, mas envolve uma corresponsabilidade na definição de objetivos, conteúdos e estratégias que reflitam os interesses coletivos da comunidade”. Trata-se de um processo de escuta mútua e cooperação que amplia o sentido da escola como espaço público e como instrumento de fortalecimento da cidadania.

Outro aspecto relevante é que a articulação entre escola e território favorece o enfrentamento de desafios históricos vividos pelas populações do campo, como o isolamento geográfico, a precariedade de recursos, o êxodo rural e a invisibilidade social.

Para Tavares (2007, p. 33):

Ao promover práticas pedagógicas que valorizam o local, a escola contribui para a permanência dos jovens no campo com dignidade e sentido de pertencimento, contrariando a lógica que associa o desenvolvimento pessoal apenas à saída para os centros urbanos. Nesse sentido, a escola se coloca como aliada na construção de um projeto de campo sustentável, justo e solidário.

Portanto, construir saberes a partir do território significa assumir um compromisso político e pedagógico com a valorização da diversidade cultural, com o respeito às práticas comunitárias e com a promoção de uma educação libertadora e transformadora. A escola do campo, ao se abrir ao diálogo com a comunidade e ao reconhecer o valor dos saberes locais, não apenas amplia sua potência educativa, como também se torna um espaço de resistência às imposições de uma educação padronizada. Assim, ressalta Souza (2003, p. 192): “A relação entre escola e comunidade rural se revela como um elemento estruturante para o fortalecimento de uma pedagogia do pertencimento, do cuidado e da autonomia”.

3 GESTÃO COLETIVA E PARTICIPAÇÃO POPULAR: CAMINHOS PARA A DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO NO CAMPO

A democratização da educação no campo demanda não apenas a ampliação do acesso e a garantia de permanência dos estudantes, mas também a construção de processos coletivos e participativos de gestão escolar que respeitem e valorizem as realidades locais.

Como destaca Carvalho (2004, p. 249):

A gestão coletiva, articulada à participação popular, constitui-se como um dos principais pilares para fortalecer a autonomia das escolas rurais, promover o diálogo entre diferentes saberes e consolidar práticas educativas mais justas, inclusivas e contextualizadas.

Nesse cenário, a escola deixa de ser apenas uma instituição estatal verticalizada e se torna um espaço de articulação social, onde comunidade, educadores e estudantes compartilham responsabilidades, decisões e sonhos.

A participação popular na gestão escolar do campo ultrapassa o caráter meramente consultivo, defendido em muitos modelos burocráticos, para assumir uma dimensão propositiva e transformadora.

Nas palavras de Silva (2007, p. 81):

Famílias, lideranças locais, movimentos sociais, cooperativas e associações comunitárias passam a ser reconhecidos como sujeitos políticos que colaboram na definição de projetos pedagógicos, calendários escolares adaptados à realidade agrícola, uso do espaço físico da escola, construção de práticas pedagógicas voltadas ao território e articulação com políticas públicas mais amplas.

Esse processo de gestão compartilhada fortalece os vínculos entre escola e comunidade, cria uma cultura de corresponsabilidade e gera maior identificação da população local com a instituição escolar.

Contudo, essa proposta enfrenta inúmeros desafios. Carvalho (2004, p. 111) ressalta que: “Ainda há forte presença de modelos autoritários de gestão educacional que desconsideram as especificidades do campo, além da escassez de formação específica para gestores escolares atuarem em contextos rurais”. Além disso, muitas comunidades enfrentam obstáculos estruturais como precariedade no transporte escolar, ausência de conectividade, dificuldade de acesso à formação continuada e baixos investimentos em infraestrutura. Conforme explica Souza (2003, p. 213): “Esses entraves, somados à centralização das decisões em instâncias governamentais distantes da realidade rural, tornam a democratização da gestão escolar um objetivo difícil, mas não impossível”. Sua viabilidade está diretamente relacionada ao fortalecimento dos conselhos escolares, à ampliação dos espaços de escuta e deliberação, à formação política dos sujeitos envolvidos e à valorização da experiência histórica dos povos do campo na luta por seus direitos.

A gestão coletiva no campo também se nutre da pedagogia da alternância, dos projetos de educação contextualizada e da valorização da diversidade sociocultural presente nas comunidades rurais.

Tavares (2007, p. 80) observa que:

Essas experiências, muitas vezes construídas com apoio de universidades, ONGs e movimentos do campo, demonstram que é possível desenvolver práticas de gestão democrática que respeitem os tempos, saberes e modos de vida locais, sem abrir mão da qualidade e da criticidade no processo de ensino e aprendizagem.

Portanto, caminhar em direção à democratização da educação no campo requer mais do que boas intenções institucionais: exige o compromisso com a escuta ativa, com o reconhecimento da pluralidade de vozes e com o fortalecimento de processos coletivos baseados na autonomia, na solidariedade e no diálogo. A gestão coletiva, nesse sentido, representa não apenas um método de administração escolar, mas um projeto político de valorização da vida no campo, de construção da cidadania e de transformação social a partir da escola. De acordo com o que defende Souza (2023, p. 42): “Quando a comunidade rural é acolhida como parte constitutiva da escola, a educação deixa de ser imposta e passa a ser construída, vivida e sustentada coletivamente”.

4 DESAFIOS ESTRUTURAIS E POSSIBILIDADES PEDAGÓGICAS NAS ESCOLAS DO CAMPO

As escolas do campo, ao longo da história da educação brasileira, têm sido marcadas por uma condição de invisibilidade diante das prioridades das políticas públicas. A estrutura educacional do país, em grande medida, foi pensada a partir de uma lógica urbana, desconsiderando as especificidades territoriais, culturais e socioeconômicas das comunidades rurais. Essa desatenção estrutural gerou uma série de desigualdades e dificuldades que ainda hoje impactam de maneira significativa o acesso, a permanência e a aprendizagem dos estudantes do campo. Oliveira (2016, p. 43) aponta que: “Os desafios são numerosos e multifacetados, envolvendo desde a precariedade das condições físicas das escolas até as barreiras de ordem simbólica e pedagógica que distanciam o currículo escolar da realidade vivida pelos alunos”.

Conforme menciona Tavares (2007, p. 119):

Entre os principais obstáculos estruturais enfrentados pelas escolas rurais estão a deficiência na infraestrutura física — como prédios deteriorados, falta de bibliotecas, laboratórios e espaços de convivência —, a inexistência ou ineficiência do transporte escolar, a baixa cobertura de internet, a escassez de materiais didáticos específicos e a carência de alimentação escolar adequada.

A distância entre as residências dos alunos e as unidades escolares, muitas vezes em locais de difícil acesso, compromete a assiduidade e o desempenho acadêmico, além de impactar negativamente a socialização e o vínculo com a escola. Soma-se a isso a alta rotatividade dos professores e a falta de formação continuada voltada às particularidades da educação no campo, o que enfraquece o desenvolvimento de práticas pedagógicas contextualizadas e coerentes com as demandas locais.

Contudo, mesmo diante desse cenário adverso, as escolas do campo têm demonstrado uma capacidade notável de resistência e reinvenção. Caldart (2000, p. 83) sugere que: “Professores, estudantes, famílias e lideranças comunitárias têm se articulado para construir caminhos pedagógicos possíveis, criativos e profundamente conectados à vida rural”. Em muitos contextos, observa-se a presença de práticas pedagógicas baseadas na valorização dos saberes locais, no trabalho coletivo, na agricultura familiar, nas expressões culturais tradicionais e na convivência com o meio ambiente. Como esclarece Fernandes (2014, p. 55): “Essas experiências revelam o potencial transformador da educação rural, desde que haja abertura para reconhecer o território como espaço de aprendizagem e os sujeitos do campo como produtores de conhecimento”.

A pedagogia da alternância, por exemplo, tem se mostrado uma metodologia eficaz ao intercalar períodos de formação escolar com momentos de vivência comunitária e prática agrícola, promovendo uma articulação constante entre teoria e prática.

Segundo o que afirma Molina (2007, p. 180):

Projetos de hortas escolares, feiras pedagógicas, oficinas de artesanato, narrativas orais com anciãos da comunidade e o uso de tecnologias sociais apropriadas são algumas das práticas que têm contribuído para tornar a escola um espaço vivo, inclusivo e relevante para a comunidade.

Esses modelos pedagógicos propõem uma ruptura com a visão fragmentada do ensino, integrando áreas do conhecimento, fortalecendo a autonomia dos estudantes e estimulando o protagonismo juvenil.

A formação docente também precisa ser repensada. Para que as possibilidades pedagógicas se ampliem de forma efetiva, é necessário que os professores que atuam nas escolas do campo recebam uma formação inicial e continuada que dialogue com as dimensões culturais, históricas e produtivas do campo. Oliveira (2016, p. 70) argumenta que: “Essa formação deve contemplar a escuta das comunidades, o respeito às práticas locais, a mediação de conflitos sociais e ambientais, e o uso de metodologias ativas que respeitem os ritmos próprios da vida rural”. Além disso, é fundamental que os gestores escolares atuem com sensibilidade e abertura para construir uma gestão democrática, que envolva a comunidade nas decisões e valorize o conhecimento popular como elemento formador.

O enfrentamento dos desafios estruturais requer também o comprometimento dos governos com a implementação de políticas públicas específicas para a educação do campo.

Conforme discute Silva (2007, p. 39):

O fortalecimento de programas como o PRONACAMPO, a ampliação dos investimentos em infraestrutura, a oferta de recursos tecnológicos adequados, a garantia de transporte escolar seguro e a construção de currículos contextualizados são medidas urgentes para a efetivação do direito à educação com qualidade social.

A democratização da educação rural passa, necessariamente, pela superação das desigualdades históricas e pela afirmação da escola do campo como espaço legítimo de produção de saber, de cidadania e de dignidade.

Portanto, é possível afirmar que, mesmo diante de desafios estruturais consideráveis, as escolas do campo não devem ser compreendidas como espaços de carência, mas como territórios de potência pedagógica e cultural. De acordo com o que relata Stedile (2013, p. 102): “Quando reconhecidas e fortalecidas em sua diversidade, essas escolas podem se tornar lugares privilegiados para a formação de sujeitos críticos, solidários e profundamente enraizados em sua realidade”. As possibilidades pedagógicas existentes no campo não são apenas alternativas diante da escassez — elas são caminhos viáveis e potentes para uma educação comprometida com a transformação social e com a valorização da vida em suas múltiplas formas.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A reflexão sobre a educação no campo, quando articulada à participação comunitária e à gestão coletiva, revela um campo fértil de possibilidades para a construção de uma escola verdadeiramente democrática, transformadora e socialmente comprometida. Ao longo deste trabalho, evidenciou-se que as escolas rurais, historicamente marginalizadas pelas políticas públicas, seguem resistindo e se reinventando a partir das práticas e saberes cultivados por seus territórios e comunidades. Longe de serem espaços de carência, essas escolas se afirmam como lugares de potência, onde a educação ganha sentido ao se vincular à vida cotidiana, ao trabalho, à cultura e à luta por direitos.

As experiências de gestão coletiva demonstram que é possível, mesmo em contextos de limitação estrutural, construir uma escola mais aberta, dialógica e participativa, desde que se valorize a escuta ativa da comunidade, o envolvimento das famílias e o respeito às dinâmicas locais. A escola, ao reconhecer a comunidade como parceira na definição de seu projeto político-pedagógico, fortalece o sentimento de pertencimento dos sujeitos e se torna um espaço mais acolhedor e significativo. Nesse processo, o conhecimento não é imposto, mas construído de forma compartilhada, cruzando os saberes populares com os conhecimentos acadêmicos, em uma perspectiva emancipadora e crítica.

No entanto, a concretização desse modelo de gestão democrática exige o enfrentamento de desafios ainda persistentes. A precariedade da infraestrutura física, a falta de transporte escolar adequado, a dificuldade de acesso à formação docente contextualizada e a ausência de políticas públicas efetivas para o campo revelam a urgência de um compromisso político mais sólido com a educação rural. É fundamental que os governos reconheçam as especificidades do campo e garantam recursos, condições de trabalho e formação continuada para que as escolas possam cumprir seu papel social e educativo com qualidade e dignidade.

Portanto, as escolas do campo não podem ser pensadas a partir de uma lógica homogênea e urbana. É preciso respeitar suas particularidades e construir políticas e práticas educativas que partam do território, valorizem os sujeitos do campo e fortaleçam sua identidade. A gestão coletiva e a participação popular não são apenas alternativas administrativas: são pilares de uma educação comprometida com a transformação social, com a justiça e com a construção de uma sociedade mais equitativa. Investir na educação do campo é, acima de tudo, acreditar na força das comunidades rurais como protagonistas do seu próprio desenvolvimento e reconhecer que outro modelo de escola — mais enraizado, humano e inclusivo — é não só possível, como urgente.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola.** Petrópolis: Vozes, 2000.

CARVALHO, Maria E. **Políticas públicas e gestão democrática na educação do campo.** *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 25, n. 88, p. 1105-1125, 2004. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f>. Acesso em: 28 mar. 2025.

FERNANDES, Bernardo M. **MST: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Brasil.** São Paulo: Hucitec, 2014.

GONÇALVES, José R. S. **Educação no campo: desafios e perspectivas.** *Revista Brasileira de Educação do Campo*, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2016. Disponível em: <https://rebena.emnuvens.com.br/revista/article/download/170/157/357>. Acesso em: 28 mar. 2025.

MOLINA, Mônica C. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão.** *Educação e Sociedade*, Campinas, v. 28, n. 100, p. 1203-1225, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f>. Acesso em: 28 mar. 2025.

OLIVEIRA, Miguel A. **Gestão escolar na educação do campo.** João Pessoa: UFPB, 2016. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/3641/1/JROP05022018.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SILVA, Luiz H. **Formação de professores para a educação do campo: desafios e perspectivas.** *Educação em Revista*, Belo Horizonte, v. 45, p. 25-48, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOUZA, Adriana A. **A educação do campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário.** *Revista Educação Pública*, v. 24, n. 2, 2023. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 28 mar. 2025.

SOUZA, Ana M. **Educação rural e participação comunitária: um estudo de caso.** *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, n. 118, p. 189-205, 2003. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/303>. Acesso em: 28 mar. 2025.

STEDILE, João P. **Brava gente: a trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil.** São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2013.

TAVARES, Maria C. **Educação do campo: desafios e perspectivas.** *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34, p. 266-280, 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f>. Acesso em: 28 mar. 2025.