

EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO PERSPECTIVA ANALÍTICA DA MULTIDIMENSIONALIDADE E DA MULTIESCALARIDADE DO TERRITÓRIO: O DISTRITO DE ARROIO GRANDE – SANTA MARIA/RS EM EVIDÊNCIA¹

Rural Education as an Analytical Perspective on the Multidimensionality and Multiscalarity of Territory: The Arroio Grande District – Santa Maria/RS in Focus

Ivanio Folmer

Doutor em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia - UFSM. Professor formador do Curso Licenciatura em Educação do Campo. UFSM, Brasil.

ivaniofolmer@yahoo.com.br

Ane Carine Meurer

Doutora em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Docente e orientadora no Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM, Brasil.

anemeurer@gmail.com

Isabela Mello

Doutora em Geografia pelo Programa de Pós-Graduação em Geografia – UFSM, Brasil.

isaasmello@hotmail.com

Recebido: 17/06/2026

Aceito: 20/08/2026

Resumo

Este artigo discute a Educação do Campo como uma perspectiva teórico-prática capaz de evidenciar a complexidade territorial em suas dimensões múltiplas e escalas interdependentes. Considera-se que o território não é apenas espaço físico, mas uma construção social, cultural, política e simbólica, atravessada por relações de poder e identidades. Ao observarmos a escola do campo e suas práticas pedagógicas, é possível compreender como o território se manifesta de maneira multidimensional (política, econômica, cultural, social, ambiental) e multiescalar (local, regional, nacional, global).

Palavras-chave: Educação do Campo, Multidimensionalidade Territorial, Multiescalaridade, Territorialidade Rural.

Abstract

This article discusses Rural Education as a theoretical and practical perspective capable of highlighting territorial complexity in its multiple dimensions and interdependent scales. Territory is understood not merely as physical space, but as a social, cultural, political, and symbolic construction shaped by power relations and identities. By examining rural schools and their pedagogical practices, it becomes possible to understand how territory manifests

¹ O presente texto reúne reflexões elaboradas a partir da Tese defendida em 2022 no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (PPGGE/UFSM), intitulada *A escola do campo e o território-teia (multi)dimensional-territorial do distrito de Arroio Grande, Santa Maria/RS*, a qual contou com fomento da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), por meio de bolsa de doutorado.

itself in a multidimensional (political, economic, cultural, social, environmental) and multiscalar (local, regional, national, global) manner.

Keywords: Rural Education, Territorial Multidimensionality, Multiscalarity, Rural Territoriality.

1. INTRODUÇÃO

A Educação do Campo, enquanto política educacional e movimento social, emerge no Brasil a partir da necessidade histórica de reconhecer e valorizar os sujeitos que vivem e trabalham nos territórios rurais. Diferente de uma educação meramente adaptada ao espaço rural, trata-se de um projeto formativo que articula a produção de conhecimento com as práticas socioculturais, os modos de vida e as lutas por direitos das populações camponesas, indígenas, quilombolas e assentadas da reforma agrária. A compreensão da Educação do Campo, nesse sentido, exige um olhar que vá além da escola enquanto instituição formal: é necessário situá-la em uma trama mais ampla de disputas políticas, de transformações econômicas e de processos culturais que envolvem o território.

O território, por sua vez, não se reduz a uma base física ou geográfica, mas constitui-se como espaço socialmente produzido, atravessado por relações de poder, usos diferenciados e significados simbólicos. Conforme apontam autores da geografia crítica, como Milton Santos, o território deve ser entendido em sua dimensão material e imaterial, envolvendo tanto a materialidade das práticas econômicas quanto os sentidos culturais e identitários atribuídos pelos sujeitos. No caso da Educação do Campo, a centralidade do conceito de território revela-se na forma como a escola e os processos educativos se enraízam nos contextos locais, ao mesmo tempo em que dialogam com dimensões mais amplas da sociedade.

Compreender a Educação do Campo como expressão de territorialidade significa reconhecer que as práticas educativas não se restringem à transmissão de conteúdos curriculares, mas também articulam saberes locais, tradições, memórias e práticas coletivas que evidenciam desigualdades históricas e disputas territoriais. Essa perspectiva permite enxergar a escola como espaço de resistência e de produção de novos projetos de sociedade, na medida em que interroga a hegemonia de modelos urbanos, homogêneos e padronizados de educação. Ao trazer o campo como categoria central, a Educação do Campo amplia a discussão sobre o direito à educação, vinculando-o à luta por terra, trabalho, cultura e dignidade.

A relevância desse debate está em compreender a Educação do Campo como espaço formativo que evidencia e questiona desigualdades estruturais. Historicamente, o campo brasileiro foi marcado por processos de exclusão, concentração fundiária, exploração do trabalho e invisibilidade cultural. Nesse contexto, a escola frequentemente reproduziu estigmas, apresentando o rural como sinônimo de atraso e de carência. A Educação do Campo, ao contrário, propõe ressignificar esses espaços, reconhecendo a potência das práticas agroecológicas, das formas comunitárias de organização e das identidades culturais construídas em diálogo com a terra. Assim, discutir o território a partir da Educação do Campo significa revelar tensões, mas também possibilidades de construção de outros projetos educativos e sociais.

Do ponto de vista analítico, o conceito de território precisa ser trabalhado em suas dimensões multidimensionais e multiescalares. A multidimensionalidade refere-se à necessidade de compreender o território como espaço onde se entrelaçam dimensões econômicas, políticas, culturais, simbólicas e ambientais. A multiescalaridade, por sua vez, aponta para a articulação entre diferentes escalas – local, regional, nacional e global – que afetam a realidade do campo. A Educação do Campo, quando se propõe a analisar e intervir nesses processos, atua como lente reveladora dessas complexidades: permite perceber como as práticas educativas estão conectadas tanto às condições concretas das comunidades locais quanto às dinâmicas globais da economia, da política e da cultura.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo discutir como a Educação do Campo permite revelar a multidimensionalidade e a multiescalaridade do território. Argumenta-se que, ao reconhecer a escola como espaço enraizado nos contextos rurais, mas também articulado a processos mais amplos, é possível compreender como o território é constantemente (re)construído pelas práticas educativas, pelas disputas sociais e pelas vivências culturais. Trata-se de refletir sobre a potência da Educação do Campo como instrumento de leitura crítica da realidade e, ao mesmo tempo, como prática transformadora capaz de projetar alternativas para um futuro mais justo e plural.

Assim, ao longo desta discussão, buscaremos problematizar a relação entre educação e território no Brasil, destacando, em primeiro lugar, os fundamentos históricos e políticos da Educação do Campo; em seguida, apresentaremos as contribuições do conceito de território a partir da geografia crítica e de uma perspectiva multidimensional; e, por fim, analisaremos como a Educação do Campo, em sua prática cotidiana e em seus fundamentos pedagógicos, permite revelar e tensionar as escalas e dimensões que atravessam o território. O percurso reflexivo aqui proposto visa contribuir para o

fortalecimento de uma leitura crítica da realidade rural e para o reconhecimento da Educação do Campo como prática social e política indispensável à construção de um projeto de sociedade mais democrático e igualitário.

Este texto foi construído especialmente a partir das reflexões desenvolvidas na tese de doutorado intitulada *A escola do campo e o território-teia- (multi)dimensional-territorial do distrito de Arroio Grande, Santa Maria/RS*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), no ano de 2022, sob a orientação da professora Dra. Ane Carine Meurer. Assim, o texto aqui apresentado dialoga diretamente com os aportes teóricos, metodológicos e empíricos desta investigação, reafirmando a relevância da Educação do Campo como categoria de análise capaz de iluminar os múltiplos sentidos e escalas que constituem o território, bem como suas implicações sociais, culturais e políticas.

Este artigo adota uma abordagem qualitativa, de caráter descritivo e interpretativo, fundamentada em um estudo de caso no Distrito de Arroio Grande (Santa Maria/RS). A investigação parte de referenciais da geografia crítica e da Educação do Campo, buscando compreender como os sujeitos rurais vivenciam e atribuem significados ao território em sua multidimensionalidade e multiescalaridade. Foram utilizados procedimentos como análise documental, observação direta e entrevistas semiestruturadas com atores locais (professores/as, estudantes e famílias), cujos discursos foram interpretados à luz da análise de conteúdo, articulando prática empírica e reflexão teórica.

Este texto parte de uma indagação central: a Educação do Campo pode ser compreendida como uma lente capaz de revelar a multidimensionalidade e a multiescalaridade do território? A formulação dessa questão não é meramente retórica, mas nasce de uma preocupação concreta em compreender o campo brasileiro para além de sua dimensão geográfica ou produtiva. Ao problematizar a Educação do Campo como lente, propõe-se enxergá-la como perspectiva crítica e interpretativa que permite desvelar processos sociais, culturais, políticos e econômicos que se entrelaçam na produção do território.

A escola do campo, nesse sentido, não deve ser vista apenas como espaço de transmissão de conteúdos, mas como instância formativa que dialoga com as práticas culturais locais, com as memórias coletivas e com os projetos políticos de luta e resistência.

2. TERRITÓRIO: ENTRE A MULTIDIMENSIONALIDADE E A MULTIESCALARIDADE

O conceito de território é central nas discussões geográficas e sociais, sendo entendido como um espaço socialmente construído e regulamentado por relações de poder. Segundo Raffestin (1986), o território não se reduz à dimensão física ou geográfica; ele é uma criação social que se materializa na apropriação, controle e gestão de um espaço por indivíduos ou grupos. Para o autor, o território é, essencialmente, um instrumento de poder, uma vez que delimita a ação e influencia as interações sociais e econômicas, tornando-se uma ferramenta estratégica na organização da vida coletiva.

Além de Raffestin, Lefebvre (1991) contribui para a compreensão do território ao relacioná-lo com a produção do espaço. Para Lefebvre, o território não é apenas um espaço ocupado, mas um espaço produzido pelas práticas sociais, políticas e econômicas. Nesse sentido, o território resulta de processos dinâmicos e contínuos de apropriação, negociação e disputa, refletindo as tensões entre diferentes atores sociais que buscam controlar ou influenciar o uso do espaço.

Harvey (2005), por sua vez, amplia a discussão ao conectar o conceito de território com a dimensão econômica e política do capitalismo. Para ele, o território é uma extensão material das relações de poder e de produção, sendo moldado por interesses econômicos, tecnológicos e estratégicos. A apropriação territorial, nesse contexto, é inseparável da lógica de acumulação de capital e das desigualdades sociais que se manifestam espacialmente, tornando o território um elemento fundamental para compreender processos de exclusão e segregação.

Na geografia crítica, ultrapassa a simples delimitação espacial, sendo compreendido como uma construção social atravessada por relações de poder, identidades e práticas culturais. Segundo Haesbaert (2004), o território é resultado de múltiplas escalas de ação e poder, sendo constantemente reconfigurado por forças externas e internas, enquanto Milton Santos (1997, 2001) enfatiza que o território deve ser analisado em sua complexidade, considerando dimensões materiais, simbólicas, culturais, econômicas e políticas que se entrelaçam e se influenciam mutuamente. Essa perspectiva revela que a análise territorial não se restringe ao local físico, mas deve abarcar processos sociais, econômicos e culturais que atravessam escalas diversas. A Educação do Campo, nesse contexto, emerge como uma lente privilegiada para observar e compreender essas múltiplas camadas do território, permitindo identificar não apenas as práticas pedagógicas, mas também os saberes locais, as memórias coletivas e as formas de resistência que marcam a vida das comunidades rurais.

A multidimensionalidade do território evidencia-se na coexistência de diferentes dimensões que interagem continuamente. Segundo Folmer (2022), o território deve ser compreendido em suas dimensões econômica, política, cultural, ambiental e simbólica, todas elas articuladas e mutuamente condicionadas. Milton Santos (1997) destaca que a dimensão simbólica do território é central para a construção da identidade social, na medida em que as memórias coletivas, os símbolos e as práticas culturais atribuem sentido e legitimidade aos espaços vividos. Marcelo Lopes de Souza (2008) reforça que compreender a multidimensionalidade do território é reconhecer como as desigualdades sociais e econômicas se manifestam espacialmente, ao mesmo tempo em que se preservam e ressignificam saberes locais. A Educação do Campo, ao se colocar em diálogo com essas dimensões, atua na valorização dos conhecimentos tradicionais, na articulação com saberes científicos e na promoção de práticas pedagógicas que fortalecem a cultura e a identidade das populações rurais. Marcos Saquet (2007) argumenta que a compreensão da multidimensionalidade é essencial para analisar territórios rurais, uma vez que cada dimensão apresenta especificidades próprias, mas interdependentes, que devem ser consideradas para a formulação de políticas educativas e sociais efetivas.

A multiescalaridade, por sua vez, diz respeito à inter-relação entre diferentes escalas, do local ao global, que moldam a realidade territorial. Haesbaert (2004) aponta que o território é constantemente atravessado por processos externos e internos que se articulam em diversas escalas, o que implica reconhecer que as dinâmicas locais não podem ser compreendidas isoladamente. Claude Raffestin (1993) complementa que o território é construído a partir das ações de atores que operam simultaneamente em escalas múltiplas, e que o poder e o controle sobre o espaço se manifestam em diferentes níveis de organização social. Milton Santos (1997, 2001) reforça que a análise territorial deve considerar essas múltiplas escalas para compreender como processos globais, regionais e nacionais impactam a vida cotidiana das comunidades locais, especialmente nos contextos rurais. Ângela Maria de Souza (2006) enfatiza que a multiescalaridade é fundamental para analisar políticas públicas e estratégias de desenvolvimento, evidenciando a complexidade das relações entre território, sociedade e Estado.

No âmbito da Educação do Campo, a multiescalaridade se manifesta na interação entre políticas educacionais nacionais, programas regionais de desenvolvimento e práticas pedagógicas locais. Folmer (2022) observa que mesmo em pequenos territórios rurais, as escolas dialogam com diretrizes federais, iniciativas de sustentabilidade e movimentos sociais, mostrando que a ação local está sempre articulada a escalas superiores.

Fernandes (2013) destaca que a compreensão das escalas permite perceber as formas de exclusão e resistência presentes no campo, evidenciando como as práticas educativas podem atuar como instrumentos de transformação social. A escola, nesse sentido, não é apenas espaço de transmissão de conhecimento, mas lugar de construção de identidade, de valorização de saberes e de questionamento das desigualdades estruturais.

A Educação do Campo, ao articular a multidimensionalidade e a multiescalaridade do território, revela-se como uma lente analítica e prática. Ela permite identificar como as dimensões econômicas, políticas, culturais, ambientais e simbólicas se articulam com as escalas locais, regionais, nacionais e globais, configurando um território vivo, dinâmico e complexo. Folmer (2022) argumenta que essa articulação evidencia as disputas sociais, a resistência comunitária e as possibilidades de desenvolvimento sustentável, sendo uma ferramenta poderosa para compreender a realidade rural em toda a sua complexidade. Milton Santos (2001) e Haesbaert (2004) reforçam que considerar simultaneamente dimensões e escalas é essencial para superar análises reducionistas e compreender o território como espaço de relações sociais, práticas culturais e produção de conhecimento.

No Distrito de Arroio Grande, em Santa Maria/RS, essas reflexões se concretizam na prática educativa, na forma como professores, estudantes e comunidades organizam atividades pedagógicas que valorizam saberes locais, promovem a agroecologia e fortalecem identidades comunitárias. A observação de práticas pedagógicas e entrevistas com membros da comunidade revelam que a Educação do Campo atua como lente crítica, permitindo visualizar tanto os desafios quanto às potencialidades do território. Ao articular dimensões múltiplas e escalas diversas, a escola rural torna-se um espaço estratégico de formação cidadã, resistência cultural e construção de um projeto social mais justo e inclusivo.

Dessa forma, a análise do território a partir da Educação do Campo evidencia que compreender a multidimensionalidade e a multiescalaridade não é apenas uma questão teórica, mas uma necessidade prática para interpretar a complexidade da vida rural. Ao revelar interações entre diferentes dimensões e escalas, a Educação do Campo proporciona uma leitura crítica e integrada do território, contribuindo para o fortalecimento de práticas pedagógicas contextualizadas, políticas públicas mais adequadas e a valorização dos sujeitos rurais enquanto agentes ativos na produção do espaço e da sociedade.

2.1. Da Multidimensionalidade e Multiescalaridade: A *multiterritorialidade*

A multidimensionalidade é um conceito central para a compreensão contemporânea do território e dos processos espaciais, pois permite analisar os diferentes aspectos que compõem um espaço geográfico de forma integrada. Na perspectiva da geografia crítica, o território não é apenas um espaço físico ou geográfico delimitado, mas um espaço socialmente construído, onde se entrelaçam dimensões econômicas, políticas, culturais, ambientais e simbólicas. Essa abordagem possibilita uma análise que considera não apenas os elementos tangíveis do espaço, mas também suas representações, práticas e significados atribuídos pelos diferentes atores sociais.

Milton Santos (1997, 2001) destaca que o território é uma síntese de múltiplas dimensões que se inter-relacionam. Para ele, analisar apenas a dimensão física ou econômica é insuficiente para compreender a complexidade do espaço; é necessário considerar as interações entre economia, política, cultura e ambiente. Essa perspectiva permite identificar desigualdades estruturais, assim como estratégias de resistência e formas de apropriação do espaço pelos grupos sociais.

Marcos Saquet (2007) reforça que a multidimensionalidade possibilita uma leitura mais abrangente das dinâmicas territoriais, sobretudo em contextos rurais, onde práticas de produção, relações sociais, saberes tradicionais e experiências culturais coexistem e se articulam. Folmer (2022) aponta que a abordagem multidimensional é particularmente útil na análise da Educação do Campo, pois permite compreender como saberes locais, práticas pedagógicas e políticas públicas se interligam, influenciando a construção social do território.

Marcelo Lopes de Souza (2008) acrescenta que a multidimensionalidade também é fundamental para compreender os impactos das intervenções humanas no espaço, incluindo políticas públicas, projetos de desenvolvimento e ações econômicas. Cada dimensão do território apresenta especificidades, mas elas se articulam de modo que mudanças em uma esfera reverberam em outras, exigindo uma abordagem integrada e crítica.

Portanto, a multidimensionalidade permite à geografia ir além de uma leitura unívoca do espaço, possibilitando compreender territórios como sistemas complexos, formados por múltiplas camadas interdependentes. Essa abordagem fornece ferramentas analíticas para identificar relações de poder, desigualdades sociais e práticas culturais, revelando que o território é simultaneamente físico, simbólico, econômico, político e cultural.

A multiescalaridade é um conceito central na Geografia contemporânea, que reflete a necessidade de compreender os fenômenos espaciais como processos que se articulam simultaneamente em múltiplas escalas, do local ao global. Diferentemente da visão tradicional, que tratava a escala como um problema puramente cartográfico, a abordagem crítica da escala enfatiza seu caráter social, político e relacional. Milton Santos (1997; 2001) observa que nenhum processo geográfico pode ser compreendido isoladamente em uma única escala, pois os fluxos econômicos, as relações sociais e as dinâmicas culturais atravessam diferentes níveis de organização territorial. A escala, nesse sentido, não é apenas uma medida física ou geométrica, mas uma categoria de análise social que revela relações de poder, exclusão e resistência.

Claude Raffestin (1993) enfatiza que a multiescalaridade se manifesta nas práticas de controle e gestão do território, onde os atores sociais operam simultaneamente em diferentes níveis para defender interesses, negociar recursos ou influenciar decisões. Segundo ele, o território é o resultado de ações situadas em escalas múltiplas, e a compreensão das interações entre essas escalas é fundamental para analisar a eficácia de políticas públicas, conflitos fundiários ou projetos de desenvolvimento. A leitura multiescalar permite, portanto, perceber como decisões tomadas em níveis superiores — seja municipal, estadual ou federal — impactam diretamente comunidades locais, muitas vezes gerando efeitos inesperados.

Rogério Haesbaert (2004) complementa essa perspectiva ao discutir o conceito de multiterritorialidade, que se refere à coexistência de múltiplas escalas de apropriação e organização do território. Para Haesbaert, o problema da escala consiste na dificuldade de reconhecer que processos globais ou nacionais, como políticas de desenvolvimento ou fluxos econômicos, se manifestam de maneira distinta em contextos locais específicos. A multiescalaridade, nesse sentido, exige sensibilidade para captar essas diferenças, evitando análises unidimensionais ou reducionistas que obscureçam a complexidade territorial.

Ângela Maria de Souza (2006) reforça que a multiescalaridade é uma ferramenta analítica imprescindível para compreender as políticas públicas, planejamento urbano e rural, bem como as estratégias de resistência social. A autora argumenta que a análise uniescalar é insuficiente para explicar as interações entre territórios distintos, pois ignora como decisões em uma escala repercutem em outras e como os atores locais reinterpretem, contestam ou adaptam essas decisões.

O problema da escala também é discutido por Iná Elias de Castro (2010), que destaca que muitos estudos geográficos ainda aplicam categorias de análise sem considerar que a relevância de fenômenos sociais, econômicos ou ambientais varia conforme a escala. Para Castro, compreender a multiescalaridade é essencial para evitar interpretações equivocadas ou generalizações inadequadas, garantindo uma análise crítica que reconheça os efeitos de processos locais, regionais e globais na configuração do território.

Marcos Saquet (2007) observa que, na geografia agrária e rural, a multiescalaridade é particularmente relevante, pois permite analisar a produção do território como resultado da interação entre práticas locais, políticas governamentais e influências globais, como mercados e redes de informação. Essa abordagem evidencia que a compreensão territorial exige simultaneamente atenção às dimensões locais e às relações mais amplas, articulando análises de poder, cultura e economia.

A multiescalaridade na Geografia permite compreender que os territórios são espelhos de processos interconectados, em que decisões, práticas e relações sociais atravessam diferentes escalas de maneira dinâmica e interdependente. Reconhecer o problema da escala é fundamental para a análise geográfica crítica, pois evita simplificações, revela relações de poder e possibilita compreender a complexidade dos processos territoriais. Essa perspectiva é essencial não apenas para a pesquisa acadêmica, mas também para a formulação de políticas públicas contextualizadas, para o planejamento territorial e para a análise de conflitos e resistências, especialmente em contextos rurais e urbanos marcados por desigualdades históricas.

A compreensão do território na geografia contemporânea exige a articulação de duas categorias fundamentais: a multidimensionalidade e a multiescalaridade. A multidimensionalidade refere-se à coexistência de diferentes dimensões que compõem o território — econômica, política, cultural, ambiental e simbólica —, sendo cada uma delas interdependente e marcada por relações sociais específicas (Folmer, 2022; Santos, 1997; Marcelo Lopes de Souza, 2008). Por outro lado, a multiescalaridade refere-se à articulação entre diferentes escalas espaciais e sociais — local, regional, nacional e global —, permitindo compreender como processos em níveis mais amplos influenciam o cotidiano dos territórios e como práticas locais repercutem em contextos mais amplos (Haesbaert, 2004; Raffestin, 1993; Ângela Maria de Souza, 2006).

Quando essas duas perspectivas são consideradas simultaneamente, surge a ideia de multiterritorialidade, conceito desenvolvido por Haesbaert (2004), que descreve o território como o resultado da convergência entre múltiplas dimensões e múltiplas escalas.

A multiterritorialidade indica que o território não é homogêneo nem estático, mas sim um espaço dinâmico em que práticas sociais, políticas, econômicas e culturais se articulam em diferentes níveis e produzem uma complexidade territorial singular. Claude Raffestin (1993) argumenta que o território é sempre construído pela ação de atores sociais que operam em diferentes escalas, e a integração dessas escalas com as diversas dimensões do território permite compreender como o poder, a resistência e a organização social se manifestam concretamente.

Milton Santos (1997, 2001) reforça que a multiterritorialidade é essencial para interpretar o espaço contemporâneo, marcado por processos globais e locais interdependentes. Ele destaca que fluxos de capital, redes de informação e políticas públicas atravessam os territórios, gerando efeitos distintos conforme a escala e as características sociais e culturais de cada local. Nesse contexto, a convergência entre multidimensionalidade e multiescalaridade permite identificar não apenas os efeitos materiais e econômicos, mas também os impactos culturais, simbólicos e ambientais sobre os territórios.

A Educação do Campo oferece um exemplo prático dessa convergência. Ao valorizar saberes locais, práticas culturais e projetos pedagógicos articulados com políticas regionais e nacionais, as escolas rurais tornam-se espaços em que a multidimensionalidade e a multiescalaridade se encontram, evidenciando a multiterritorialidade do território. Folmer (2022) observa que essa abordagem permite compreender como os sujeitos rurais se posicionam, resistem e transformam seus territórios, revelando as múltiplas interações entre dimensões e escalas.

Desse modo, a multiterritorialidade não deve ser compreendida como mera soma de dimensões ou escalas, mas como uma síntese analítica que permite interpretar o território de forma integrada. Essa perspectiva evidencia que a compreensão do espaço exige olhar simultaneamente para suas dimensões múltiplas e para as relações que se estabelecem entre diferentes escalas, permitindo análises mais críticas, precisas e contextualizadas das dinâmicas territoriais. A convergência entre multidimensionalidade e multiescalaridade revela, assim, o caráter complexo, dinâmico e socialmente construído do território, abrindo caminhos para reflexões mais profundas sobre planejamento, políticas públicas, desenvolvimento sustentável e práticas educativas.

Para Bernardo Mançano Fernandes (2005), a compreensão do território exige analisar as relações sociais, políticas e econômicas que nele se estabelecem, considerando que os sujeitos não constroem apenas um, mas diversos territórios que coexistem e se sobrepõem.

Nesse sentido, a noção de multiterritorialidade emerge como chave para compreender como diferentes grupos sociais – especialmente os movimentos sociais – constroem territorialidades plurais, em constante interação e disputa. O território, assim, não pode ser visto como unidade única e fixa, mas como um espaço múltiplo, marcado por contradições, resistências e projetos distintos.

Fernandes (2008) destaca que a multiterritorialidade se expressa na luta dos movimentos socioterritoriais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que articula diferentes espaços e formas de organização para afirmar sua existência e seus direitos. Esses movimentos não apenas ocupam fisicamente a terra, mas também produzem novas territorialidades, sejam elas políticas, culturais ou simbólicas. Tal multiplicidade demonstra que o território não é apenas um dado, mas resultado de práticas sociais diversas que se entrecruzam.

Nesse contexto, a multiterritorialidade, segundo Fernandes (2009), permite compreender que um mesmo sujeito ou grupo pode estar vinculado a mais de um território ao mesmo tempo. No caso dos camponeses organizados, há a territorialidade do assentamento, da comunidade, do movimento social e, simultaneamente, da luta política em escala nacional e até internacional. Essa simultaneidade de vínculos e pertencimentos revela o território como campo de complexidade, superando visões reducionistas e homogêneas.

À vista disso, Fernandes (2013) aponta que a multiterritorialidade deve ser entendida como um processo histórico e dinâmico, vinculado às transformações do espaço e às estratégias de resistência dos sujeitos coletivos. Ao dar visibilidade às múltiplas territorialidades, o autor contribui para ampliar a compreensão crítica do território, mostrando que este não é apenas objeto de dominação do Estado ou do capital, mas também espaço de emancipação, criação e reinvenção social. Assim, sua perspectiva dialoga diretamente com a geografia crítica e amplia o debate sobre o território como categoria central de análise.

Nos espaços rurais, a multiterritorialidade se manifesta de forma intensa e contínua, pois diferentes agentes sociais disputam e constroem territorialidades diversas sobre o mesmo espaço. Segundo Fernandes (2005), o campo não pode ser compreendido apenas como espaço de produção agrícola, mas como um território vivo, permeado por relações sociais, culturais e políticas. Assim, o rural se torna palco de múltiplas territorialidades: a do agronegócio, que se orienta pela lógica do capital e da exportação; a dos camponeses e comunidades tradicionais, que defendem modos de vida baseados na reprodução social e

na relação com a terra; e a do Estado, que regula e normatiza os usos e funções do território.

Essas múltiplas territorialidades coexistem, mas também entram em constante conflito, conforme percebido na tese de Folmer (2022). Fernandes (2008) evidencia que, ao mesmo tempo em que empresas de monocultura expandem seus territórios de forma hegemônica, movimentos sociais rurais constroem alternativas por meio da luta pela reforma agrária e da criação de assentamentos. Nesses espaços, a multiterritorialidade não é apenas sobreposição de usos, mas também expressão das contradições sociais do campo, onde diferentes projetos de sociedade se materializam.

Por outro lado, a multiterritorialidade do campo também se manifesta nas práticas cotidianas das populações. Para os sujeitos camponeses, o território não se restringe ao espaço da produção agrícola, mas abrange dimensões simbólicas, culturais e de identidade coletiva. A feira, a escola rural, a cooperativa e as redes de solidariedade são exemplos de territorialidades que se articulam e fortalecem o vínculo comunitário. Assim, nos espaços rurais, a multiterritorialidade é expressão da complexidade do campo contemporâneo, onde coexistem tradições, resistências e modernizações, compondo um mosaico territorial dinâmico e plural.

As escolas do campo constituem territórios de disputa e de construção de identidades coletivas. De um lado, podem reproduzir a territorialidade hegemônica do Estado e do agronegócio, orientada por currículos urbanos e por uma lógica que desconsidera as especificidades do campo. De outro, podem afirmar territorialidades contra-hegemônicas, ligadas às lutas camponesas e às práticas culturais locais. Nesse sentido, como destaca Fernandes (2005), a multiterritorialidade se torna evidente, pois as escolas rurais se situam no entrecruzamento de diferentes projetos de sociedade e de educação.

Esses espaços escolares revelam, ainda, como os sujeitos do campo estão vinculados a múltiplos territórios. O estudante camponês, por exemplo, pertence ao território do assentamento, da comunidade, do movimento social e, ao mesmo tempo, ao território da escola e das políticas públicas de educação. Cada um desses territórios possui normas, valores e objetivos próprios, que se sobrepõem e se interpenetram no cotidiano escolar. Assim, a escola do campo é um espaço de articulação e negociação entre territorialidades distintas, tornando visível a complexidade social do rural.

Além disso, as escolas do campo podem se tornar territórios de resistência e de emancipação, ao valorizar os saberes locais, a agroecologia e as práticas comunitárias. Quando inseridas no projeto da Educação do Campo, elas reforçam territorialidades ligadas

à luta pela terra, à preservação cultural e à justiça social. Nesse caso, a multiterritorialidade não é apenas coexistência, mas também uma estratégia pedagógica e política que fortalece identidades e dá sentido à vida rural. Assim, as escolas se afirmam como territórios em que a pluralidade e o conflito são elementos constitutivos da formação humana.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO DE REVELAÇÃO TERRITORIAL

O que entendemos por Educação do Campo? Embora se trate de uma discussão de caráter histórico, é relevante iniciar este tópico retomando as reflexões construídas, com esforço e dedicação, por importantes pensadores e pensadoras ao longo do tempo.

A Educação do Campo configura-se como um movimento político, pedagógico e social que emerge das lutas dos povos do campo pelo direito a uma educação que considere suas especificidades culturais, sociais, econômicas e históricas. Diferentemente da concepção de educação rural, muitas vezes marcada por uma visão assistencialista e urbanocêntrica, a Educação do Campo se afirma como uma construção coletiva e contra-hegemônica. Segundo Caldart (2004), trata-se de um projeto que vincula o direito à educação à luta por terra, dignidade e emancipação social, reconhecendo os trabalhadores do campo como sujeitos históricos e produtores de conhecimento.

O surgimento dessa concepção pode ser localizado no final da década de 1990 e início dos anos 2000, quando movimentos sociais organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), passaram a reivindicar uma educação que dialogasse com as condições concretas da vida camponesa. Um marco importante desse processo foi a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), em 1998, que institucionalizou políticas voltadas para esse público. Para Molina (2014), a Educação do Campo consolida um campo epistemológico próprio, em que o território e a identidade coletiva dos povos do campo se tornam elementos centrais para a prática pedagógica.

A educação rural, historicamente, foi concebida como estratégia de modernização e integração do campo ao modelo urbano-industrial. Saviani (2008) aponta que essa perspectiva tinha caráter adaptativo, formando mão de obra barata para o agronegócio e desconsiderando a cultura camponesa. Já a Educação do Campo contrapõe-se a esse paradigma, afirmando o campo como espaço de vida, resistência e produção de saberes. Como explica Arroyo (2011), a diferença fundamental está no reconhecimento da educação como prática social vinculada à luta por direitos e não apenas como instrumento de reprodução social.

Epistemologicamente, a Educação do Campo se distancia da educação rural por assumir a interculturalidade e a territorialidade como categorias fundamentais. Essa perspectiva rompe com a lógica capitalista e urbanocêntrica, valorizando os saberes produzidos no campo e articulando-os ao conhecimento científico. Caldart (2012) chama essa articulação de “pedagogia da terra”, em que a experiência concreta do campo se converte em conteúdo pedagógico. Assim, a Educação do Campo recusa o universalismo curricular imposto pelo meio urbano e constrói práticas educativas enraizadas na realidade camponesa.

Esse modelo educativo também reconhece que agricultores familiares, assentados, quilombolas, ribeirinhos e outros povos não apenas possuem culturas próprias, mas também constroem epistemologias que dialogam com a ciência acadêmica. Nesse sentido, a Educação do Campo rompe com a hierarquia de saberes e legitima o campo como espaço de produção de conhecimento. Molina e Jesus (2004) reforçam que essa concepção se vincula a um projeto de sociedade pautado na reforma agrária, na agroecologia e na soberania alimentar, ampliando o horizonte para além da escolarização formal.

Trata-se, portanto, de um projeto político e pedagógico que busca não apenas formar trabalhadores qualificados, mas também sujeitos críticos, capazes de compreender sua realidade e transformá-la. Para Arroyo (2011), a Educação do Campo é inseparável das lutas sociais que lhe dão origem, sendo um projeto que integra práticas pedagógicas, organização comunitária e resistência política.

A Educação do Campo é um projeto emancipatório que se diferencia radicalmente da concepção tradicional de educação rural. Ela surge das lutas dos povos do campo e se fundamenta em uma epistemologia crítica, que reconhece a centralidade do território, da cultura e dos saberes camponeses. Autores como Caldart, Arroyo, Molina e Saviani permitem compreender que essa proposta educativa não é apenas alternativa pedagógica, mas também uma estratégia de resistência e afirmação da vida no campo, vinculada a um projeto mais amplo de transformação social.

3.1. O território Imaterial da Educação do Campo

O conceito de território imaterial, tal como proposto por Meurer (2020), possibilita compreender que o espaço camponês não se resume às suas dimensões materiais, mas envolve também aspectos simbólicos, afetivos e culturais, como memórias, práticas comunitárias, narrativas, tradições e vínculos identitários. Esses elementos, ao mesmo tempo em que estruturam o pertencimento social, também orientam as práticas educativas,

pois “a vida no campo se constrói em torno de significados que extrapolam a materialidade e se afirmam nas dimensões culturais e históricas” (Meurer, 2020, p. 159).

Nesse sentido, a Educação do Campo precisa considerar que os processos de ensino-aprendizagem estão imersos em territórios carregados de sentidos imateriais. Ao contrário da educação rural tradicional, que muitas vezes desconsiderava esses elementos, a Educação do Campo se constitui como um projeto que articula os saberes populares, a memória coletiva e a experiência comunitária com o conhecimento científico. Como ressalta Caldart (2012), trata-se de uma pedagogia que emerge da realidade do campo e transforma os modos de vida camponeses em conteúdos educativos.

A valorização do território imaterial nas práticas pedagógicas implica reconhecer que o campo é também espaço de resistência cultural. Ao incluir nas escolas as histórias de luta pela terra, as festas, a religiosidade, a música e a oralidade, a Educação do Campo promove um processo formativo que reforça identidades e fortalece os laços comunitários. Para Arroyo (2011), a escola no campo deve ser compreendida como parte de um projeto político e cultural mais amplo, em que a educação não apenas transmite saberes, mas também reafirma os modos de vida camponeses como legítimos e fundamentais para a sociedade.

Assim, a relação entre território imaterial e Educação do Campo se dá pela compreensão de que o ato educativo não pode ser desvinculado da cultura, da memória e da identidade. Ambos se articulam como dimensões inseparáveis: o território imaterial fornece o conteúdo simbólico e identitário que estrutura a vida social no campo, enquanto a Educação do Campo cria condições para que esse patrimônio seja reconhecido, valorizado e convertido em prática pedagógica e em projeto de emancipação social.

O território imaterial é uma dimensão do espaço que vai além da sua materialidade física, englobando saberes, memórias, práticas culturais, afetos, identidades e relações sociais que estruturam a vida das comunidades. Ane Carine Meurer (2021) aponta que essas dimensões simbólicas e subjetivas não apenas configuram o pertencimento dos sujeitos ao espaço, mas também orientam suas ações cotidianas, práticas educativas e projetos de vida. Diferentemente do território entendido apenas como espaço geográfico ou produtivo, o território imaterial revela a riqueza cultural, histórica e social que está inscrita nos lugares e nas interações humanas que neles se desenvolvem.

A compreensão do território imaterial envolve a análise de suas múltiplas dimensões, que incluem aspectos simbólicos, afetivos, culturais, políticos e econômicos. Cada uma dessas dimensões está interligada e interfere na forma como os indivíduos e coletivos se

relacionam com o espaço, transformando-o em um lugar vivido e sentido. Caldart (2012) enfatiza que, no contexto da Educação do Campo, é fundamental considerar essas dimensões para construir práticas pedagógicas que dialoguem com os saberes locais e a experiência concreta dos povos do campo, integrando o conhecimento escolar com a vida comunitária.

Além das múltiplas dimensões, o território imaterial apresenta diferentes escalas de análise, que vão do local ao global, passando pelas relações comunitárias, regionais e nacionais. Essas escalas permitem compreender como as experiências e práticas sociais do campo estão conectadas a processos mais amplos de política, economia e cultura, e como essas conexões influenciam a vida e a educação no território. Molina e Jesus (2004) destacam que a perspectiva multiescalar possibilita observar a complexidade das relações sociais, econômicas e culturais, evidenciando que os territórios não são homogêneos e que sua realidade se constrói em múltiplos níveis de interação.

O conceito de múltiplas territorialidades está diretamente relacionado à ideia de território imaterial, pois indica que os sujeitos podem habitar, apropriar-se e construir sentidos em diferentes espaços simultaneamente. Ou seja, um mesmo grupo ou indivíduo pode participar de redes sociais, culturais ou econômicas que atravessam territórios distintos, configurando uma coexistência de múltiplas territorialidades sobrepostas. Meurer (2021) sugere que reconhecer essas territorialidades é essencial para a Educação do Campo, pois permite que a escola considere os vínculos afetivos, culturais e políticos que os estudantes mantêm com diferentes lugares, respeitando suas identidades e suas práticas comunitárias.

Assim, o território imaterial, com suas múltiplas dimensões, escalas e territorialidades, configura-se como um conceito estratégico para compreender a complexidade da vida no campo e para orientar práticas educativas que valorizem a diversidade de saberes, culturas e relações sociais. A análise dessas múltiplas camadas evidencia que o espaço vivido não é apenas geográfico, mas social, simbólico e político, e que a Educação do Campo deve necessariamente dialogar com essas dimensões para promover a formação de sujeitos críticos, conscientes e engajados na transformação de seus territórios.

3.2. Educação do Campo como prática que nasce das lutas sociais (MST, movimentos camponeses).

A Educação do Campo constitui-se como um projeto político-pedagógico construído historicamente a partir das lutas sociais protagonizadas pelos trabalhadores e

trabalhadoras do campo, especialmente pelos movimentos camponeses organizados, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina, as Comunidades Eclesiais de Base e diversos sindicatos e associações rurais. Diferentemente de uma educação pensada *para* o campo, a Educação do Campo emerge como uma educação *do* campo, formulada a partir das necessidades, dos saberes, das identidades e dos territórios camponeses.

Esse movimento educacional nasce da recusa histórica à marginalização das populações rurais e à negação de seus direitos sociais, culturais e educacionais. Durante décadas, a escola rural esteve subordinada a um modelo urbano-industrial, desconsiderando os modos de vida, os tempos da natureza e as formas próprias de produção do conhecimento no campo. Assim, a Educação do Campo afirma-se como prática contra-hegemônica, vinculada à luta pela terra, pela reforma agrária, pela soberania alimentar e pela justiça social.

A origem da Educação do Campo está diretamente relacionada às lutas sociais no campo brasileiro. O MST, desde sua constituição nos anos 1980, compreendeu que a luta pela terra não poderia ser dissociada da luta pela educação. Para o movimento, a escola deveria contribuir para a formação de sujeitos críticos, capazes de compreender a realidade agrária brasileira e de transformá-la.

Segundo Caldart (2004), a Educação do Campo não surge como política pública estatal, mas como uma prática social construída nos acampamentos e assentamentos da reforma agrária. A autora afirma que:

“A Educação do Campo nasce como uma crítica prática à educação rural tradicional e como afirmação de um projeto educativo vinculado às lutas sociais dos povos do campo” (Caldart, 2004, p. 35).

Essa concepção evidencia que a Educação do Campo está profundamente enraizada nas experiências concretas de resistência e organização coletiva. Ela não se limita ao espaço escolar, mas se articula à vida comunitária, ao trabalho, à cultura e à identidade camponesa.

Os movimentos camponeses desempenham papel central na construção da Educação do Campo ao afirmarem o campo como território de vida, trabalho e cultura. Para Fernandes (2008), o território não é apenas uma dimensão física, mas uma construção social marcada por relações de poder, pertencimento e identidade.

Nesse sentido, a Educação do Campo contribui para a afirmação da identidade camponesa, valorizando os saberes locais e as práticas culturais historicamente invisibilizadas. Conforme destaca Arroyo (2012):

“Os sujeitos do campo exigem uma educação que reconheça seus modos de viver, trabalhar e produzir cultura, rompendo com a lógica que os considera atrasados ou inferiores” (Arroyo, 2012, p. 56).

Essa perspectiva rompe com a visão estigmatizada do campo e afirma o camponês como sujeito histórico e político. A escola do campo passa a ser compreendida como espaço de resistência cultural e de fortalecimento das territorialidades camponesas.

A Educação do Campo dialoga intensamente com a pedagogia crítica, especialmente com o pensamento de Paulo Freire. A centralidade do diálogo, da problematização da realidade e da formação da consciência crítica são elementos fundamentais dessa proposta educativa.

Freire (1996) defende que a educação deve partir da realidade concreta dos educandos, respeitando seus saberes e promovendo a leitura crítica do mundo. Em uma de suas reflexões mais conhecidas, o autor afirma: “A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele” (Freire, 1996, p. 11).

Na Educação do Campo, essa concepção se materializa em práticas pedagógicas que articulam teoria e prática, trabalho e educação, conhecimento científico e saber popular. Trata-se de uma pedagogia que reconhece o educando como sujeito ativo do processo educativo.

A partir da pressão dos movimentos sociais, a Educação do Campo passou a integrar a agenda das políticas públicas educacionais no Brasil, especialmente a partir dos anos 2000. Programas como o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) representam conquistas históricas dos movimentos camponeses.

Molina (2010) destaca que o PRONERA expressa a materialização das lutas sociais no campo educacional, ao possibilitar o acesso à educação básica e superior para populações historicamente excluídas. Segundo a autora:

“A Educação do Campo é resultado direto da ação coletiva dos movimentos sociais que disputaram o Estado e produziram novas referências para as políticas educacionais” (Molina, 2010, p. 78).

Entretanto, a institucionalização da Educação do Campo também traz desafios, como o risco de esvaziamento político de sua proposta original e a subordinação a modelos burocráticos distantes da realidade camponesa.

Outro eixo central da Educação do Campo é a relação entre trabalho e educação. Inspirada em uma concepção ontológica do trabalho, essa proposta compreende o trabalho como princípio educativo, conforme defendido por Saviani (2007).

Para o autor: “O trabalho é o fundamento ontológico do ser social e, portanto, o princípio educativo por excelência” (Saviani, 2007, p. 154). No contexto do campo, essa concepção se expressa na articulação entre os processos educativos e as práticas produtivas, respeitando os tempos da agricultura familiar, da agroecologia e da economia solidária. A Educação do Campo, assim, contribui para a formação integral dos sujeitos, articulando dimensão técnica, política e ética.

Apesar das conquistas, a Educação do Campo enfrenta desafios significativos no contexto atual, marcado pelo avanço do agronegócio, pela mercantilização da educação e pelo fechamento de escolas do campo. Vendramini (2015) alerta que tais processos aprofundam as desigualdades sociais e territoriais.

Segundo a autora:

“O fechamento das escolas do campo representa não apenas a negação do direito à educação, mas também a desestruturação das comunidades camponesas” (Vendramini, 2015, p. 102).

Além disso, a desvalorização dos professores do campo e a ausência de formação específica comprometem a efetivação dos princípios da Educação do Campo.

A Educação do Campo deve ser compreendida como parte de um projeto mais amplo de emancipação social. Nessa perspectiva, Santos (2002) defende a valorização dos saberes produzidos pelas classes populares como forma de enfrentamento à monocultura do conhecimento científico hegemônico.

O autor afirma que: “Não há justiça social global sem justiça cognitiva global” (Santos, 2002, p. 9). Essa afirmação dialoga diretamente com a proposta da Educação do Campo, que busca promover uma ecologia de saberes, reconhecendo a pluralidade de conhecimentos presentes nos territórios camponeses.

A Educação do Campo, enquanto prática que nasce das lutas sociais, representa uma conquista histórica dos movimentos camponeses e um importante instrumento de resistência frente às desigualdades estruturais do campo brasileiro. Mais do que uma modalidade educacional, trata-se de um projeto político-pedagógico comprometido com a transformação social, a justiça agrária e a valorização dos sujeitos do campo.

Ao afirmar o campo como território de vida e conhecimento, a Educação do Campo contribui para a construção de uma sociedade mais justa, plural e democrática, reafirmando o papel da educação como prática de liberdade e emancipação humana.

4. O ENCONTRO MULTIDIMENSIONAL

A escola, no contexto do distrito de Arroio Grande, em Santa Maria/RS, configura-se como um território simbólico e político profundamente atravessado pelas dinâmicas socioespaciais locais. Mais do que um espaço institucional de ensino, a escola se constitui como um território vivido, no qual se articulam práticas, conflitos, saberes e projetos vinculados às formas de produção, ao uso da terra e às transformações econômicas e urbanas do distrito. Nesse sentido, compreendê-la exige uma leitura que considere as múltiplas dimensões territoriais que se entrecruzam em seu entorno e em seu cotidiano. A figura 1, abaixo, ilustra o encontro das múltiplas dimensões no Distrito de Arroio Grande.

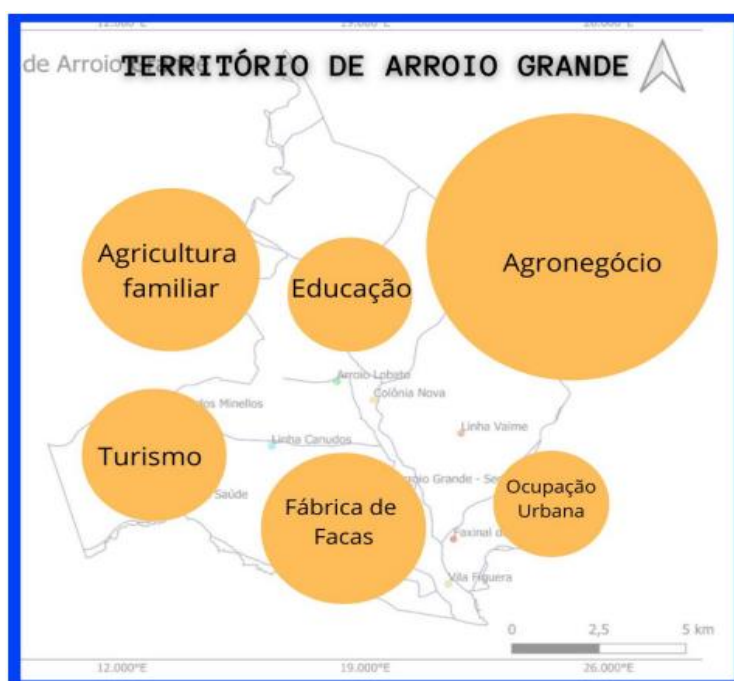


Figura 1 - O Encontro das Múltiplas Dimensões no Distrito de Arroio Grande, Santa Maria/RS.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2022.

A escola, no contexto do distrito de Arroio Grande, em Santa Maria/RS, configura-se como um território simbólico e político profundamente atravessado pelas dinâmicas socioespaciais locais. Mais do que um espaço institucional de ensino, a escola se constitui como um território vivido, no qual se articulam práticas, conflitos, saberes e projetos vinculados às formas de produção, ao uso da terra e às transformações econômicas e urbanas do distrito. Nesse sentido, compreendê-la exige uma leitura que considere as múltiplas dimensões territoriais que se entrecruzam em seu entorno e em seu cotidiano.

Dialogando com a Geografia crítica, especialmente com as contribuições de Raffestin (1993) e Haesbaert (2004), o território é entendido como produto das relações de poder, das práticas sociais e das territorialidades construídas historicamente. A escola, inserida

nesse contexto, torna-se um território-teia, no qual se articulam as dimensões da agricultura familiar, da educação, do agronegócio, do turismo, da atividade industrial representada pela fábrica de facas e da ocupação urbana. Essas dimensões não se apresentam de forma isolada, mas interdependente, produzindo tensões, complementaridades e disputas que atravessam o espaço escolar.

A agricultura familiar constitui uma das dimensões centrais do território de Arroio Grande e se expressa diretamente na relação da escola com as comunidades locais. As práticas agrícolas familiares não representam apenas uma atividade econômica, mas um modo de vida sustentado por saberes transmitidos intergeracionalmente, por relações de cooperação e por forte vínculo com a terra.

A escola, enquanto território educativo, dialoga com essa realidade ao incorporar conhecimentos ligados ao cultivo, ao manejo da terra e à organização do trabalho familiar. Projetos pedagógicos que abordam a produção de alimentos, a agroecologia e a soberania alimentar contribuem para a valorização da agricultura familiar e para o fortalecimento do sentimento de pertencimento dos estudantes ao território. Conforme destaca Caldart (2004), a educação vinculada ao campo deve reconhecer o trabalho como princípio educativo, articulando conhecimento científico e saberes populares.

Nesse sentido, a escola atua como espaço de mediação entre os modos tradicionais de produção e as exigências contemporâneas, contribuindo para a permanência das famílias no campo e para a valorização do território rural frente às pressões externas.

A dimensão educacional assume papel estruturante no território de Arroio Grande, uma vez que a escola se configura como espaço de encontro entre diferentes sujeitos, gerações e projetos de vida. Ela extrapola sua função pedagógica formal e se afirma como referência social, cultural e política para a comunidade.

A educação desenvolvida nesse contexto carrega o desafio de dialogar com as especificidades locais, reconhecendo as múltiplas territorialidades presentes no distrito. A escola torna-se, assim, um espaço de produção de sentidos, no qual se constroem leituras críticas sobre as transformações do território, especialmente aquelas relacionadas às mudanças no uso da terra, à expansão urbana e à inserção de novas atividades econômicas.

Conforme Arroyo, Caldart e Molina (2008), uma educação socialmente referenciada deve partir da realidade concreta dos sujeitos, contribuindo para a formação crítica e para o fortalecimento dos vínculos comunitários. Nesse processo, a escola de Arroio Grande se consolida como eixo articulador das demais dimensões territoriais.

O agronegócio constitui uma dimensão marcante no território de Arroio Grande, estabelecendo relações de tensão com a agricultura familiar e com os modos tradicionais de uso da terra. A expansão de monoculturas, o uso intensivo de insumos e a lógica de produção voltada ao mercado global impactam diretamente o espaço rural, alterando paisagens, relações de trabalho e dinâmicas socioambientais.

Essas transformações atravessam o cotidiano escolar, seja por meio das experiências vividas pelos estudantes, seja pelos debates promovidos no espaço educativo. A escola, enquanto território político, torna-se espaço de reflexão crítica sobre os impactos do agronegócio, problematizando as desigualdades geradas por esse modelo e suas implicações sociais e ambientais.

Ao promover o diálogo entre diferentes perspectivas, a escola contribui para a construção de uma consciência territorial crítica, capaz de compreender o agronegócio como parte de um conjunto mais amplo de disputas pelo controle e uso do território.

O turismo emerge como uma dimensão em expansão no distrito de Arroio Grande, contribuindo para a resignificação do espaço e para a construção de novas territorialidades. Associado às paisagens rurais, à cultura local e às atividades produtivas, o turismo passa a integrar a dinâmica econômica do território.

A escola se insere nesse processo ao possibilitar reflexões sobre as potencialidades e os desafios dessa atividade, especialmente no que se refere à preservação cultural e ambiental. Projetos educativos que dialogam com o turismo rural e comunitário podem fortalecer práticas sustentáveis, evitando a mercantilização excessiva do território.

Assim, o espaço escolar atua como mediador na construção de um turismo que valorize os saberes locais e contribua para o desenvolvimento territorial de forma integrada.

A presença da fábrica de facas no distrito representa uma dimensão industrial singular, que dialoga com a história, o trabalho e a identidade local. Essa atividade produtiva conecta o território de Arroio Grande a circuitos econômicos mais amplos, ao mesmo tempo em que mantém vínculos com a tradição e o saber-fazer local.

A escola, ao reconhecer essa dimensão, pode contribuir para a valorização do trabalho industrial como parte constitutiva do território, promovendo reflexões sobre processos produtivos, relações de trabalho e impactos sociais. Essa articulação amplia a compreensão dos estudantes sobre a diversidade de atividades que compõem o espaço em que vivem.

A ocupação urbana no distrito de Arroio Grande expressa processos de transformação do espaço, marcados pela expansão de áreas residenciais, pela infraestrutura urbana e

pela reconfiguração das relações entre o rural e o urbano. Essas dinâmicas produzem novos desafios sociais, como o acesso a serviços públicos, a mobilidade e a preservação das áreas rurais.

A escola, inserida nesse contexto híbrido, torna-se espaço privilegiado para a leitura crítica dessas transformações. Ao problematizar a ocupação urbana e seus impactos, o território escolar contribui para a formação de sujeitos capazes de compreender as contradições do processo de urbanização e de atuar na construção de alternativas mais justas e sustentáveis.

Ao articular as dimensões da agricultura familiar, da educação, do agronegócio, do turismo, da atividade industrial e da ocupação urbana, a escola de Arroio Grande se consolida como um território simbólico e político multifacetado. Nesse território-teia, diferentes projetos de desenvolvimento, formas de uso da terra e modos de vida se encontram, se confrontam e se ressignificam.

Compreender a escola a partir dessa perspectiva permite reconhecê-la como espaço estratégico na produção do território, fundamental para a construção de uma educação crítica, contextualizada e comprometida com os sujeitos e as territorialidades do distrito de Arroio Grande, em Santa Maria/RS. A figura 2, traz uma síntese das múltiplas dimensões do território.

Dimensão	Caracterização no distrito de Arroio Grande (Santa Maria/RS)
Agricultura Familiar	Base produtiva histórica do distrito, vinculada aos modos de vida camponeses, aos saberes tradicionais, à produção de alimentos e à permanência das famílias no território.
Educação	A escola como território simbólico, político e articulador das dinâmicas locais, mediando saberes, conflitos e projetos de desenvolvimento territorial.
Agronegócio	Presença de modelos produtivos voltados ao mercado, gerando tensões com a agricultura familiar e impactos socioambientais no uso da terra.
Turismo	Atividade em expansão, associada às paisagens rurais, à cultura local e à ressignificação do território como espaço de lazer e consumo.
Fábrica de facas	Dimensão industrial singular do distrito, relacionada ao trabalho, à identidade local e à inserção do território em circuitos econômicos mais amplos.
Ocupação Urbana	Processo de expansão urbana e de reconfiguração das relações rural-urbano, produzindo novos desafios sociais, territoriais e de infraestrutura.

Figura 2 - Síntese das múltiplas dimensões.

Fonte: Elaborado pelos autores, 2026.

A escola do campo configura-se como um território imprescindível para o encontro das múltiplas dimensionalidades que estruturam a vida social no espaço rural. Ela não pode ser compreendida apenas como uma instituição escolar deslocada no campo, mas como um espaço de produção de sentidos, identidades e territorialidades. Conforme afirma Caldart (2004), a Educação do Campo nasce das lutas sociais e da necessidade de uma escola vinculada à vida concreta dos sujeitos do campo, reconhecendo seus modos de produção, cultura e organização social.

Assim, a escola do campo expressa uma dimensão educativa que ultrapassa o ensino de conteúdos e se articula diretamente com o território vivido.

Nesse contexto, as múltiplas dimensionalidades — social, cultural, política, econômica, ambiental e simbólica — manifestam-se de forma integrada no cotidiano escolar. A escola do campo torna-se um espaço onde o saber científico dialoga com os saberes populares, tradicionais e comunitários, rompendo com a lógica hegemônica de uma educação descontextualizada. Freire (1996) já destacava que não há educação neutra, e que o processo educativo deve partir da realidade concreta dos educandos. Dessa forma, a escola do campo reafirma-se como um espaço de práxis, no qual ensinar e aprender são atos profundamente vinculados à leitura crítica do mundo.

A partir das observações do cotidiano escolar, evidenciam-se também as múltiplas escalas que atravessam a escola do campo. O local, expresso nas práticas agrícolas, nas relações comunitárias e nas tradições culturais, articula-se com escalas mais amplas, como a regional, a nacional e a global. Milton Santos (2006) contribui para essa análise ao afirmar que o espaço é o resultado indissociável de sistemas de objetos e de ações, produzidos em diferentes escalas. Assim, a escola do campo não está isolada, mas inserida em uma rede de relações multiescalares que influenciam diretamente sua organização e suas práticas pedagógicas.

Essas múltiplas escalas tornam-se ainda mais visíveis diante dos processos contemporâneos de globalização, que impactam o campo por meio do agronegócio, das políticas públicas e das transformações tecnológicas. Haesbaert (2014) ressalta que o território é sempre múltiplo e relacional, sendo atravessado por diferentes poderes e interesses. Nesse sentido, a escola do campo assume um papel estratégico ao possibilitar a leitura crítica dessas dinâmicas, ajudando os sujeitos a compreenderem como decisões tomadas em escalas distantes interferem diretamente em suas vidas e em seus territórios.

A escola do campo, portanto, consolida-se como um espaço privilegiado de articulação entre as dimensões do vivido e as escalas do global. Ao promover práticas

pedagógicas territorializadas, ela fortalece o sentimento de pertencimento e a valorização das identidades camponesas, ao mesmo tempo em que amplia a compreensão crítica sobre as contradições sociais que atravessam o campo. Como aponta Lefebvre (2001), o espaço é socialmente produzido, e a escola do campo participa ativamente desse processo de produção espacial ao ressignificar o território a partir da educação.

Dessa forma, reafirma-se que a escola do campo é um território estratégico para o encontro das múltiplas dimensionalidades e para a compreensão das múltiplas escalaridades que estruturam a realidade rural. Ao reconhecer essas complexidades, a escola contribui para a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar, questionar e transformar o território em que vivem. Trata-se, portanto, de uma educação comprometida não apenas com o ensino, mas com a emancipação social e a justiça territorial no campo.

4.1. A Escola e A Educação do Campo: Um território, além de multidimensional é multiescalar

A escola do campo, compreendida a partir das contribuições recentes da Geografia crítica e da Educação do Campo, reafirma-se como um território educativo complexo, marcado por múltiplas dimensões e escalas que se entrecruzam no cotidiano escolar. Não se trata apenas de uma instituição localizada no espaço rural, mas de um território produzido socialmente, atravessado por relações de poder, disputas simbólicas, políticas públicas e práticas culturais. Conforme assinala Haesbaert (2020), o território contemporâneo deve ser entendido como relacional, múltiplo e processual, o que permite compreender a escola do campo como um espaço em constante construção, onde diferentes racionalidades coexistem e entram em tensão.

A multidimensionalidade da escola do campo evidencia-se na articulação entre educação, cultura, trabalho, identidade e natureza. Estudos noteiam que a Educação do Campo, especialmente após 2020, tem reafirmado seu caráter contra-hegemônico diante da padronização curricular e da crescente mercantilização da educação (Molina; Antunes-Rocha, 2021). Nesse sentido, a escola do campo assume uma dimensão política explícita, ao se posicionar como espaço de resistência frente aos projetos educacionais descolados das realidades territoriais. A dimensão pedagógica, portanto, não pode ser dissociada das dimensões social e territorial, sob o risco de esvaziar o sentido da educação como prática emancipatória.

Do ponto de vista geográfico, a escola do campo insere-se na lógica do espaço vivido, conceito que permanece central nas análises recentes sobre território e educação. Santos

(2021) reforça que o espaço geográfico é produto histórico das ações humanas, sendo continuamente redefinido pelas técnicas, normas e fluxos que operam em diferentes escalas. Assim, a escola do campo é simultaneamente atravessada por políticas educacionais nacionais, diretrizes internacionais e dinâmicas globais — como o avanço do agronegócio e das plataformas digitais — e pelas práticas locais das comunidades camponesas. Essa sobreposição revela sua natureza multiescalar, na qual o local não desaparece, mas se reconfigura diante das pressões externas.

A multiescalaridade torna-se ainda mais evidente no contexto pós-2020, marcado pela intensificação das tecnologias digitais e pelas desigualdades de acesso no campo. Pesquisas recentes indicam que a ampliação do ensino remoto evidenciou as assimetrias territoriais e reforçou a necessidade de políticas educacionais sensíveis às especificidades do campo (Souza; Silva, 2022). A escola do campo, nesse cenário, passa a ser atravessada por escalas globais de produção de conhecimento e informação, ao mesmo tempo em que enfrenta limites estruturais locais. Essa contradição reforça a tese de Smith (2020) de que as escalas são produzidas socialmente e refletem relações desiguais de poder.

Do ponto de vista crítico, é fundamental reconhecer que a multiescalaridade não é neutra. Ela expressa conflitos entre projetos de território distintos: de um lado, o projeto do capital, que tende a homogeneizar o espaço rural; de outro, os projetos das populações do campo, que reivindicam o direito à diferença, à permanência no território e a uma educação contextualizada. Conforme aponta Fernandes (2020), o campo é um espaço de disputa territorial permanente, e a escola do campo insere-se diretamente nessa disputa, seja como instrumento de reprodução das desigualdades, seja como espaço de resistência e construção de alternativas.

A escola do campo, enquanto território multidimensional, também se constitui como espaço de produção de identidades e pertencimentos. Estudos recentes destacam que a valorização dos saberes locais e das práticas socioculturais do campo contribui para o fortalecimento das identidades camponesas e para a permanência dos jovens no território (Caldart *et al.*, 2023). Essa dimensão identitária é fundamental para compreender a escola do campo não apenas como lugar de ensino, mas como espaço de formação territorial, no qual os sujeitos constroem uma leitura crítica de si mesmos e do mundo.

No entanto, é preciso reconhecer os limites e desafios que se colocam à Educação do Campo no período entre 2020 e 2026. O avanço de políticas educacionais centralizadoras, a redução de investimentos públicos e a precarização das escolas do campo tensionam sua função social. Arroyo (2021) alerta que a negação dos direitos

educacionais no campo faz parte de um projeto mais amplo de negação de direitos territoriais. Assim, defender a escola do campo como território multidimensional e multiescalar implica assumir uma posição política em defesa da justiça social e territorial.

A escola e a Educação do Campo consolidam-se como um território estratégico para a compreensão crítica das múltiplas dimensões e escalas que estruturam a realidade rural contemporânea. Multidimensional porque integra educação, cultura, trabalho, natureza e identidade; multiescalar porque articula o local, o regional, o nacional e o global em um mesmo espaço vivido. Reconhecer essa complexidade é condição essencial para a construção de práticas pedagógicas e políticas públicas comprometidas com a emancipação dos sujeitos do campo e com a produção de territórios mais justos e solidários.

5. CONSOLIDAÇÕES PÓS-TESE-AINDA-LONGE-DE-FINALIZAR

Com base no denso percurso teórico, metodológico e empírico desenvolvido ao longo desta pesquisa, reafirma-se que a Educação do Campo ultrapassa, de maneira significativa, a condição de simples modalidade educacional prevista em marcos legais e normativos. Ela se apresenta, sobretudo, como uma chave interpretativa essencial para compreender as múltiplas camadas que conformam o território brasileiro, em especial aqueles historicamente invisibilizados pelas políticas públicas e pelos currículos educacionais de matriz urbano-centrada. A investigação realizada no Distrito de Arroio Grande evidência que a escola, quando efetivamente territorializada, deixa de operar como um espaço de reprodução acrítica de conteúdos descolados da realidade local e passa a constituir-se como um elemento estruturante da vida comunitária, articulando saberes, práticas, memórias e projetos de futuro.

Retoma-se a pergunta de partida que orientou este artigo — como a Educação do Campo permite revelar a multidimensionalidade e a multiescalaridade do território? — à luz das análises desenvolvidas ao longo do trabalho. A partir da compreensão da escola como território simbólico e político, inserido em contextos rurais específicos e atravessado por diferentes dinâmicas socioespaciais, foi possível evidenciar que a Educação do Campo constitui um importante instrumento de leitura crítica do território. As dimensões analisadas demonstram que o espaço não é estático, mas produzido continuamente pelas relações sociais, pelos usos da terra, pelas formas de trabalho e pelas disputas em torno dos projetos de desenvolvimento.

Os resultados indicam que o objetivo proposto foi alcançado, na medida em que a análise permitiu identificar e articular as múltiplas dimensões — como agricultura familiar, agronegócio, turismo, atividades industriais, ocupação urbana e educação — que compõem o território do distrito de Arroio Grande. Ao considerar essas dimensões em suas diferentes escalas, desde o cotidiano escolar e comunitário até os processos econômicos e políticos mais amplos, foi possível compreender como a escola atua como espaço mediador, revelando tensões, complementaridades e contradições presentes no território. Dessa forma, a Educação do Campo mostrou-se capaz de explicitar a multiescalaridade das relações territoriais, conectando o local ao regional e ao global.

Compreendemos até aqui que, a Educação do Campo não apenas possibilita encontrar respostas à pergunta inicial, mas também amplia o horizonte de compreensão sobre o território como construção histórica, social e cultural. Ao assumir um papel ativo na formação crítica dos sujeitos, a escola do campo se afirma como prática transformadora, capaz de fortalecer territorialidades, valorizar saberes locais e fomentar alternativas de desenvolvimento mais justas e inclusivas.

Ao longo do estudo, tornou-se evidente que a escola do campo, inserida nas dinâmicas sociais e espaciais de Arroio Grande, atua como um verdadeiro nó de uma complexa “teia territorial”, na qual se entrelaçam relações econômicas, políticas, culturais e simbólicas. Essa condição reafirma a tese de que o território não pode ser compreendido como um suporte neutro das ações humanas, mas como uma construção social contínua, produzida por sujeitos históricos que disputam sentidos, usos e projetos de sociedade. Nesse contexto, a Educação do Campo emerge como prática contra-hegemônica, capaz de tensionar modelos educacionais homogeneizantes e de afirmar o campo como espaço legítimo de produção de conhecimento, cultura e cidadania.

As análises desenvolvidas ao longo desta pesquisa confirmam que o território é, por natureza, multidimensional. Ele articula, de forma indissociável, a dimensão econômica — expressa nas formas de produção, no trabalho agrícola e nas relações com o mercado —, a dimensão política — materializada nas disputas de poder, nas políticas públicas e nas formas de gestão do espaço —, a dimensão cultural — presente nas tradições, nas práticas sociais e nas memórias coletivas — e a dimensão simbólica — relacionada ao pertencimento, à identidade e ao reconhecimento social. A escola do campo, nesse sentido, atua como um espaço privilegiado de convergência dessas dimensões, possibilitando que elas sejam tematizadas, problematizadas e ressignificadas no cotidiano educativo.

A Educação do Campo exerce, portanto, um papel catalisador ao costurar essas múltiplas dimensões do território, permitindo que os sujeitos do campo se reconheçam não apenas como beneficiários de políticas educacionais, mas como protagonistas ativos da produção do espaço em que vivem. Ao articular saberes científicos e saberes tradicionais, a escola contribui para a construção de uma leitura crítica do território, fortalecendo processos de autonomia e de consciência territorial. Essa dimensão formativa revela-se fundamental para romper com narrativas históricas que associam o rural à ausência, ao atraso ou à subalternidade.

De forma articulada, a perspectiva multiescalar demonstrou que o cotidiano local de Arroio Grande está permanentemente conectado a dinâmicas que operam em escalas mais amplas. As pressões do agronegócio, as transformações tecnológicas, as políticas educacionais nacionais e os fluxos globais de capital e informação incidem diretamente sobre o território local e sobre a organização da escola do campo. A escola, nesse contexto, configura-se como um espaço de mediação, no qual essas forças externas são reinterpretadas à luz das necessidades, dos valores e dos projetos da comunidade.

Longe de ser um espaço passivo diante dessas pressões, a escola do campo revelou-se como um lugar de tradução crítica do global no local. Por meio de práticas pedagógicas comprometidas com a sustentabilidade, a agroecologia e a valorização do trabalho camponês, a escola atua como instância de resistência às lógicas excludentes e homogeneizadoras impostas de fora para dentro. Assim, a multiescalaridade não se apresenta apenas como um dado analítico, mas como um campo de disputas no qual a educação assume papel estratégico.

Os resultados da pesquisa permitem afirmar que a multiterritorialidade é uma marca constitutiva dos espaços rurais contemporâneos. No interior da escola do campo, cruzam-se diferentes territorialidades: a territorialidade normativa do Estado, expressa em leis, currículos e avaliações padronizadas; a territorialidade do capital, que incide sobre o campo por meio da lógica produtivista; e a territorialidade vivencial das famílias camponesas, dos movimentos sociais e das comunidades locais. Reconhecer essa coexistência de territorialidades é condição essencial para superar leituras simplificadoras e estigmatizadas do rural.

No caso do Distrito de Arroio Grande, a escola do campo evidencia-se como um território de resistência frente aos processos de apagamento cultural e de subordinação do campo aos interesses hegemônicos. Ao legitimar saberes tradicionais, práticas comunitárias e formas próprias de relação com a terra, a escola contribui para a reexistência

das identidades camponesas, entendidas aqui não como algo fixo, mas como construções históricas em permanente transformação. A escola, nesse sentido, não apenas ensina sobre o território, mas participa ativamente de sua produção simbólica e material.

Essa condição confere à escola do campo uma dimensão política incontornável. Ao articular o direito à educação com o direito à terra, ao trabalho e à dignidade, a escola insere-se no conjunto das lutas sociais do campo, reafirmando-se como espaço de afirmação de direitos e de construção de alternativas. Trata-se, portanto, de uma educação que não se limita à transmissão de conteúdos, mas que se compromete com a formação de sujeitos críticos, capazes de interpretar e intervir na realidade territorial em que estão inseridos.

Em síntese, este trabalho reforça que analisar a Educação do Campo a partir das contribuições da geografia crítica — especialmente de autores como Milton Santos, Claude Raffestin e Rogério Haesbaert — constitui um exercício teórico e político indispensável. A noção de “território-teia”, identificada no Distrito de Arroio Grande, oferece uma potente chave de leitura para compreender como o espaço rural é produzido por múltiplas relações, escalas e dimensões que se entrecruzam de forma dinâmica e conflitiva.

As reflexões aqui apresentadas indicam que a promoção da justiça social no campo passa, necessariamente, por uma educação que seja simultaneamente enraizada no território e capaz de dialogar criticamente com o mundo globalizado. Nesse sentido, a escola do campo assume um papel estratégico na construção de projetos de sociedade mais democráticos, plurais e solidários, nos quais o campo não seja visto como espaço residual, mas como território de vida, saber e futuro.

Esperamos que este estudo, fruto de um consistente esforço acadêmico, possa contribuir para o aprofundamento do debate sobre Educação do Campo, subsidiar a formulação de políticas públicas mais sensíveis às realidades territoriais e fortalecer as comunidades rurais em suas lutas por reconhecimento, autonomia e dignidade. Mais do que conclusões fechadas, este trabalho aponta caminhos e provoca novas perguntas, reafirmando a educação como prática social profundamente vinculada à produção do território e à transformação da realidade.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 9. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA. 2012. p. 85–117.

FERNANDES, B. M. **Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial**. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

FOLMER, I. **A escola do campo e o território-teia (multi)dimensional-territorial do Distrito de Arroio Grande, Santa Maria/RS**. 2022.

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

HAESBAERT, R. **O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

MEURER, A. C. Território imaterial e a Educação do Campo. In: SUZUKI, J. C.; ZIMMERMANN, A.; ARAÚJO, G. C. C.; FOLMER, Ivanio; CASTRO, Rita de Cássia Marques Lima (org.). **Educação e dinâmicas agrárias**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2021.

MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MOLINA, M. C. Educação do campo e políticas públicas. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2010. p. 67–89.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, B. S. **Para uma sociologia das ausências e das emergências**. Coimbra: Almedina, 2002.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 34, p. 152–165, 2007.

VENDRAMINI, C. R. Educação do campo e resistência social. **Educação & Sociedade**, Campinas, v. 36, n. 130, p. 95–110, 2015.