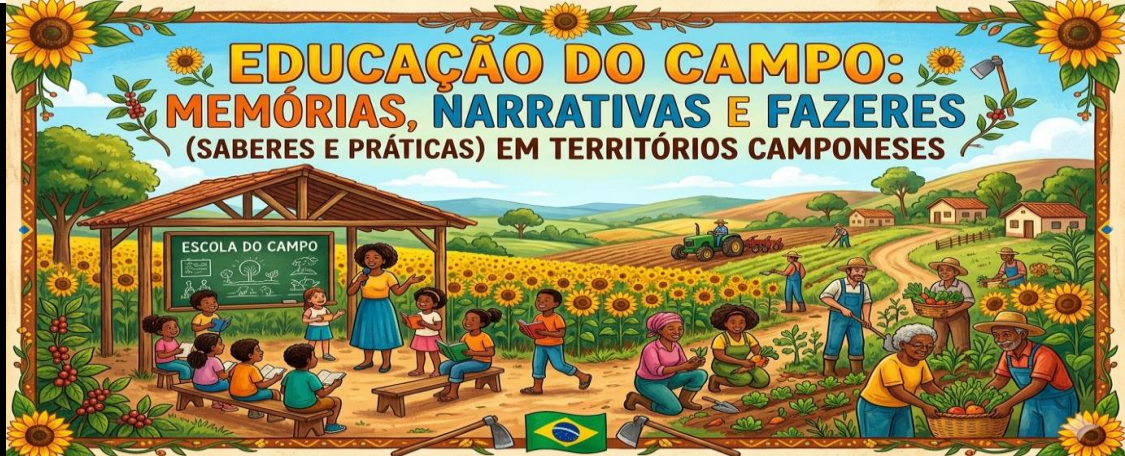




**O AVANÇO DO AGRONEGÓCIO E SEUS IMPACTOS SOCIOAMBIENTAIS NO
SUDESTE GOIANO: ESTUDO DAS COMUNIDADES CISTERNA E OLHOS D'ÁGUA
EM CATALÃO/GO**

**THE EXPANSION OF AGRIBUSINESS AND ITS SOCIO-ENVIRONMENTAL IMPACTS
IN SOUTHEASTERN GOIÁS: A STUDY OF THE CISTERNA AND OLHOS D'ÁGUA
COMMUNITIES IN CATALÃO/GO**

Jurcelio Henrique de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Rio Verde
jurcelioaraujo@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-3186-5907>

Leonardo Cunha Borges

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Goiano - Campus Catalão
leocunhaborges@hotmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0005-8182-5614>

Ramofly Bicalho dos Santos

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
ramofly@gmail.com

<https://orcid.org/0000-0003-0571-6481>

Leozândrea da Silva Bicalho

Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
leozandreasilva@gmail.com

ORCID: <https://orcid.org/0009-0002-8258-5366>

RESUMO: Este estudo analisa os principais impactos socioambientais decorrentes da expansão do agronegócio e da mineração no Sudeste Goiano, com foco nas comunidades Cisterna e Olhos d'Água, situadas no município de Catalão/GO. A pesquisa, vinculada à tese de doutorado do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGEDUC/UFRJ), sob orientação do professor Ramofly Bicalho dos Santos, insere-se na linha de pesquisa Desenvolvimento Social e Políticas Públicas Educacionais. O estudo justifica-se pela necessidade de compreender como o fechamento das escolas do campo e a imposição de currículos urbanos afetam a identidade camponesa e intensificam processos de migração rural-urbana. Fundamenta-se em autores como Bicalho (2020), Santos e Silva (2016) e Bardin (2016), que discutem políticas públicas, educação do campo e análise de conteúdo. A metodologia adotada foi qualitativa, com caráter exploratório e descritivo, utilizando entrevistas semiestruturadas, observação participante e análise documental. Foram realizadas 15 entrevistas com

moradores das comunidades, além de registros em diário de campo e levantamento de documentos oficiais. A análise dos dados seguiu a técnica de análise de conteúdo, organizada em três etapas: pré-análise, exploração do material e interpretação, permitindo identificar categorias como fechamento das escolas, currículo urbano imposto e estratégias de resistência. Os resultados indicam que a Escola Municipal Maria Bárbara Sucena, na comunidade Cisterna, permanece ativa, mas com práticas pedagógicas urbanas, desconsiderando saberes locais. Já na comunidade Olhos d'Água, a escola foi fechada há anos, o que intensificou a migração para áreas urbanas e fragilizou a identidade camponesa. Conclui-se que a ausência de políticas públicas efetivas e a descontinuidade de programas como Pronacampo contribuem para a precarização da educação do campo. O estudo aponta a necessidade de políticas educacionais contextualizadas, capazes de garantir a permanência das famílias no território e promover a valorização da cultura camponesa.

PALAVRAS-CHAVE: Desigualdades Sociais; Movimentos Sociais; Políticas Educacionais; Educação do campo.

ABSTRACT: This study analyzes the main socio-environmental impacts resulting from the expansion of agribusiness and mining in the Southeast region of Goiás, focusing on the communities of Cisterna and Olhos d'Água, located in the municipality of Catalão/GO. The research, linked to the doctoral thesis of the Graduate Program in Education (PPGEDUC/UFRRJ), under the supervision of Professor Ramofly Bicalho dos Santos, falls within the research line of Social Development and Educational Public Policies. The study is justified by the need to understand how the closure of rural schools and the imposition of urban curricula affect peasant identity and intensify rural-to-urban migration processes. It is based on authors such as Bicalho (2020), Santos and Silva (2016), and Bardin (2016), who discuss public policies, rural education, and content analysis. The methodology adopted was qualitative, with an exploratory and descriptive character, using semi-structured interviews, participant observation, and document analysis. Fifteen interviews were conducted with residents of the communities, in addition to field diary records and the collection of official documents. Data analysis followed the content analysis technique, organized into three stages: pre-analysis, material exploration, and interpretation, allowing the identification of categories such as school closures, imposed urban curriculum, and resistance strategies. The results indicate that the Municipal School Maria Bárbara Sucena, in the Cisterna community, remains active but with urban pedagogical practices that disregard local knowledge. In contrast, in the Olhos d'Água community, the school was closed years ago, which intensified migration to urban areas and weakened peasant identity. It is concluded that the absence of effective public policies and the discontinuity of programs such as Pronacampo contribute to the precariousness of rural education. The study highlights the need for contextualized educational policies capable of ensuring families remain in their territory and promoting the appreciation of peasant culture.

KEYWORDS: Social Inequalities; Social Movements; Educational Policies; Rural Education.

Introdução

A Educação do Campo emerge da necessidade de repensar as políticas educacionais destinadas a essa população. Por anos, a formação desses sujeitos esteve vinculada à concepção urbana; por isso, os movimentos sociais possuem grande contribuição nesta discussão. Eles reivindicam uma educação que não seja a rural, termo que não condiz com a realidade de quem constrói seus modos de vida no campo. Afinal, o campo é um espaço de vida digna e carece de políticas educacionais específicas.

Historicamente, a população do campo brasileira teve seus direitos

educacionais negados. Prevaleceu uma formação agrária embasada na perspectiva da educação rural que, por vezes, submete as populações camponesas a um olhar de inferioridade. Essa visão de escola rural, marcada por forte exclusão social, reforça o estigma do campo como um lugar de atraso ou uma realidade a ser superada. Por esse motivo, as políticas sociais e educacionais não foram tratadas como prioritárias para esses povos. Estudos realizados por Munarim (2006), Caldart (2004), Fernandes e Molina (2004), Molina e Freitas (2011) e Silva (2017) confirmam essa característica ao registrarem a urgência de transformar a escola existente, ainda rural, multisseriada e urbanocêntrica, cujas características precárias revelam a carência de professores com formação superior ou com uma preparação minimamente sólida.

Configurou-se uma educação rural destinada à classe trabalhadora "na base do pensamento latifundialista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. O debate a respeito da educação rural data das primeiras décadas do século XX" (Fernandes; Molina, 2004, p. 62). Na concepção de educação rural, não cabe a diversidade dos sujeitos do campo, das águas e das florestas; por isso, os movimentos sociais camponeses lutam pela transformação da escola existente.

A necessidade de superar a visão dualista da cidade como local de desenvolvimento e o rural como espaço de atraso torna-se evidente, uma vez que as políticas públicas "voltadas ao meio rural são traçadas no sentido de extrair do campo o máximo de benefício em favor da vida na cidade, ou então, no sentido de urbanizar o espaço rural" (Munarim, 2006, p. 20). No entanto, as lutas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores do campo têm apresentado uma nova concepção: a Educação do Campo. Esta visa dar ênfase aos modos de produzir cultura e saberes, fortalecendo, ao longo dos anos, a luta dos sujeitos camponeses por uma educação de qualidade. Conforme afirma Fernandes (2006, p. 29), "o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias". Sob essa ótica, a educação deixa de ser um mero treinamento para o trabalho agrícola e passa a ser compreendida como

um direito de sujeitos que produzem cultura, história e saberes próprios em seus territórios.

A transição do conceito de Educação Rural para a Educação do Campo não se limitou ao campo semântico, mas consolidou-se como uma estratégia de resistência e afirmação de identidade. A partir da década de 1990, as mobilizações sociais impulsionaram a criação de marcos regulatórios fundamentais, com destaque para o Decreto nº 7.352 (Brasil, 2010), que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Tais conquistas demonstram que a escola do campo deixa de ser uma concessão do Estado para se tornar um direito conquistado, pautado na diversidade cultural, no trabalho coletivo e na sustentabilidade da vida camponesa.

Apesar dos avanços normativos, persiste o desafio de compreender como a articulação política desses sujeitos conseguiu romper com a lógica ruralista e consolidar marcos legais específicos. Diante disso, este artigo busca responder à seguinte questão: Qual o papel fundamental dos movimentos sociais na institucionalização das políticas de Educação do Campo no Brasil? O objetivo central é analisar a trajetória histórica e política dessa modalidade, identificando como as pressões dos movimentos coletivos resultaram na conquista de direitos e na construção de um referencial teórico-prático contra-hegemônico.

Procedimentos metodológicos

A presente investigação adota uma abordagem de natureza qualitativa. De acordo com Minayo (2012), a pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço de relações, processos e fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis quantitativas. Tal abordagem mostra-se adequada a este estudo, visto que o objeto central é a compreensão dos processos históricos e sociais que culminaram na construção das políticas de Educação do Campo.

Quanto aos objetivos, a pesquisa classifica-se como exploratória e descritiva.

Conforme Gil (2019), pesquisas exploratórias visam proporcionar maior familiaridade com o problema, tornando-o mais explícito, enquanto a pesquisa descritiva tem como objetivo principal a descrição das características de determinada população ou fenômeno. No caso deste artigo, descreve-se a trajetória das políticas educacionais brasileiras, explorando a relação de tensão e parceria entre o Estado e os movimentos camponeses.

O procedimento técnico adotado fundamenta-se, primeiramente, na pesquisa bibliográfica. Segundo Severino (2016), este método é realizado a partir do registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros e artigos científicos. Para tanto, selecionou-se um referencial teórico pautado em autores que são marcos na área, como Caldart (2004), Molina (2004), Munarim (2006) e Fernandes (2006), permitindo que a análise se sustente em conceitos consolidados sobre a educação contra-hegemônica.

Complementarmente, utilizou-se a pesquisa documental para a análise do arcabouço jurídico-normativo. A pesquisa documental diferencia-se da bibliográfica por utilizar fontes que ainda não receberam um tratamento analítico, ou que podem ser reexaminadas sob novas perspectivas (Gil, 2019). O corpus documental deste estudo foi constituído pelas Resoluções CNE/CEB nº 1/2002 e nº 2/2008, o Decreto nº 7.352/2010 e o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024), fontes essenciais para confrontar o discurso dos movimentos sociais com a prática legislativa do Estado.

Por fim, os dados foram tratados por meio da análise de conteúdo temática. Esse método permite desvelar as estruturas de relevância e os núcleos de sentido presentes tanto nos textos teóricos quanto nos documentos legais. O processo analítico seguiu as fases de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, visando articular a base histórica discutida com as evidências de conquistas e os atuais desafios enfrentados pela Educação do Campo no Brasil.

Resultados e discussão

Os dados obtidos por meio da análise bibliográfica e documental permitiram

identificar que a trajetória da Educação do Campo no Brasil é marcada por três eixos fundamentais: a mobilização dos movimentos sociais como motor das mudanças, a materialização dessas lutas em marcos legais e a persistência de desafios estruturais frente ao modelo hegemônico de desenvolvimento.

Movimentos sociais e a ruptura com o paradigma ruralista

Após resistências e reivindicações, os povos do campo, por meio de movimentos sociais e com o apoio de organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Universidade de Brasília (UnB) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), têm discutido, desde a década de 1990, uma nova concepção educativa. Esta leva em conta os saberes, a cultura, os valores e as especificidades dos sujeitos e do território: a Educação do Campo.

As discussões desenvolvidas no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (ENERA), realizado em 1997, foram o marco inicial do surgimento da Educação do Campo no contexto brasileiro, tendo à frente do debate o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Em 1998, a discussão ampliou-se na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, reforçando a relação direta dos sujeitos camponeses com a terra, de onde extraem seus meios de vida.

Engajados na busca por qualidade de vida mediante a luta por direitos sociais, os movimentos sociais do campo reivindicam a garantia desses direitos. Segundo Gohn (2011, p. 334): “A relação movimento social e educação existe a partir das ações práticas de movimentos e grupos sociais. Ocorre: na interação dos movimentos em contato com instituições educacionais, e no interior do próprio movimento social, dado o caráter educativo de suas ações”. Nesse sentido, a articulação entre os movimentos e as instituições educacionais foi o que permitiu tensionar o Estado para que a educação deixasse de ser uma imposição urbana e passasse a refletir os anseios e as realidades dos povos da terra.

A organização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), consolidada principalmente a partir da década de 1980 com a ampliação dos

assentamentos, tornou as carências educacionais dos camponeses um problema político central. Segundo Caldart (2000, p. 18), a entrada do movimento no campo da educação ocorre porque a própria luta pela terra exige uma nova formação: “a reflexão aponta como o movimento pedagógico que forma os Sem Terra não cabe na escola, mas a inclui como uma dimensão cada vez mais importante”. Assim, o assentamento passou a ser visto não apenas como unidade de produção, mas como um espaço pedagógico de resistência.

Nesse contexto, evidenciou-se a precariedade das escolas rurais, muitas vezes distantes das residências dos alunos e operando em condições físicas inadequadas. A carência de transporte escolar seguro e a distância geográfica tornaram-se barreiras ao direito de aprender. Conforme destacam Kolling, Arroyo e Caldart (2002, p. 24), a escola do campo deve ser um projeto dos próprios sujeitos: “Não se trata de propor algum modelo pedagógico para as escolas do campo, mas sim de construir coletivamente algumas referências para processos pedagógicos a serem desenvolvidos pela escola e que permitam que ela seja obra e identidade dos sujeitos que ajuda a formar”.

Além dos problemas estruturais, os movimentos sociais denunciaram a redução do número de escolas no campo e um currículo que visava unicamente o projeto de desenvolvimento econômico industrial. A escassez de vagas nas séries finais do Ensino Fundamental (Ciclo II) forçava a exclusão dos jovens camponeses do sistema formal. Diante desse quadro, os movimentos produziram documentos para reivindicar políticas que rompessem com essa lógica, pois, como afirma Fernandes (2006, p. 29), “o conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias”.

Isso se explica pelo fato de a história da Educação do Campo estar carregada de contradições e imposições de visões hegemônicas. Tais visões resultam no enfrentamento e no silenciamento dos sujeitos engajados nesse projeto contra-hegemônico. Historicamente, as políticas destinadas ao meio rural foram formuladas sob o ponto de vista dominante para atender a interesses de grupos

específicos e às demandas do mercado de capitais. Essas políticas apresentam-se sob diversas formas de dominação e estratégias, o que torna a luta camponesa fortemente marcada pela interface conflituosa entre capital e trabalho.

O projeto desenvolvimentista que orienta as políticas educacionais brasileiras é imposto por concepções de um mundo capitalista, sob forte influência de organismos internacionais. Segundo Fernandes (2006, p. 27), essa estratégia visa à “formação de trabalhadores para o mercado, submetidos aos interesses do capital”, o que incide na instrumentalização do ensino para subordinar o camponês ao sistema produtivo. Assim, busca-se a obtenção de lucro por meio de um trabalho estritamente vinculado à lógica da propriedade privada da terra.

Nesse sentido, a partir da década de 1990, observa-se a expansão de políticas inclusivas que incidem nas legislações educacionais, mas que muitas vezes mascaram projetos de modelos desenvolvimentistas responsáveis pela expulsão do camponês de suas terras em favor do agronegócio. Conforme analisa Ghedini (2017, p. 125), nesse período, no plano maior da sociedade, ocorreu um enfraquecimento das organizações dos trabalhadores, uma vez que “o novo modelo de desenvolvimento gerava desemprego e, indiretamente, enfraquecia o sindicalismo”. Essa fragilidade institucional permitiu que o projeto do capital avançasse sobre os direitos territoriais e educativos dos povos do campo.

Em oposição a essa dinâmica, o Movimento da Educação do Campo se mobiliza e se fortalece ao apresentar perspectivas outras de desenvolvimento. Estas priorizam a formação humana a fim de situar o camponês como “agente participativo na construção de um novo projeto de desenvolvimento, que afirme o lugar do campo neste projeto” (Molina; Hage, 2015, p. 133). Essa concepção educacional consiste em um conjunto de princípios e políticas formulados por movimentos sociais e sujeitos engajados na construção de um projeto de escola articulado à realidade local. Trata-se de uma educação que extrapola os processos institucionalizados e desenvolvimentistas voltados apenas ao ato de ler e escrever. Como protagonistas desse percurso, as organizações sociais impulsionaram a elaboração de políticas públicas, práticas educativas em diferentes níveis e modalidades, além de uma sólida produção de conhecimento acadêmico na área.

Nesse contexto, compreende-se que o movimento social atua não apenas como força política, mas como um espaço fundamental de aprendizagem e formação de identidades. Sobre essa dimensão educativa das ações coletivas, Gohn (2011, p. 334) esclarece:

A relação movimento social e educação foi construída a partir da atuação de novos atores que entravam em cena, sujeitos de novas ações coletivas que extrapolavam o âmbito da fábrica ou os locais de trabalho, atuando como moradores das periferias da cidade, demandando ao poder público o atendimento de suas necessidades para sobreviver no mundo urbano. Os movimentos tiveram papel educativo para os sujeitos que o compunham (Gohn, 2011, p. 334).

Embora a gênese dessas lutas educacionais dialogue com os contextos urbanos, essa lógica de formação humana é transposta e ressignificada na realidade camponesa. Trabalhos de autores como Caldart (2000) demonstram as conquistas e os desafios na construção da Pedagogia do Movimento Sem Terra, uma proposta pedagógica que extrapola os muros da escola, sendo gestada na prática social e pelo protagonismo dos próprios movimentos. É sobre a materialização dessas conquistas e o detalhamento de suas diretrizes que trataremos no próximo item deste artigo.

O marco legal e a institucionalização das conquistas

A análise documental revela que a materialização das lutas dos movimentos sociais em normas jurídicas constituiu um passo decisivo para a consolidação da Educação do Campo como política de Estado. Dentre essas conquistas, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, estabelece que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às comunidades e aos seus projetos de desenvolvimento. Conforme o texto legal, a Educação do Campo abrange a educação básica em suas etapas e modalidades e possui um significado que incorpora os espaços da “floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher, em sua especificidade, a diversidade de todos os

espaços e tempos” (Brasil, 2002, p. 31).

Dentre essas conquistas, destacam-se as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002, estabelece que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às comunidades e aos seus projetos de desenvolvimento. Conforme o texto legal, a Educação do Campo abrange a educação básica em suas etapas e modalidades e possui um significado que incorpora os espaços da “floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa, ao acolher, em sua especificidade, a diversidade de todos os espaços e tempos” (BRASIL, 2002, p. 31). O campo, nesse sentido, oferece um leque de possibilidades que dinamiza as relações sociais e constrói novos significados na produção do conhecimento, do trabalho e da vida.

Contudo, a existência da norma jurídica, por si só, não garante a transformação das realidades locais, exigindo um movimento contínuo de implementação e cobrança junto ao poder público. Nesse contexto, a promulgação dessas diretrizes representa um marco simbólico e político, pois desloca a Educação do Campo do plano das reivindicações para o plano das políticas de Estado. Ao analisar esse momento de transição entre a conquista do direito e o dever de sua execução, Munarim (2006, p. 19) afirma que:

Se as Diretrizes Operacionais significam um ponto de inflexão, entendido, pois, como um ponto de chegada dos movimentos e organizações sociais do campo na sua luta pelo direito à educação, e um ponto de partida da ação do Estado no cumprimento do dever de garantir educação apropriada aos povos que vivem no campo, coube ao atual governo federal dar início e desencadear um processo de fazer das Diretrizes, instrumento efetivo de mudança da vida da escola no interior do município brasileiro.

Nesse cenário, as políticas implementadas a partir do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, iniciado em 2003, buscaram operacionalizar essa transição por meio de parcerias estratégicas com o Ministério da Educação (MEC). Para tanto, instituiu-se um grupo permanente de trabalho composto por representantes de secretarias governamentais e instituições da sociedade civil, com o intuito de diagnosticar e visibilizar a realidade educacional camponesa. Contudo,

foi apenas em 2004, ano que coincide com a realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em Luziânia, que os trabalhos da Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC) se iniciaram de forma efetiva, contando com uma coordenação própria e autonomia administrativa.

Vale ressaltar que, em 2004, foi criada no Ministério da Educação a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), contando com uma coordenação específica para a Educação do Campo. No âmbito do MEC, organizou-se um Grupo Permanente de Trabalho que elaborou o documento intitulado 'Referências para uma política nacional de educação do campo'. Tal documento apresenta duas premissas fundamentais: a superação da dicotomia entre rural e urbano e o estabelecimento de relações de pertença diferenciadas, porém abertas ao mundo.

Outro marco fundamental na garantia desse direito foi a Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, que estabeleceu diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento à Educação Básica do Campo. Este documento aborda um dos pontos críticos para o acesso e permanência dos estudantes: o transporte escolar. A normativa determina que deve ser garantido o menor deslocamento possível e, na ausência de escola na localidade de residência, o aluno deve ser conduzido a outra unidade também situada no campo (Brasil, 2008). Dessa forma, a resolução sinaliza que a gestão escolar deve organizar e promover o funcionamento das instituições observando, rigorosamente, as demandas do contexto social dos sujeitos atendidos.

De fato, trabalhar sob a perspectiva da Educação do Campo possibilita refletir que esse território é um espaço de luta contra-hegemônica, construído pela consciência dos sujeitos que vivenciam tal realidade. Seus princípios políticos pautam-se no interesse coletivo; nesse sentido, pensar políticas educacionais para as escolas do campo significa ampliar a própria democracia e a presença do Estado por meio da participação popular. Corroboramos, assim, com as concepções de Barbosa (2009, p. 2), ao afirmar que: “quando falamos de público não podemos nos limitar ao Estado, mas sim alargar o seu horizonte com

afirmação de ações plurais de empoderamento dos cidadãos no âmbito da formulação, execução e avaliação de políticas efetivamente públicas". Sob essa ótica, a Educação do Campo deixa de ser um serviço ofertado unilateralmente pelo governo para se tornar uma construção compartilhada, na qual a comunidade camponesa assume o protagonismo na definição dos rumos de sua própria formação.

Complementando essa visão, Silva (2017) reforça que o caráter público da educação deve estar intrinsecamente ligado ao compromisso com a emancipação humana. Para o autor:

O público é a presença do Estado para o fortalecimento da esfera pública e suas ações devem se construir pelo cumprimento dos direitos socioculturais exigidos pela sociedade civil representada fortemente por um Estado, que precisa exaltar como direito público, os princípios da emancipação humana e da libertação dos sujeitos, contrapondo-se à hegemonia da classe dominante, ao individualismo e a exaltação ao privado (Silva, 2017, p. 119).

Nessa perspectiva, as ações conscientes e a participação social na construção das políticas educacionais camponesas emergem da necessidade e do olhar singular de cada território. Assim, as reivindicações do Movimento de Educação do Campo possuem sua gênese no protagonismo dos movimentos sociais, de modo que, à medida que essa população toma consciência de seus direitos, novas demandas são apresentadas ao Estado. Sobre a resignificação do espaço público a partir dessa consciência coletiva, Barbosa (2009, p. 2) complementa:

Um novo sentido para público emerge, sendo interpretado e vivido como o espaço de práticas plurais, onde os homens podem mostrar quem são concretamente, tornando possível produzir a sua história coletiva e, enquanto manifestação da vida, a história de cada pessoa, de cada lugar de nossa existência.

A participação efetiva da população camponesa busca perspectivas reais que atendam às suas necessidades e valorizem seus modos de vida e suas raízes, solidificadas em uma trajetória histórica de lutas e conquistas. Nesse sentido,

Fernandes (2015, p. 72) defende que as escolas sejam, de fato, “para o povo, para a comunidade, e não política e territorialmente dos senhores de terra. O campo não é a depreciação do urbano, é a valorização do que tem, do que de fato é!”. Sob essa ótica, a Educação do Campo deve ser pensada e discutida como política educacional a partir da realidade concreta de seus sujeitos.

Para a Educação do Campo, são necessárias políticas públicas permanentes voltadas à realidade de cada região. O objetivo deve ser a expansão da educação básica amparada em padrões de qualidade técnica, ampliando a concepção de educação para além do modelo formal e institucionalizado, valorizando também os espaços de educação não formal reconhecidos pela população camponesa.

Dessa forma, a análise desse arcabouço normativo permite concluir que a institucionalização da Educação do Campo não ocorreu como uma concessão benevolente do Estado, mas como um resultado do tensionamento democrático. Como observado nas resoluções de 2002 e 2008, o direito ao território e ao transporte escolar específico reflete a ressignificação do espaço público defendida por Barbosa (2009) e Silva (2017). Tais documentos funcionam como instrumentos de resistência que, embora não eliminem as contradições do campo, oferecem a base legal necessária para que as comunidades camponesas reivindiquem uma formação condizente com suas realidades territoriais.

Programas de formação e as contradições no Plano Nacional de Educação (PNE)

Além do arcabouço normativo geral, a consolidação da Educação do Campo foi impulsionada por programas específicos que visaram operacionalizar o direito à educação no território. A análise dos dados revela uma série de marcos fundamentais que demonstram a capilaridade dessa política: a criação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea), em 1998; a aprovação das Diretrizes Operacionais (2002); o custo aluno diferenciado no Fundeb (2007); o Procampo (2009); e o Pronacampo (2012). No entanto, ao confrontar esses avanços com o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024),

observam-se contradições profundas que colocam em risco a continuidade dessas conquistas.

O Procampo é uma política que reconhece a urgência da formação inicial de professores do campo, evidenciando a necessidade de diretrizes educacionais destinadas, de fato, às populações camponesas. A luta atual reside no reconhecimento de demandas que, historicamente, foram excluídas das agendas governamentais. Nesse sentido, o programa deve prever, em sua matriz curricular, o respeito às identidades e aos modos de vida locais. Segundo Silva (2017, p. 93), é fundamental a “elaboração de Projetos Pedagógicos de Curso universitários que reconheçam como formativo a alternância entre tempo universidade e tempo comunidade”. Dessa forma, a Pedagogia da Alternância consolida-se como o instrumento que rompe com o isolamento acadêmico, permitindo que a prática social no território seja compreendida como um espaço legítimo de produção de saberes e de formação profissional.

O Pronacampo, também resultado da mobilização histórica dos movimentos sociais, evidencia a indissociabilidade entre a luta pela educação e a reforma agrária. O programa estrutura-se sob quatro eixos fundamentais: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação de Professores; Educação de Jovens e Adultos, Profissional e Tecnológica; e Infraestrutura Física e Tecnológica. A essência do Pronacampo define-se como um:

Conjunto de ações articuladas que asseguram a melhoria do ensino nas redes existentes, bem como, a formação dos professores, produção de material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade na educação no campo em todas as etapas e modalidades (PRONACAMPO/MEC, 2012).

A despeito das políticas atreladas à perspectiva da Educação para Todos desde a década de 1990, observa-se que o Plano Nacional de Educação (PNE 2014-2024) evidencia uma persistente negligência em relação à Educação do Campo. Segundo Santos (2018, p. 200), ao analisar as dez diretrizes que orientam as metas e estratégias desse documento, “não se vislumbra nenhuma que contemple, especificamente, a educação da população campesina”. A ausência de

metas específicas para garantir o direito educativo dos povos do campo é, no mínimo, questionável. Torna-se relevante refletir, por exemplo, sobre a primeira diretriz, voltada à erradicação do analfabetismo: de que forma e por quais estratégias e formações essa meta será atingida se as particularidades do campo não forem articuladas ao plano? Essa omissão no PNE demonstra que, embora existam programas isolados de sucesso, a estrutura macro da política educacional brasileira ainda resiste em institucionalizar plenamente a diversidade do campo.

A Educação do Campo é tangenciada no PNE (2014-2024) como um gargalo estrutural a ser superado, contudo, o documento omite as reais adversidades enfrentadas por essa população. Não se observa, no plano, estratégias que apontem para o enfrentamento da baixa qualidade das classes multisseriadas ou para a superação da precarização do trabalho docente. Prevalece, ao contrário, uma tendência à eliminação dessas classes, o que na prática, resulta no fechamento sistemático de escolas no campo. Essa política de nucleação ignora as especificidades territoriais e dificulta severamente o acesso à educação para inúmeras comunidades camponesas, forçando o deslocamento precoce de crianças e jovens para os centros urbanos.

O fechamento das escolas do campo evidencia a força hegemônica que ainda predomina no cenário educacional brasileiro. Diante disso, a alternativa reside em “enfrentar o modelo de desenvolvimento hegemônico do capital, não havendo saída senão nas lutas por sua superação” (Molina, 2014, p. 13). Para a autora, uma das estratégias centrais dessa resistência é a formação diferenciada dos educadores, para que possam atuar “nessas escolas como intelectuais orgânicos da classe trabalhadora, contribuindo, por sua vez, com a formação crítica dos educandos” (Molina, 2014, p. 13). Dessa forma, o professor deixa de ser um mero instrutor para se tornar um articulador político e social dentro da comunidade camponesa.

Fica evidente que a trajetória da educação no Brasil apresenta facetas cruéis de exclusão. No que tange ao campo, destacam-se a persistente falta de acesso à escola em diversas comunidades e a precariedade do transporte escolar, o que faz com que muitos sujeitos se deparem com instituições em condições inferiores, que

ofertam apenas as séries iniciais do Ensino Fundamental. No entanto, em contraposição a essa escassez, o conceito de Educação do Campo abrange múltiplas dimensões, consolidando-se como um espaço de vida para aqueles que residem no campo e dependem 'do' campo para sua reprodução social. Nesse sentido, a Educação do Campo deve ser compreendida como sinônimo de desenvolvimento humano e territorial, planejada e executada em função das pessoas que ali constroem sua existência.

Considerações finais

Ao retomar o objetivo inicial deste estudo, que buscou analisar a trajetória da Educação do Campo sob a ótica dos movimentos sociais, as evidências discutidas demonstram que, apesar dos avanços nas legislações educacionais voltadas à Educação do Campo, a realidade de muitas unidades escolares permanece marcada pela precariedade.

Nesse sentido, repensar as políticas educacionais para o campo configura-se como uma necessária reparação histórica junto a essa população. Afinal, a precarização do trabalho docente, a infraestrutura física inadequada, as dificuldades de acesso, a fragilidade do transporte escolar e as políticas de nucleação ainda são problemas recorrentes, alimentados por uma visão histórica de inferioridade da vida no campo em relação à cidade. Sendo assim, reitera-se a importância de defender uma política nacional de educação do campo que articule as diversas esferas administrativas do Estado em conjunto com os movimentos sociais. Tal articulação deve considerar a diversidade cultural e a promoção da cidadania, visando a construção de uma base epistemológica que possibilite a compreensão e a superação da dicotomia campo-cidade.

A superação da dualidade campo-cidade exige uma quebra de paradigmas, na qual a Educação do Campo, ao propor um projeto político-pedagógico diferenciado, valorize efetivamente os conhecimentos locais. Nesse sentido, torna-se fundamental o engajamento do poder público para aprimorar a qualidade das escolas e dos níveis de ensino, repensando os desafios que ainda persistem no

cotidiano camponês. Contudo, a trajetória percorrida demonstra que é preciso persistir na luta pelo direito à Educação do Campo. Nesse processo, os professores assumem um papel estratégico como sujeitos mediadores na implementação das políticas educacionais, devendo estar engajados politicamente com as demandas e as identidades dos povos que representam.

Portanto, reiteramos que a antiga concepção de educação rural expressa uma lógica puramente governamental e tecnicista, que historicamente estigmatizou o campo como um lugar de atraso. Em contrapartida, os coletivos sociais apresentam uma preocupação com o redirecionamento das políticas educacionais, propondo reflexões sobre o apoio a experiências escolares emancipadoras, como a formação de professores do campo e projetos pedagógicos oriundos dos próprios movimentos. Faz-se relevante compreender os estudos que vêm sendo desenvolvidos sobre a educação dessa população camponesa, tecendo olhares que afirmem as conquistas sociais e educacionais, ao mesmo tempo em que se reflete sobre essa realidade no intuito de alçar novas possibilidades pedagógicas.

Em suma, as evidências e marcos históricos discutidos ao longo deste trabalho reiteram o protagonismo indispensável dos movimentos sociais na formulação de propostas educativas que respeitem a singularidade territorial do campo. Conclui-se que a Educação do Campo não é um modelo estático, mas um processo de resistência contínua que tensiona o Estado para que este reconheça o camponês como sujeito de direitos e de saberes próprios. As conquistas alcançadas até aqui materializadas em diretrizes, programas de formação e recursos específicos são fruto da mobilização permanente desses coletivos, que têm se empenhado em transformar a escola em um instrumento de emancipação humana e não apenas de reprodução técnica. Diante dos desafios e retrocessos que ainda rondam as políticas educacionais brasileiras, reafirma-se a necessidade de fortalecer a aliança entre o saber acadêmico e as lutas sociais, garantindo que o território camponês permaneça como um espaço legítimo de vida, cultura e produção de uma existência digna.

Referências

1. BARBOSA, Jorge Luiz. **Cidadania, Território e Políticas Públicas**. Observatório de Favelas. 2009. Disponível em: https://observatoriodefavelas.org.br/wp-content/uploads/2021/07/Cidadania-Territo%CC%81rio-e-Poli%CC%81ticas-Pu%CC%81blicas_Por-Jorge-Luiz-Barbosa.pdf. Acesso em: 09 jul. 2024.
2. BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002, Seção 1, p. 31.
3. BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**, LDB. 9394/1996.
4. BRASIL. Resolução CNE/CEB 1/2002 - **Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. MEC: Brasília - DF, 2002.
5. BRASIL. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, DF: Presidência da República, 2010. Disponível em: planalto.gov.br. Acesso em: 22 maio 2024.
6. BRASIL; MEC; **Programa Nacional de Educação do Campo: Pronacampo**. Brasília/DF: MEC, Março de 2012. Disponível em: <http://www.consed.org.br/images/phocadownload/pronacampo.pdf>. Acesso em: 09 jul. 2024.
7. CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.
8. CALDART, Roseli Salete. Elementos para construção do Projeto Político e Pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: [s. n.], 2004. p. 15-32. Disponível em: ufrpa.edu.br. Acesso em: 4 abr. 2024.
9. FERNANDES, A. P. C. S. **A escolarização da pessoa com deficiência nas comunidades ribeirinhas da Amazônia Paraense**. 2015. 280 f. Tese – Doutorado em Educação Especial, Centro de Educação e Ciências Humanas,

- Universidade Federal de São Carlos (UFSCar), São Carlos, 2015.
10. FERNANDES, Bernardo Mangano. MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (org). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: 2004.
 11. FERNANDES, Bernardo Mangano. **Os campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais**. In: MOLINA, Mônica Castagna (org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília/DF: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
 12. FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativas: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa Participante**. 6. ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1986. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=2312523&forceview=1>. Acesso em: 01 de julho de 2024 às 23:11.
 13. GHEDINI, Cecília Maria. Educação Popular e Referências Formativas Elos Que Enraízam o Projeto Educativo da Educação do Campo no Brasil. **Contexto & Educação**. Editora Unijuí. Ano 32, n. 101, Jan./Abr. 2017. Disponível em: <https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoeducacao/article/view/6009>. Acesso em: 06 jul. 2024.
 14. GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2019.
 15. GOHN, Maria da Glória. **Movimentos Sociais na contemporaneidade**. Revista Brasileira de Educação v. 16 n. 47 maio-ago. 2011.
 16. HAGE, Antônio Salomão Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, n.129, p.1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/>. Acesso em: 01 de julho de 2024.
 17. KOLLING, Edgar Jorge; ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salete (org.). **Por uma Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por

- uma Educação do Campo, 2002.
18. MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa Social: teoria, método e criatividade**. 31. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
19. MOLINA, Mônica Castagna e FREITAS, Helana Célia de Abreu (org). Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 1-177, abr. 2011.
20. MOLINA, Mônica Castagna (Org.). **Licenciaturas em Educação do Campo e o ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. p.268 Disponível em:
<chromeextension://efaidnbnmnibpcajpcglclefindmkaj/https://ecec.paginas.ufsc.br/files/2014/09/MOLINA-Org-2014-Com-Capa.pdf>. Acesso em: 10 jul. 2024.
21. MOLINA, Mônica Castagna.; HAGE, Salomão Mufarrej. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação em Questão**, Natal, v. 51, n.37, p. 121-146, jan./abr. 2015. Disponível em:
<https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7174>. Acesso em: 06/07/2024.
22. MUNARIM, Antonio. Elementos para uma Política Pública do Campo. In: Molina, Mônica Castagna (org). Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
23. SANTOS, Marlene. Educação do Campo no Plano Nacional de Educação: tensões entre a garantia e a negação do direito à educação. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.26, n. 98, p. 185-212, jan./mar. 2018.
24. SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 24. ed. São Paulo: Cortez, 2016.
25. SILVA, Hellen do Socorro de Araújo. **Política de Formação de Educadores do Campo e a Construção da Contra-Hegemonia via Epistemologia da Práxis: Análise da experiência da LEDOC-UFPA-Cametá**. 2017. 307 f. Tese-Doutorado em Educação, Programa de Pós Graduação em Educação

(PPGED), UFPA, Belém, 2017.



Este trabalho está licenciado sob uma licença [Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by-nc/4.0/).