Revista Poíesis Pedagógica

Revista Poíesis Pedagógica ISSN 2178-4442
Universidade Federal de Catalão (UFCAT)
Janeiro/Dezembro, 2026 – Volume 24
e2026005, Páginas 1–13
10.69532/2178-4442.v24.75064

Fluxo Contínuo – Artigo

Mais de um século de esquecimento e lutas: o direito à educação do campo em disputa

More than a century of neglect and struggles: the right to field education in dispute

Más de un siglo de olvido y luchas: el derecho a la educación del campo en disputa

Luciana Cândida Duarte[1], Esther Marciano Barbosa[2] e Altina Abadia Silva[3]

Resumo

Este trabalho objetiva traçar uma linha do tempo da legislação brasileira, evidenciando cem anos de esquecimento e negligência ao direito à educação dos povos do campo. Analisaram-se as lutas e as mobilizações sociais pelas conquistas de direitos, apontando uma dívida histórica como denúncia social. Realizou-se uma pesquisa qualitativa e bibliográfica, dialogando com autores como Caldart (2002, 2012), Ribeiro (2012) e Ramal (2016), além de normativas da educação e da Educação do Campo, ancorando-se no materialismo histórico-dialético. A pesquisa mostrou que, no resgate histórico das sete Constituições Federais brasileiras, nas três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional instituídas e nos dois Planos Nacionais de Educação, os povos do campo foram historicamente marginalizados e excluídos e o seu direito à uma educação de qualidade, suprimido. Assim, demandam-se novas políticas educacionais que reconheçam as especificidades do campo e que assegurem o direito à educação enquanto processo emancipatório e democrático.

Palavras-chave: Educação do Campo; Legislação; Movimentos Sociais; Direito à Educação.

Abstract

This paper aims to trace a timeline of Brazilian legislation, highlighting one hundred years of neglect and disregard for the right to education of rural populations. The struggles and social mobilizations for the conquest of rights were analyzed, pointing to a historical debt as a social denunciation. A qualitative and bibliographic research was conducted, engaging with authors such as Caldart (2002, 2012), Ribeiro (2012), and Ramal (2016), as well as educational regulations and Rural Education, based on historical-dialectical materialism. The research showed that, in the historical review of the seven Brazilian Federal Constitutions, the three Laws of Directives and Bases of National Education, and the two National Education Plans, rural populations were historically marginalized and excluded, and their right to quality education was suppressed. Therefore, new educational policies are required that recognize the specificities of rural areas and ensure the right to education as an emancipatory and democratic process.

Keywords: Field Education; Legislation; Social Movements; Right of Education.

Resumen

Este trabajo objetiva trazar una línea del tiempo de la legislación brasileña, destacando cien años de olvido y negligencia respecto al derecho a la educación de los pueblos del campo. Se analizan las luchas y movilizaciones sociales por la conquista de derechos, señalando una deuda histórica como denuncia social. La investigación cualitativa y bibliográfica se basó en autores como Caldart (2002, 2012), Ribeiro (2012) y Ramal (2016), así como en normativas sobre la educación y la Educación del Campo, con enfoque en el materialismo histórico-dialéctico. El estudio muestra que, al revisar las siete Constituciones Federales brasileñas, las tres Leyes de Directrices y Bases de la Educación Nacional y los dos Planes Nacionales de Educación, los pueblos del campo han sido históricamente excluidos y su derecho a una educación de calidad ha sido suprimido. Se requieren políticas educativas que reconozcan las particularidades del campo y aseguren el derecho a la educación.

Palabras clave: Educación del Campo; Legislación; Movimientos Sociales; Derecho a la Educación.

[1]Rede Pública Municipal de Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: proflumaternal@gmail.com
[2]Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC Goiás), Goiânia, Goiás, Brasil. E-mail: esthermarcianob2@gmail.com
[3]Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil. E-mail: tinaufg8@gmail.com

OPEN ACCESS

1. INTRODUÇÃO

O presente estudo tem como objetivo apresentar um breve histórico da legislação brasileira, evidenciando a luta dos povos do campo por uma educação de qualidade. Para tanto, serão analisados os marcos legais, tais como as Constituições Federais brasileiras estabelecidas ao longo da história, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), instituídas em 1961, 1971 e 1996, o Plano Nacional de Educação (PNE) I, vigente entre 2001 e 2010, e o PNE II, de 2014 e 2024 – além dos movimentos sociais que contribuíram diretamente para as conquistas até então alcançadas pelas comunidades do campo.

Trata-se de uma pesquisa de natureza qualitativa, tendo como referência artigos, capítulos de livros, anais e trabalhos acadêmicos, tais como dissertações e teses. Para a construção dessa análise, são adotas as contribuições de Caldart (2002, 2012), Ribeiro (2012), Ramal (2016), entre outros autores, que discutem a temática em seus estudos, assim como documentos oficiais da educação. Adotou-se, na realização da discussão, a perspectiva do materialismo histórico-dialético, tendo como princípios os elementos centrais de tal abordagem, como a historicidade, a dialética, totalidade e contradição. Considerando tais questões, indaga-se: quais são os desafios que ainda persistem na efetivação de uma Educação do e no Campo, considerando a negligência histórica e a luta por direitos dos povos campesinos? Diante disso, busca-se fazer uma pesquisa reflexiva e crítica sobre o assunto.

2. LEGISLAÇÕES BRASILEIRA E OS POVOS DO CAMPO

Nesse contexto, torna-se necessário definir o que se entende por legislação, que pode ser compreendida como a manifestação concreta de políticas públicas elaboradas pelo Estado, resultado de embates e demandas sociais. Embora nem sempre beneficie de forma integral as classes menos favorecidas, uma lei surge a partir de um contexto social que exige determinada ação. Conforme afirmam Rocha e Mesquita (2020),

> Legislação é a manifestação concreta de algumas políticas públicas que se constroem em um campo de tensão, mas que nem sempre conferem a classe menos favorecida os benefícios desejados. No entanto, as conquistas na legislação são frutos de lutas sociais e não podem ser desconsideradas nos estudos que versam sobre política pública (Rocha; Mesquita, 2020, p. 55).

Considerando tal definição, ressalta-se que a nomenclatura relacionada à educação do sujeito do campo, frente as legislações estabelecidas, vem se modificando conforme as mudanças legais e na apropriação de novos conceitos. Ao longo dos anos, sabe-se que essa realidade — tanto da educação quanto a do sujeito do campo — foi designada de várias formas: ora como uma vida “caipira”, fazendo referência ao modo de vida dos povos rurais; ora como “educação rural” e, mais tarde, “educação do campo”, para se referir ao âmbito educacional.

Assim, torna-se importante, definir e discutir tais termos, em vista de que os marcos legais acompanham essas transformações e impactam diretamente a forma que a legislação será estabelecida e instituída nesse espaço. Educação Rural, conforme Ribeiro (2012), é um projeto de educação que está vinculado à lógica do mercado, destinado aos povos do campo, mas nos mesmos moldes da educação urbana. Trata-se de um modelo educacional que visa a aquisição de habilidades a partir de conhecimentos elementares, como ler, escrever e resolver as operações matemáticas simples, mas sem qualquer tipo de preocupação com a formação integral dos sujeitos, pois ainda prevalece uma visão preconceituosa e estigmada do campo. É uma pedagogia para adaptação, pois o intuito é instruir para adentrar no mercado de trabalho, com o princípio de capacitação, o que demanda o ensino de técnicas e o manejo de instrumentos.

Em contraposição a esse modelo, a Educação do Campo surge a partir da atuação dos movimentos sociais e da negação de uma educação descontextualizada e pautada na lógica do capital. Caldart (2012) explica que ela é ainda um conceito em construção, mas nomeia um fenômeno da realidade do país que se preocupa com uma formação omnilateral, a qual considera a cultura, as condições concretas da realidade, os conhecimentos e as tradições do campo. Está incluída em uma luta maior pela terra e na defesa da reforma agrária, visando uma transformação radical de uma realidade opressora e excludente. Enquanto uma das áreas de luta das comunidades campesinas, a Educação do Campo se transformou em um espaço significativo de luta ao conceber que, sem ela, não é possível enfrentar tal realidade. Por esse motivo, ela é discutida, principalmente no campo das políticas públicas.

Considerando tais conceitos, ao abordar os diversos marcos legais, propõem-se problematizar a realidade dos trabalhadores do campo e a educação destinada a esses povos. Sabe-se que no Brasil, sete Constituições Federais marcam a sua história, promulgadas em 1824, 1891, 1934, 1937, 1946, 1967 e a atual, de1988. A Constituição de 1824, por exemplo, demarca a separação entre Brasil e Portugal e fortaleceu um projeto político de pouco incentivo à educação. Apenas o artigo 179, como explicam Rocha e Mesquita (2020), com dois incisos, garantia a gratuidade da instrução primária. Contudo, vale ressaltar que:

> Pela pouca atenção dada a Educação, explicitada no documento, podemos perceber que a política da época não se preocupava com a educação. No entanto, sinaliza de forma discreta, mas importante, para possíveis mudanças ao garantir a "gratuidade a todos cidadãos". Essa sinalização indica a influência da laicização da educação encontra a posição a educação religiosa que predominou no Brasil desde a chegada dos Jesuítas, em 1549 (Rocha; Mesquita. 2020, p. 56).

> É evidente que tal fato — a gratuidade a todos os cidadãos — não se efetivou; pois, um século depois, nas cidades, era pequeno o índice de pessoas que tinham acesso à educação, e, no campo, tal realidade se mostrava ainda mais distante. A segunda Constituição, a de 1891, instituída no período republicano brasileiro, não há menção à educação rural, pois "[...] mais uma vez o povo que reside no meio rural é esquecido ou, em outras palavras, impedido de acessar o direito à educação" (Rocha; Mesquita, 2020, p. 56). Conforme explica Ramal (2016),

> O período denominado de República Velha, de 1889 a 1930, é marcado pelo domínio das elites agrárias que se revezavam no poder e que tinham como características políticas um acentuado arcaísmo, traduzido em eleições de fachada por intermédio da compra de votos. Este fato permaneceu latente nessa forma de governo, inaugurada no fim do século XIX, com a Proclamação da República (Ramal, 2016, p. 46).

Somente com a terceira Constituição, em 1934 (Brasil, 1934) — mais de cem anos após a Independência — com o estabelecimento de organizações sociais mais estáveis e a efervescência do grupo dos Pioneiros da Educação, os trabalhadores do campo foram "lembrados", ou seja, ganharam uma visibilidade na legislação. Destaca-se que os Pioneiros da Educação Nova foram um grupo de intelectuais que defendiam a escola pública, gratuita, obrigatória e universal. O movimento da Escola Nova surgiu no final do século XIX, e o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova foi lançado em 1932. Nesse período, a educação é vista como uma solução para os diversos problemas sociais, sendo fundamentada nos movimentos conhecidos como "entusiasmo pedagógico" e o "otimismo pedagógico". Contudo, apesar da defesa democrática da educação, o movimento escolanovista foi vinculado ao projeto de modernização da época, alinhado aos interesses do capital. Com isso, visava-se a defesa da formação de mão de obra disciplinada para atender as novas demandas de um país que avançava em suas indústrias, difundido um modelo hegemônico de educação urbana aos povos do campo.

Segundo Ramal (2016), esses movimentos se caracterizaram pela defesa da transformação da sociedade tendo como base a educação, amparada em ideias nacionalistas e humanistas. É nesse cenário que a educação dos povos do campo passou a ser uma preocupação para o governo e os seus segmentos, pois

era necessário adequar o sujeito do campo e o espaço rural ao ideal desenvolvimentista que se expandia no país.

A introdução da educação rural no ordenamento jurídico brasileiro então, remete às primeiras décadas do século XX, incorporando, no período, o intenso debate que ocorria na sociedade sobre a importância de conter o movimento migratório e o êxodo rural, elevando a produtividade o campo (Rocha; Mesquita. 2020). Nesse momento, há intensas discussões sobre a superlotação das cidades causadas pelo extenso fluxo de pessoas que deixavam o campo em busca de melhores condições de vida, com o desenvolvimento das fábricas e a expansão produtiva, e a necessidade de impedir que esse cenário continuasse a se estender.

Sabe-se que esse período de intensas transformações é marcado pelo movimento denominado Ruralismo Pedagógico, caracterizado pela tentativa de "modernização rural", como afirma Ribeiro (2012), objetivando desenvolver e transformar o sujeito do campo aos moldes da perspectiva desenvolvimentista. Buscava-se, portanto, promover a fixação dos povos do campo nas áreas rurais do país, resolvendo as problemáticas evidenciadas nas áreas urbanas. Sendo assim, tratava-se da seguinte realidade: eram povos esquecidos, mas depois lembrados para cumprir uma função econômica no país.

Diante do exposto, fica evidente que, até esse momento da história do Brasil, a educação para a população residente no meio rural sequer foi considerada uma prioridade. Esse fato pode ser explicado, uma vez que a elite era detentora do campo político e econômico brasileiro. A análise dos diversos documentos oficiais do Estado evidencia uma dívida histórica com os povos do campo, considerando o tratamento dado à educação (Rocha; Mesquita, 2020).

Sendo assim, esse modelo educacional, no período conhecido como "República das Oligarquias", dominado pela política do café com leite, expressava um projeto que se escondia sob interesses elitistas e econômicos. Via-se o sujeito do campo como um sujeito atrasado, incapaz de contribuir para o crescimento da indústria e economia brasileira, ao mesmo tempo em que se criavam mecanismos para a sua permanência no campo, freando o êxodo rural que crescia naquele período. Dessa maneira, a educação deveria moldar os povos do campo para que pudessem responder aos anseios econômicos e desenvolvimentistas da elite brasileira, preparando-os para que agissem no campo e obtivessem um rendimento considerável.

A Constituição Federal seguinte, a de 1937, manteve tal vinculação da educação ao mercado de trabalho, seguindo um viés economicista com o objetivo de industrializar, desenvolver e formar mão de obra. Segundo Rocha e Mesquita (2020),

> A proposta Educacional tem um olhar especial para formação de mão de obra para as indústrias. As turbulências da época, ocasionadas pela Revolução de 1930, favoreceram essas transformações, respaldadas pelo governo de Getúlio Vargas, que direcionou a implantação das mudanças significativas no plano das políticas internas, afastando do poder do estado oligarquias que representava os interesses Agrário- comerciais. Amparado nessas mudanças, o governo Getulista opta por uma política industrializada, com uma proposta de substituição da mão de obra Imigrante pela Nacional, o que é favorecido pelo êxodo rural ocasionado pela decadência cafeeira (Rocha; Mesquita. 2020, p. 60).

O objetivo era, portanto, de maneira geral, formar um trabalhador capacitado para atuar nas indústrias e garantir, efetivamente, uma contribuição do sujeito do campo, no qual acontecia por meio da exploração de mão de obra barata. Esse período é marcado pela criação de diversas instituições no meio rural, mas que seguiam o modelo das escolas urbanas, caracterizadas por propostas pedagógicas, estrutura curricular e calendários distantes da realidade daqueles que vivam no campo.

No que tange às Constituições de 1946 e 1967, há uma descentralização do ensino, responsabilizando inicialmente as empresas industriais e, posteriormente, a União, os estados e os municípios. Já com

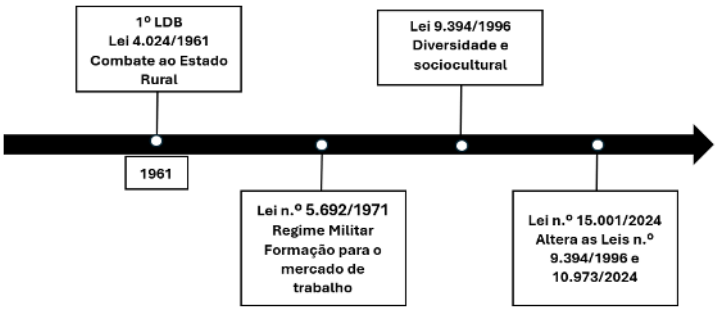
a Constituição de 1988, há o estabelecimento de um modelo que assegura o direito pleno à educação e escolas, sendo dever do Estado e direito da população, embora na prática não tenham sido implementados de forma plena. Até os dias atuais, a maior parte das escolas do campo oferece apenas a primeira fase do ensino fundamental, obrigando os jovens, ao completarem dez anos de idade, a se deslocarem para outras escolas, geralmente nas cidades, distanciando-se de suas famílias e de suas origens.

3. LUTAS, DESAFIOS E CONQUISTAS DE DIREITOS EDUCACIONAIS

Após uma dívida histórica com os trabalhadores do campo, que foram expostos a uma situação de esquecimento e marginalização, com a instituição da terceira Constituição Federal Brasileira, a de 1934, há, no artigo 156, a destinação de 20% de investimentos para a Educação Rural, termo utilizado à época do ruralismo pedagógico. Considerada progressista para os parâmetros daquele período, principalmente no que se refere à educação e aos direitos trabalhistas, a nova Constituição foi balizada por um forte movimento que culminou no Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, idealizada por Anísio Teixeira, cuja proposta se assentava na reconstrução educacional nacional, como aponta Ramal (2016).

Ao longo da história, destacando outros marcos principais, há também a elaboração de três Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), que organizaram e estruturaram o sistema de ensino brasileiro. A primeira LDB dada de 1961, instituída pela Lei n.º 4.024/1961 (Brasil, 1961), a segunda de 1971, com a Lei n.º 5.692/1971 (Brasil, 1971), e a terceira, ainda em vigor, promulgada em 1996 com a Lei n.º 9.394/1996 (Brasil, 1996). Para melhor ilustração, foi criada uma linha do tempo com os principais pontos estabelecidos pela LDB e suas datas.

Figura 1 – Linha do Tempo da LBD brasileira



Fonte: Elaboração pelas autoras

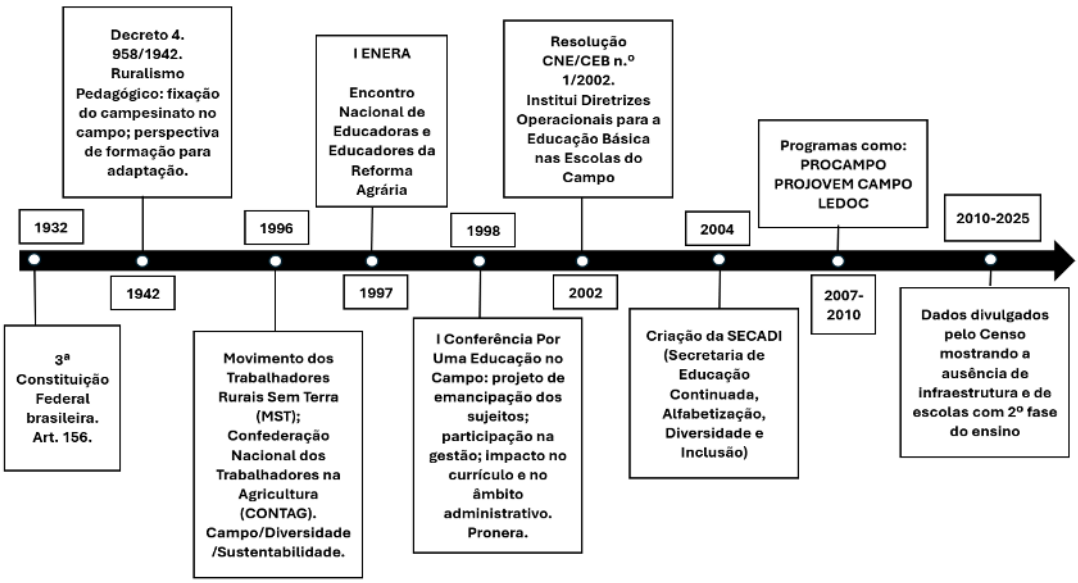
Assim como a concepção expressa nos textos da Constituição Federal de 1967, as ideologias presentes na LDB de 1961 (Brasil, 1961), demostram, conforme Rocha e Mesquita (2020), a preocupação em promover a educação nas áreas rurais como maneira de frear a onda migratória que levara um grande contingente populacional do campo para as cidades. Já a LDB de 1971 (Brasil, 1971), outorgada em pleno Regime Militar, reforçou a ascensão do modelo econômico e de produção capitalista sobre a educação escolar, estabelecendo como função central da escola a formação para o mercado de trabalho desde a mais tenra idade.

Nesse sentido, o intuito da educação para o povo do campo não era promover seu desenvolvimento integral, como pode ser evidenciado nas próprias legislações apresentadas. Contudo, a luta pelos direitos do povo do campo era exercida, embora duramente repreendida ao longo da história brasileira. Como exemplo de organizações na defesa de uma educação de qualidade e voltada aos sujeitos campone-

ses, destacam-se o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), que conquistou, conforme Caldart (1997) e Carvalho e Castro (2014), mudanças expressivas na luta pelo direito à educação para os trabalhadores do campo.

Sabe-se que entre 1996 e 1998, vivencia-se um período marcado pela construção de uma visão de resistência dos povos do campo e de luta por um lugar na sociedade brasileira. Esse contexto é construído pela parceira e união entre movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e a Igreja (Carvalho; Castro, 2014), em que se reivindica a criação de políticas públicas específicas que priorizem a situação precária das escolas, bem como a implantação de um sistema escolar que atendesse aos interesses do povo do campo. Na linha do tempo abaixo, podemos compreender melhor o que nomeamos como marcos de conquistas dos movimentos sociais com real expressividade para a formação de homens e mulheres do campo.

Figura 2 – Linha do Tempo dos Movimentos Sociais do Campo



Fonte: Elaboração pelas autoras

É importante destacar também que os movimentos sociais demarcam um território de luta que, em 1998, desencadeia um projeto de emancipação dos sujeitos do campo. Assim,

> O MST torna-se uma referência entre os movimentos do Brasil, e em certa medida, também fora dele, sendo identificado como um exemplo de luta e de organização a seguir, sempre que tiver em questão a conquista de direitos e a busca de mais dignidade para todos, já para outros grupos, o MST aparece como uma verdadeira 'praga' a ser exterminada, um incomodo para os governos e para as elites em geral, tenha elas ou não vínculo direto com o latifúndio (Caldart, 2002, p. 20).

Conceitos importantes, como sujeito, emancipação, passam a direcionar e construir no sujeito do campo uma consciência crítica, gerando referências de contestação ao estado de exclusão e marginalização ao qual foi submetido ao longo da história. Ainda conforme Caldart (2002, p. 20), os "[...] personagens que fazem entrar em cena, e os valores que estes personagens encarnam e expressam em suas ações, sua postura, sua identidade podem se espalhar e construir outros sujeitos". Assim, a luta pela terra fez emergir no seio da sociedade três desafios: compreender essa dimensão de historicidade com sentido sociocultural capaz de gerar uma produção histórica; reconhecer a formação de um novo sujeito social, consciente de sua história; e romper com os padrões culturais, modificando conceitos e valores diante das realidades do campo.

Conforme a linha do tempo de marcos importantes apresentados, em 1998, destaca-se a realização da I Conferência Nacional por uma Educação no Campo, evento que estabeleceu, de forma conjunta, a necessidade de a educação assumir um espaço de diálogo com um novo projeto para a educação dos povos campesinos. Assim, surgem questionamentos, debates e mudanças da nomenclatura, instituída de Educação Rural para Educação do Campo, com intuito de valorizar e respeitar a diversidade do campesinato brasileiro. Não se trata mais de uma escola para o campo, mas no campo e do campo, ou seja, uma escola que aconteça no espaço rural e que atenda às necessidades específicas do campo.

Defende-se, então, o protagonismo do sujeito do campo enquanto sujeito atuante na gestão, administração e na tomada de decisões no currículo escolar (Molina, 2002), principalmente com fortalecimento de programas de formação de professores para atuarem no/do campo. Outra conquista apresentada como marco dessa luta ocorreu em 2001, com o estabelecimento da Resolução CNE/CEB n.º 36/2001 (Brasil, 2001c), complementando o Parecer CNE/CEB nº 36/2001 (Brasil, 2001b), que define e instituem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Tais diretrizes visam garantir a melhoria da oferta do ensino e assegurar o direito à educação nas localidades rurais, representando a materialização das lutas dos povos do campo (Silva; Silva, 2020).

No ano de 2001, há a instituição do primeiro Plano Nacional de Educação (PNE 2001- 2010) (Brasil, 2001a), incorporando formas específicas de valorização à diversidade e respeito aos povos indígenas, quilombolas e do campo. Já em 2003, foram criados os Grupos Permanentes de Trabalho da Educação do Campo no Ministério da Educação (CGEC), com Secretarias de Formação Continuada, promovendo formação de professores para atuarem na Educação no/do Campo. Em 2006 e 2007, há a elaboração do Parecer CBE/CNE/MEC n.º 1/2006 (Brasil, 2006), que tratou dos motivos e da aprovação de dias letivos na Pedagogia da Alternância, fortalecendo os processos de organização pedagógica dando maior liberdade às escolas de organizarem seus calendários escolares. Ademais, foram criados programas como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) e o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo) em 2010, para fortalecer os cursos de formação de professores para atuarem no Campo, com as chamadas Licenciatura em Educação do Campo (LeDoC).

Em 2008, houve consideráveis conquistas para a Educação do Campo, com um conjunto expressivo de programas, projetos, diretrizes, atividades, ações, mudança de conceitos e nomenclatura, além da implementação de políticas públicas direcionadas. No entanto, o Censo Escolar de 2007, conforme Carvalho e Castro (2014), chama a atenção para três problemas que permanecem no âmbito da Educação do Campo: a falta de continuidade da segunda fase da educação básica, indicando que os jovens permanecem com suas famílias até aproximadamente os dez anos de idade; o fechamento de várias escolas do campo no processo de nucleação rural; e a falta de professores para atuarem no/do campo. Esses fatores continuam a demarcar o espaço de luta pela Educação do Campo. Assim,

> O educacenso de 2007 informa que temos atualmente no Brasil 88.386 escolas situadas no meio Rural desse Total 56% atendem somente aos anos iniciais do Ensino Fundamental cerca de 29,47% ofertam as séries finais do Ensino Fundamental e 7,62% ao ensino médio O que significa dizer que até os 10 anos a criança fica no meio Rural A partir dessa idade a chance dessa criança frequentar escola diminuir bastante no ensino médio é quase impossível (Carvalho; Castro, 2014, p. 23).

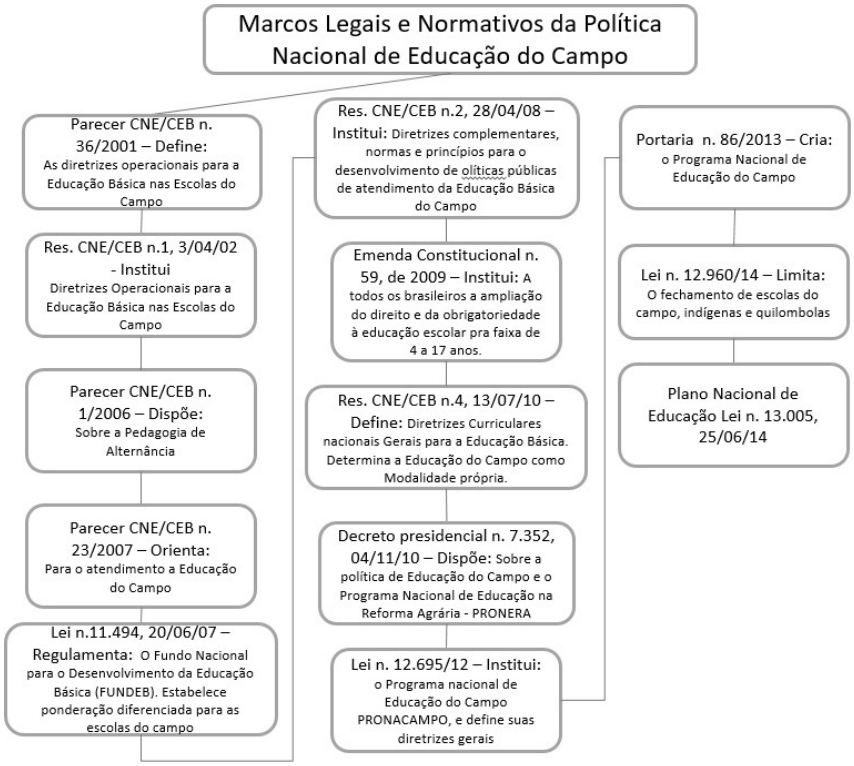
Trata-se de dados preocupantes, principalmente ao observá-los em uma perspectiva macro, visto que revelam um projeto político que desconsidera a importância da educação para a comunidade rural. Com o fechamento das escolas e sua eventual nucleação, há uma fragilização da cultura camponesa, dos laços estabelecidos em comunidade, assim como o incentivo, mesmo que indiretamente, ao êxodo rural e aos interesses do agronegócio. Destaca-se, consequentemente, que um dos principais obstáculos enfren-

tados pelo sujeito do campo na primeira década do século XXI foi o processo de nucleação, que pode ser entendido da seguinte maneira:

> As escolas nucleadas são caracterizadas por agrupamentos de várias escolas isoladas em uma determinada 'central', com a finalidade de fornecer subsídio de forma adequada para um processo de desenvolvimento e Educacional tido como eficiente, e ao mesmo tempo em cumprimento do seu papel social. A nucleação viabiliza-se por meio do uso intensivo do transporte escolar e o deslocamento de alunos desde suas comunidades para as escolas com maior população (Pereira; Almeida, 2020, p. 121).

Caracteriza-se ainda, portanto, um cenário de muitas lutas e batalhas a serem travadas pelo sujeito do campo, a sociedade civil e acadêmica. Sabe-se que persistem desafios estruturais, seja pela insuficiência de investimentos, do fechamento das escolas no meio rural e a precarização do trabalho docente. Contudo, nota-se que há uma tentativa constante e contribuições no campo legal, principalmente a partir de novos marcos legais e normativos no cenário da política nacional da Educação do Campo. Na figura a seguir, é possível observar os principais marcos legais e normativos até então, o que demonstra um trabalho contínuo por parte das comunidades do campo e os movimentos sociais na defesa de uma educação verdadeiramente de qualidade.

Figura 3 – Marcos Legais e Normativos da Política Nacional de Educação do Campo



Fonte: Silva e Silva (2020, p. 190).

No que diz respeito ao Plano Nacional de Educação (PNE) 2001-2010, é possível observar que ele oferece um tratamento diferenciado para a Escola Rural, sinalizando um modelo urbano de escola, com organização do ensino em série, a extinção das escolas multisseriadas e a universalização do transporte escolar. Esse período fica marcado com uma série de incoerências, pois

> Se ser por um lado é proposto um tratamento diferenciado ao povo do meio rural com ampliação da oferta de educação para todos os cidadãos por outro essa oferta está atrelada a promoção do transporte escolar isso em nosso entendimento favorece o fechamento das escolas no meio Rural uma vez que a lei não estabelece de forma Clara se a adoção do transporte escolar é para o transporte

> alunos para a cidade ou para a escola núcleo levando grande parte dos Municípios brasileiros a transportar os alunos para a cidade (Rocha; Mesquita, 2020, p. 67).

Comparando o texto do PNE 2001-2010 e o texto do PNE 2014-2024, nota-se uma maior preocupação com o respeito à diversidade e à cultura dos povos do campo. Observam-se os artigos do PNE 2001-2010 a seguir:

> A escola rural requer um tratamento diferenciado pois a oferta do Ensino Fundamental precisa chegar a todos os Recantos do país e a ampliação da oferta de quatro séries regulares em substituição as classes isoladas unidocentes é meta ser a perseguida consideradas as peculiaridades regionais e a sazonalidade.
>
> [...]
>
> 17. Prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário com colaboração financeira da União, estados e municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos e o acesso à escola por parte do professor.
>
> [...]
>
> 25. Prever formas mais flexíveis de organização escolar para a zona rural, bem como adequação adequada formação profissional dos professores, considerando a especificidades do alunato e as exigências do Meio (Brasil, 2001a, p. 18).

O texto não especifica questões quanto ao transporte escolar e apresenta concepção alusiva de respeito à divesidade, o que se torna mais evidente no texto da Lei 7.352/2010 (Brasil, 2010), que institui o Pronera, que estabelece cinco princípios importantes pra os povos indígenas, quilombolas e do campo:

I. – respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
II. – incentivo à formulação de projetos políticos-pedagógicos específico para as escolas do campo, estimulando o desenvolvimento das unidades escolares como espaços públicos de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o desenvolvimento social, economicamente justos e ambientalmente sustentável, em articulação com o mundo do trabalho;
III. – desenvolvimento de políticas de formação de profissionais da educação para o atendimento das especificidades das escolas do campo, considerando-se as condições concretas de produção e reprodução social da vida no campo;
IV. – valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas as reais necessidades dos alunos do campo, bem como a flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; V – controle social da qualidade da educação escolar, mediante a efetiva participação da Comunidade dos movimentos sociais do campo (Brasil, 2010, p. 1).

Observa-se, portanto, que nas legislações atuais, inclusive no PNE 2010-2014, o texto é muito mais expressivo nas questões relacionadas aos direitos dos povos do campo. Se na prática, fosse garantido algum dos princípios instituidos, como o princípio I do Pronera, que visa o respeito à diversidade cultural, ambiental, geracional, de raça e de etnia, a sociedade estaria mais próxima de superar a injustiça histórica e social atribuída ao homem a e mulher do campo ao longo de um século de esquecimentos. É preciso considerar que, mesmo com a existência de um texto legal avançado, não garante, por si só, a sua efetivação. Hoje, a realidade de alunos e professores demonstram que esse princípio ainda segue sem ser efetivado. Com isso, o campo segue com problemas estruturais, com o avanço do fechamento de escolas e sua nucleação, além de espaços e transportes precários que marcam esse espaço. Com isso, a conquista da lei não basta, mas se desloca para outros campos e é ainda pressionada pelos interesses do agronegócio e do capital.

Ao observar crianças deixando suas casas no período da madrugada, em um transporte escolar precário, sem segurança, passando condições de fome e frio para chegar até à instituição escolar – situação que também se aplica aos professores –, enfrentando a mesma rotina exaustiva no retorno ao seu lar e nos dias subsequentes, constata-se que ainda há muito o que precisa ser feito para garantir qualidade e segurança na Educação do Campo, assim como respeito à diversidade e as especificidades do campo.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo desse trabalho foi responder a seguinte questão: quais são os desafios que ainda persistem na efetivação de uma Educação do e no Campo, considerando a negligência histórica e a luta por direitos dos povos campesinos? Para tanto, construiu-se um breve histórico da legislação brasileira, visando evidenciar a luta do sujeito do campo pelo direito à educação, algo que foi historicamente negado. A partir dos marcos legais como as diferentes Constituições Federais instituídas no Brasil, as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e os Planos Nacionais de Educação, assim como as conquistas alcançadas a partir dos movimentos sociais, buscou-se traçar o caminho percorrido pelos sujeitos do campo até os diais atuais na busca por um processo educativo que responda à realidade do campo e as condições concretas de existência.

Observou-se, ao longo do estudo, que as transformações no campo legal revelaram estar marcadas por tensões significativas e a disputa entre grupos sociais antagônicos com diferentes interesses políticos ao longo do tempo. Esse cenário se mostrou acirrado cada vez mais pelo avanço e expansão do agronegócio. Por isso, mostra-se necessário que o campo seja compreendido como um espaço de intensas tensões políticas, econômicas, culturais e sociais. De um lado, há as demandas dos povos do campo e a sua luta por uma educação que respeite as tradições, as origens e a cultura campesina, tendo como foco a defesa da reforma agrária, e de outro, há os interesses de diversos grupos latifundiários, que enxergam os movimentos sociais e a defesa de uma educação específica como empecilhos para o desenvolvimento econômico.

Nesse sentido, em meio a acordos e jogos de poder, as políticas públicas nacionais ficam atreladas a demandas que veem a educação como meio de adaptação e manutenção do *status quo*, em que o capital e o lucro se tornam os elementos de interesse principais. Sabe-se, no entanto, que conquistas importantes ocorreram, principalmente com a atuação de movimentos sociais, como o MST e a CONTAG, fundamentais na instituição de políticas como o Pronera e o Procampo. Novos modelos de educação vêm sendo observados, como a Pedagogia da Alternância, que representam uma negação e confronto direto com a lógica neoliberal que adentrou no sistema educacional brasileiro, agindo cada vez mais na mercantilização da educação. Contudo, sabe-se que apenas isso ainda não é suficiente, pois trata-se de avanços que são frágeis diante dos desafios que são impostos perante o sistema capitalista e as reais necessidades dos povos do campo.

Assim, torna-se fundamental que a Educação do Campo permaneça no centro dos debates em diversos âmbitos sociais, com especial atenção ao campo das políticas públicas, visto que os desafios permeiam a área educação, política, cultural e econômica. Urge a continuidade da defesa por maior atenção do poder público, por investimentos significativos e por um projeto educativo emancipatório e crítico, que genuinamente considere as particularidades do campo. Por isso, é imprescindível que a concepção e a implementação de programas, projetos e ações destinados ao campo ocorram em estreita colaboração com os seus diversos povos que, embora distintos em suas identidades, convergem na luta fundamental pela terra e por seus direitos. Destarte, a inclusão em todos os níveis, inclusive no educacional, deve transcender a condição de objetivo para se consolidar como realidade concreta, almejando a construção de uma sociedade intrinsecamente justa e igualitária, independentemente da localização geográfica de seus membros. Somente mediante essa efetivação será possível edificar uma educação voltada para a

liberdade e a autonomia, rompendo estruturalmente com a lógica histórica de exclusão e negligência que, ao longo do tempo, marginalizou determinados grupos sociais.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 16 de julho de 1934. Brasília: Presidência da República, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Decreto n.º 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: Presidência da República, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 10.172, de 9 de janeiro de 2001**. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 2001a. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10172.htm>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961**. Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Presidência da República, 1961. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm> Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 5.692, de 11 de agosto de 1971**. Fixa as Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1971. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l5692.htm>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 1/2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD/MEC, 2006. Disponível em: https://proen.ifpa.edu.br/documentos-1/departamento-de-ensino-superior/2-legislacao-educacional/diversos/1803-parecer-cne-ceb-01-2006-dias-letivos-na-pedagogia-da-alternancia/file>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Parecer CNE/CEB n.º 36/2001**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2001b. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB n.º 36/2001**. Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: Ministério da Educação; Conselho Nacional de Educação, 2001c. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 18 fev. 2026.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. *In:* CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs.). **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 259-267.

CALDART, Roseli Salete. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In:* KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Satele (Orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 18-25.

CALDART, Roseli Satele. **Educação em movimento:** formação de educadoras e educadores no MST. Petrópolis-RJ: Vozes, 1997.

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

CARVALHO, Carlos Henrique de; CASTRO, Magali de (Orgs.) **Educação Rural e do Campo**. Uberlândia: EDUFU, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna. 13 Desafios para os Educadores e as Educadoras do Campo. *In:* KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Satele (Orgs.). **Educação do Campo:** Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. p. 26-30.

PEREIRA, Ana Maria Franco. ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de. Nucleação de Escolas Rurais no Município de Rio Verde-GO: contexto da História à realidade. *In:* ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; PEREIRA, Ana Maria Franco Pereira (Org.). **Educação no/do campo:** histórias, memórias, políticas públicas e práticas educativas. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico/EHMCES, 2020. p. 121-138.

RAMAL, Camila Timpani. **Ruralismo Pedagógico versus concepção de educação do MST:** abordagens divergentes de projetos de educação do campo no Brasil. 2016. 154 f. Tese (Doutorado em Educação Escolar). Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista "Júlio de Mesquita Filho", São Paulo, 2016. Disponível em: http://hdl.handle.net/11449/146681. Acesso em: 23 set. 2024.

RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. *In:* CARDART, Roseli Satele; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio - Expressão Popular, 2012, p. 295-301.

ROCHA, Carlos Antônio; MESQUITA, Maria Cristina das Graças Dutra. **Aumentando distâncias, diminuindo sonhos**. Curitiba: Appris, 2020.

SILVA, Celeida Maria Costa de Souza e; SILVA, Ariadne Celinne de Souza e. Formação de professores e a educação do campo: marcos legais e normativos da política nacional de educação do campo no contexto brasileiro. *In:* ALMEIDA, Maria Zeneide Carneiro Magalhães de; BALDINO, José Maria; PEREIRA, Ana Maria Franco Pereira (Org.). **Educação no/do campo:** histórias, memórias, políticas públicas e práticas educativas. Goiânia: Ed. Espaço Acadêmico/EHMCES, 2020. p. 185-202.

Apêndice – Detalhes Editoriais

Histórico

Submetido: 23/04/2025
Aprovado: 17/02/2026
Publicado: 20/04/2026

Como citar esse artigo (ABNT)

DUARTE, Luciana Cândida; BARBOSA, Esther Marciano; SILVA, Altina Abadia. Mais de um século de esquecimento e lutas: o direito à educação do campo em disputa. **Revista Poíesis Pedagógica**, Catalão/GO, v. 24, e2026005, 2026. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.75064

Como citar esse artigo (APA)

Duarte, L. C., Barbosa, E. M., & Silva, A. A. (2026). Mais de um século de esquecimento e lutas: o direito à educação do campo em disputa. *Revista Poíesis Pedagógica*, *v. 24*, e2026005. https://doi.org/10.69532/2178-4442.v24.75064

Financiamento

Não se Aplica.

Conflito de Interesse

Os autores declararam não haver nenhum conflito de interesse de ordem pessoal, comercial, acadêmica, política de financeira referente a este artigo.

Contribuição dos Autores

Resumo/Abstract/Resumen: Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Introdução ou Considerações iniciais:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Referencial teórico:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Metodologia:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Análise de dados:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Discussão dos resultados:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Conclusão ou Considerações finais:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Referências:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Revisão do manuscrito:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva; **Aprovação da versão final publicada:** Luciana Cândida Duarte, Esther Marciano Barbosa, Altina Abadia Silva.

CRediT – Taxonomia de Papéis de Colaborador – https://credit.niso.org/.

Direitos Autorais

Os direitos autorais são mantidos pelos autores, os quais concedem à **Revista Poíesis Pedagógica** os direitos exclusivos de primeira publicação. Os autores não serão remunerados pela publicação de trabalhos neste periódico. Os autores têm autorização para assumir contratos adicionais separadamente, para distribuição não exclusiva da versão do trabalho pu-blicado nesta revista (ex.: publicar em repositório institucional, em site pessoal, publicar uma tradução, ou como capítulo de livro), com reconhecimento de autoria e publicação inicial nesta revista. Os editores da Revista Poíesis Pedagógica têm o direito de realizar ajustes textuais e de adequação às normas da publicação.

Open Access

Este artigo é de acesso aberto (***Open Access***) e sem cobrança de taxas de submissão ou processamento de artigos dos autores (***Article Processing Charges – APCs***). O acesso aberto é um amplo movimento internacional que busca conceder acesso online gratuito e aberto a informações acadêmicas, como publicações e dados. Uma publicação é definida como 'acesso aberto' quando não existem barreiras financeiras, legais ou técnicas para acessá-la — ou seja, quando qualquer pessoa pode ler, baixar, copiar, distribuir, imprimir, pesquisar ou usá-la na educação ou de qualquer outra forma dentro dos acordos legais.

Licença de Uso

Este artigo é licenciado sob a Licença **Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional (CC BY 4.0)**. Esta licença permite compartilhar, copiar, redistribuir o artigo em qualquer meio ou formato. Além disso, permite adaptar, remixar, transformar e construir sobre o material, desde que seja atribuído o devido crédito de autoria e publicação inicial nesta revista.

Verificação de Similaridade

Este artigo foi submetido a uma verificação de originalidade por meio do software **iThenticate** (Turnitin), utilizando o serviço **Similarity Check da Crossref**, com o objetivo de identificar possíveis sobreposições de texto e garantir a integridade acadêmica, a conformidade ética e a originalidade da publicação.

Processo de Avaliação

Este artigo foi submetido a um processo de Revisão por Pares Duplo-Cega (***Double blind peer review***), no qual tanto a identidade dos autores quanto a dos avaliadores permaneceu confidencial durante todas as etapas da avaliação, assegurando imparcialidade, rigor científico e integridade editorial.

Avaliadores

Dois pareceristas *ad hoc* avaliaram este artigo e não autorizaram a divulgação dos seus nomes.

Editora

Profa. Dra. Cláudia Tavares do Amaral – Universidade Federal de Catalão (UFCAT), Catalão, Goiás, Brasil.

Fomento

O artigo foi editado, diagramado e publicado com o apoio do auxílio financeiro concedido pela **FAPEG Edital nº 10/2023** – Programa de Apoio a Periódicos Científicos de Instituições de Ensino Superior do Estado de Goiás

Publisher

Este artigo foi Publicado na **Revista Poíesis Pedagógica** vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da **Universidade Federal de Catalão - UFCAT**. A Revista Poíesis Pedagógica publica artigos de natureza técnico-científica, provenientes de estudos e pesquisas que ofereçam subsídios para o desenvolvimento do conhecimento educa-cional, propiciando um diálogo entre os diferentes campos da educação no Portal de Periódicos da UFCAT. As ideias expressadas neste artigo são de responsabilidade de seus autores, não representando, necessariamente, a opinião do corpo editorial ou da referida universidade. Na **Avaliação CAPES (2021-2024)** a Revista Poíesis Pedagógica obteve **Qualis B1**.