



ENTRE TERRITÓRIOS E TEMPORALIDADES: UMA ANÁLISE DOS MARCOS HISTÓRICOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL

BETWEEN TERRITORIES AND TEMPORALITIES: AN ANALYSIS OF THE HISTORICAL MILESTONES OF RURAL EDUCATION IN BRAZIL”

Igor Gonzaga Lopes¹
Ana Luisa Gonzaga de Castro²

RESUMO: Este artigo investiga os marcos históricos da Educação do Campo no Brasil, concebendo-a como uma categoria política e epistemológica em constante disputa. A pesquisa, de natureza qualitativa, fundamenta-se em análise documental e bibliográfica, com ênfase em legislações, conferências e produções acadêmicas relevantes. A análise crítica revela tensões persistentes entre as políticas públicas e as práticas territoriais, ressaltando a temporalidade como elemento interpretativo central para compreender os processos educativos no campo. O estudo evidencia que os avanços obtidos ao longo das últimas décadas foram fortemente impulsionados pela atuação de movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que tensionaram o Estado e promoveram a institucionalização de políticas voltadas à educação rural. Contudo, observa-se que esses avanços foram seguidos por retrocessos institucionais recentes, marcados por descontinuidades programáticas, esvaziamento de instâncias participativas e reconfiguração das políticas educacionais sob perspectivas tecnocráticas e urbanocêntricas.

Palavras-chave: Educação do Campo; Políticas Públicas; Temporalidade.

ABSTRACT: This article investigates the historical milestones of Rural Education in Brazil, framing it as a political and epistemological category under continuous dispute. The qualitative research is grounded in documentary and bibliographic analysis, with emphasis on legislation, national conferences, and relevant academic productions. The critical analysis reveals persistent tensions between public policies and territorial practices, highlighting temporality as a central interpretative element for understanding educational processes in rural contexts. The study demonstrates that the significant advances achieved over recent decades were largely driven by the mobilization of rural social movements, such as the Landless Workers' Movement (MST), which exerted pressure on the State and promoted the institutionalization of policies aimed at rural education. However, these advances have been followed by recent institutional setbacks, characterized by programmatic discontinuities, the dismantling of participatory mechanisms, and the reconfiguration of educational policies through technocratic and urban-centric lenses.

Keywords: Rural Education; Public Policies; Temporality.

1 Igor Gonzaga Lopes. Doutorando em Ensino de Ciências e Matemática da Universidade Federal de Goiás. E-mail: igorgonzaga1@hotmail.com.

2 Ana Luisa Gonzaga de Castro. Graduada em Pedagogia pela Unifaveni. E-mail: analuisa.inforcel@icloud.com.



INTRODUÇÃO

“A Educação do Campo é uma construção coletiva, política e histórica dos sujeitos do campo, que resistem à negação de seus direitos e afirmam seus territórios como espaços de vida, cultura e saber.” Miguel Arroyo, 2004.

A epígrafe escolhemos para abrir este artigo cumpre papel estratégico ao anunciar o horizonte político e epistemológico que orienta a investigação. Ela não apenas introduz o tema, mas convoca o leitor a reconhecer a Educação do Campo como expressão de resistência coletiva e como prática territorial de produção de saberes. Ao valorizar os sujeitos do campo como protagonistas históricos, a citação estabelece uma chave interpretativa que atravessa todo o texto, reafirmando que a Educação do Campo não é uma política acessória, mas um projeto de sociedade em disputa. Nesse sentido, a epígrafe não funciona como ornamento retórico, mas como afirmação de compromisso ético com os territórios, as culturas e as lutas que sustentam essa construção educativa.

A Educação do Campo no Brasil emerge como uma resposta histórica às desigualdades sociais, territoriais e educacionais vivenciadas pelas populações rurais, frequentemente marcadas pela invisibilidade política e pela negação sistemática de direitos. Ao longo do século XX, a educação destinada aos povos do campo foi caracterizada por uma lógica assimilacionista, urbana e descontextualizada, que ignorava os saberes locais, as práticas culturais e as especificidades territoriais dos sujeitos do campo (Caldart, 2004; Molina & Hage, 2010).

Estudar os marcos temporais da Educação do Campo implica compreender os embates entre projetos de sociedade antagônicos: de um lado, o modelo hegemônico do agronegócio, pautado pela concentração fundiária, pela monocultura e pela mercantilização da vida; de outro, o projeto do campesinato, que reivindica a reforma agrária, a agroecologia e uma educação emancipadora, vinculada às lutas sociais e à valorização dos territórios (Arroyo, 2007; Fernandes, 2008).

A pergunta investigativa que orienta este estudo é: Quais são os principais marcos históricos da Educação do Campo no Brasil e como eles expressam as disputas políticas e epistemológicas entre Estado, movimentos sociais e projetos de sociedade? Assim, este artigo tem como objetivo geral analisar os principais marcos históricos da Educação do



Campo no Brasil, com foco nas disputas políticas e epistemológicas que os atravessam.

A análise abrange o período de 1990 até os dias atuais, com enfoque nacional, e está estruturada em seis seções: introdução, referencial teórico, metodologia, marcos temporais, análise crítica e considerações finais. A abordagem metodológica é qualitativa, fundamentada em análise documental e bibliográfica, com destaque para legislações, conferências nacionais, diretrizes curriculares e produções acadêmicas que contribuíram para a consolidação da Educação do Campo como campo de luta e de conhecimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

A Educação do Campo é compreendida como uma categoria política e epistemológica em constante construção, marcada por disputas entre projetos de sociedade e pela luta dos sujeitos do campo por reconhecimento e justiça social. Segundo Arroyo (2004), trata-se de um direito dos povos do campo e, simultaneamente, uma expressão de resistência frente às políticas educacionais historicamente excludentes e urbanocêntricas. Essa concepção rompe com a visão tradicional que subordinava a educação rural à lógica da cidade, propondo uma pedagogia enraizada nos territórios, nas culturas e nas práticas sociais do campesinato.

Caldart (2004) aprofunda essa perspectiva ao destacar a centralidade do território e da identidade na formulação de projetos educativos emancipadores. Para a autora, a Educação do Campo não se limita à oferta de ensino em áreas rurais, mas constitui uma proposta pedagógica que articula os saberes locais, as lutas sociais e os modos de vida dos sujeitos do campo, promovendo uma educação contextualizada, crítica e transformadora. Essa abordagem dialoga diretamente com a pedagogia libertadora de Paulo Freire (1970), que defende uma educação dialógica, problematizadora e comprometida com a emancipação dos oprimidos. Freire inspira práticas educativas que reconhecem os educandos como sujeitos históricos, capazes de intervir na realidade e transformá-la.

A dimensão temporal da Educação do Campo é igualmente relevante e encontra respaldo em autores como Walter Benjamin e Pierre Bourdieu. Benjamin (1987) propõe uma concepção de tempo não linear, marcada pela possibilidade de ruptura e de ressignificação do passado como forma de transformação histórica. Essa ideia é



particularmente fecunda para pensar os momentos de emergência e reconfiguração da Educação do Campo, em que os sujeitos coletivos interrompem a continuidade das políticas hegemônicas e instauram novos horizontes de sentido. Bourdieu (1997), por sua vez, contribui com a noção de tempo social e habitus, compreendendo que as práticas educativas são estruturadas por disposições incorporadas ao longo da trajetória dos sujeitos, em interação com os contextos sociais e simbólicos em que vivem. A temporalidade, nesse sentido, não é apenas cronológica, mas profundamente vinculada às experiências, às memórias e às expectativas dos sujeitos do campo.

Os movimentos sociais desempenham papel central na construção da Educação do Campo como política pública e como campo de conhecimento. Organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Via Campesina, entre outras articulações, têm sido protagonistas na formulação de propostas pedagógicas, na mobilização por direitos e na incidência política. Molina (2014) destaca que as Conferências Nacionais de Educação do Campo, realizadas em 2004 e 2012, constituíram marcos importantes de institucionalização e de reconhecimento da diversidade dos sujeitos do campo, consolidando diretrizes que valorizam a territorialidade, a interculturalidade e a participação social.

Esses aportes teóricos e políticos evidenciam que a Educação do Campo é mais do que uma modalidade educacional: trata-se de um projeto de sociedade que confronta o modelo hegemônico do agronegócio, reivindica a reforma agrária, a agroecologia e a valorização dos saberes populares. Ao articular território, identidade, temporalidade e luta social, a Educação do Campo se afirma como espaço de resistência e de criação de alternativas educativas comprometidas com a transformação social.

METODOLOGIA

Esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza teórico-documental, voltada à análise crítica dos marcos históricos da Educação do Campo no Brasil. A escolha metodológica se fundamenta na necessidade de compreender os processos educativos como construções sociais e políticas, atravessadas por disputas de sentido, territorialidade e temporalidade. A pesquisa qualitativa permite interpretar fenômenos complexos, considerando os contextos históricos e os significados atribuídos pelos



sujeitos envolvidos, (Chizzotti, 2006).

O corpus da investigação é composto por documentos oficiais, legislações específicas (como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas pelo CNE/CEB), atas e relatórios das Conferências Nacionais de Educação do Campo (2004 e 2012), Planos Nacionais de Educação (PNE), além de artigos acadêmicos e produções teóricas que abordam a temática em diferentes perspectivas. A seleção dos documentos foi orientada por sua relevância política, institucional e simbólica, buscando evidenciar os momentos de emergência, institucionalização, consolidação e retrocesso das políticas voltadas à Educação do Campo.

A técnica de análise adotada articula a hermenêutica crítica com a interpretação sociológica dos textos, inspirada nos pressupostos de Ricoeur (1990) e Thompson (1995). Essa abordagem permite compreender os documentos não apenas como registros normativos, mas como expressões de projetos de sociedade em disputa, revelando os embates entre o Estado, os movimentos sociais e os interesses do capital agrário. A hermenêutica crítica considera os textos como produtos históricos e ideológicos, que devem ser interpretados em sua relação com os contextos sociais que os geraram, possibilitando a reconstrução dos sentidos e das intencionalidades subjacentes.

A delimitação temporal da pesquisa abrange o período de 1990 até os dias atuais, com enfoque nacional, permitindo observar a trajetória da Educação do Campo desde sua emergência como pauta política até os processos recentes de desmonte institucional. A análise é orientada por categorias analíticas como territorialidade, temporalidade, identidade coletiva e disputa epistemológica, que emergem do diálogo entre os referenciais teóricos e os dados empíricos.

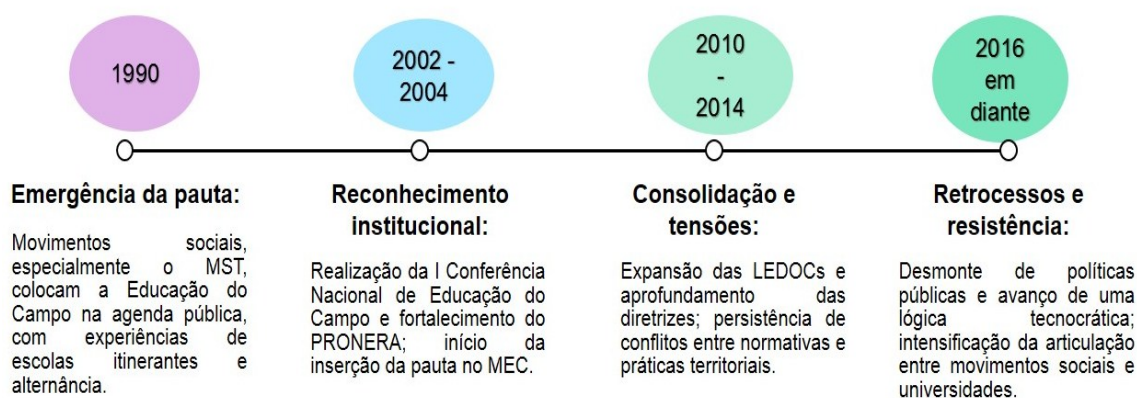
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A trajetória da Educação do Campo no Brasil pode ser compreendida por meio de uma cartografia histórica que evidencia os embates entre projetos de sociedade, políticas públicas e práticas territoriais. Os marcos temporais que estruturam essa análise não representam apenas momentos cronológicos, mas expressam rupturas, avanços, tensões e resistências que configuram a Educação do Campo como campo político e



epistemológico em disputa. A seguir, são apresentados quatro períodos fundamentais que permitem compreender a complexidade e a dinamicidade dessa construção histórica: a emergência da pauta na década de 1990, o reconhecimento institucional entre 2002 e 2004, a consolidação com tensões entre 2010 e 2014, e os retrocessos institucionais vivenciados a partir de 2016. (Vide Imagem 01)

Imagem 01: Os principais marcos históricos da Educação do Campo no Brasil.



Fonte: Elaborado pelos autores.

A linha do tempo destaca os principais marcos da Educação do Campo no Brasil, evidenciando sua trajetória marcada por avanços, tensões e retrocessos. Cada período reflete disputas políticas e a atuação decisiva dos movimentos sociais na construção de uma educação territorializada e emancipadora.

Década de 1990: Emergência da pauta

A década de 1990 representa um marco histórico na trajetória da Educação do Campo no Brasil, caracterizando-se como o período de emergência dessa pauta no cenário político e educacional nacional. Após décadas de invisibilidade e marginalização das populações rurais nas políticas públicas, os movimentos sociais do campo, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), passaram a reivindicar uma educação que respeitasse os modos de vida, os saberes e as territorialidades dos sujeitos do campo. Essa reivindicação não se deu de forma isolada, mas articulada a um projeto político de reforma agrária popular, agroecologia e justiça social (Stedile, 2002; Caldart,



2004).

Nesse contexto, a Educação do Campo emerge como uma categoria política e epistemológica em disputa, contrapondo-se à lógica homogeneizadora da educação rural tradicional, marcada por currículos urbanos, descontextualizados e voltados à assimilação cultural. A criação da REA (Rede de Educação do Campo) foi um dos principais desdobramentos dessa mobilização, reunindo educadores, militantes, pesquisadores e gestores comprometidos com a construção de uma proposta educativa enraizada nos territórios e nas lutas sociais. A REA tornou-se um espaço estratégico de articulação, produção de conhecimento e incidência política, contribuindo para a formulação de diretrizes e programas voltados à Educação do Campo.

As experiências de escolas itinerantes e de alternância, desenvolvidas sobretudo pelo MST, Via Campesina e outras organizações populares, revelam a busca por modelos educativos emancipadores, capazes de dialogar com a realidade concreta dos sujeitos do campo. As escolas itinerantes, criadas em acampamentos e assentamentos, funcionavam como espaços de resistência e formação política, desafiando o Estado a reconhecer o direito à educação mesmo em contextos de luta pela terra. Já as escolas de alternância, inspiradas em modelos franceses como as Maisons Familiales Rurales, propunham uma pedagogia que articulava tempos de formação na escola e tempos de vivência no território, valorizando os saberes locais e promovendo a autonomia dos educandos (Arroyo, 2007; Molina & Hage, 2010).

Essas iniciativas não apenas tensionaram o Estado, mas também provocaram rupturas epistemológicas no campo educacional, ao reivindicar uma educação que fosse do campo e para o campo, e não apenas no campo. A década de 1990, portanto, não pode ser compreendida apenas como um período de surgimento institucional da Educação do Campo, mas como um momento de inflexão histórica, em que os sujeitos coletivos do campo passaram a disputar os sentidos da educação, da cidadania e do desenvolvimento.

A emergência da Educação do Campo nesse período também deve ser analisada à luz das transformações políticas e econômicas vividas pelo Brasil, marcadas pela ascensão do neoliberalismo, pela reestruturação produtiva e pela intensificação da concentração fundiária. Nesse cenário, os movimentos sociais do campo se colocaram como contraponto à lógica do agronegócio, propondo uma educação que fortalecesse a organização comunitária, a soberania alimentar e a construção de projetos de vida



alternativos ao modelo hegemônico.

Como destaca Arroyo (2004), a Educação do Campo é expressão de resistência e de afirmação identitária, constituindo-se como direito dos povos do campo e como instrumento de transformação social. A década de 1990, nesse sentido, inaugura um ciclo de mobilização e de construção coletiva que será fundamental para os avanços institucionais das décadas seguintes, como a criação do PRONERA (1998), a realização das Conferências Nacionais de Educação do Campo (2004 e 2012) e a aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (2002).

2002–2004: Reconhecimento institucional e disputas por legitimidade

O período entre 2002 e 2004 representa um momento de inflexão na trajetória da Educação do Campo no Brasil, marcado pelo início de seu reconhecimento institucional por parte do Estado. A realização da I Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2004, constitui um marco simbólico e político fundamental, ao consolidar a pauta como objeto legítimo de debate público e formulação de políticas educacionais específicas. Essa conferência, fruto da intensa mobilização dos movimentos sociais e da articulação de redes como a REA (Rede de Educação do Campo), reuniu educadores, militantes, pesquisadores e gestores públicos em torno da construção de diretrizes que reconhecessem a diversidade dos sujeitos do campo e suas demandas históricas por uma educação contextualizada, emancipadora e territorializada (Molina, 2014).

Embora o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) tenha sido criado em 1998, é nesse período que ele ganha força institucional, ampliando sua abrangência e consolidando-se como uma das principais políticas públicas voltadas à oferta de educação superior para assentados da reforma agrária. O PRONERA rompe com a lógica assistencialista que historicamente marcou as ações do Estado em relação ao campo, ao reconhecer os sujeitos do campo como protagonistas do processo educativo e ao promover a articulação entre universidades públicas, movimentos sociais e comunidades rurais (Caldart, 2010; Fernandes, 2008).

A inserção da temática da Educação do Campo no âmbito do Ministério da Educação (MEC) sinaliza avanços importantes, como a criação de espaços institucionais de diálogo, a formulação de diretrizes curriculares específicas e o reconhecimento da



territorialidade como princípio organizador das práticas pedagógicas. No entanto, esse reconhecimento não se deu de forma linear ou consensual. Ao contrário, foi resultado de intensas disputas entre diferentes projetos de sociedade, que tensionaram o campo educacional e revelaram os limites da institucionalização como estratégia de transformação.

A institucionalização da Educação do Campo, embora necessária, carrega o risco da burocratização e da perda de autonomia dos movimentos sociais, que passam a depender de editais, convênios e marcos legais para implementar suas propostas pedagógicas. Como alerta Arroyo (2007), o reconhecimento estatal pode se transformar em captura simbólica, esvaziando o caráter político e insurgente da Educação do Campo. Nesse sentido, o período de 2002 a 2004 deve ser compreendido não apenas como avanço, mas como momento de reconfiguração das disputas, em que os movimentos sociais precisaram negociar, tensionar e resistir para garantir que a institucionalização não significasse domesticação.

A análise crítica desse período revela, portanto, uma ambiguidade constitutiva: ao mesmo tempo em que se conquistam espaços institucionais e políticas públicas específicas, intensificam-se os desafios de manter a radicalidade política, a vinculação territorial e a centralidade dos sujeitos do campo na condução dos processos educativos. A Educação do Campo, nesse contexto, afirma-se como campo de disputa, em que o reconhecimento estatal é tanto conquista quanto risco, exigindo vigilância permanente e capacidade de reinvenção por parte dos movimentos sociais.

2010–2014: Consolidação institucional e tensões estruturantes

O período de 2010 a 2014 é marcado por um aparente processo de consolidação da Educação do Campo como política pública, com avanços significativos em termos de normatização, financiamento e formação docente. No entanto, essa consolidação não se deu sem tensões, contradições e disputas que revelam os limites da institucionalização em contextos de desigualdade estrutural e hegemonia do modelo agrário-capitalista.

A realização da II Conferência Nacional de Educação do Campo, em 2012, representou um momento estratégico de aprofundamento do debate sobre diretrizes pedagógicas, financiamento público e participação social. Diferentemente da primeira



conferência, que teve caráter mais fundacional, a segunda buscou consolidar conquistas e enfrentar os desafios da implementação das políticas em escala nacional. As discussões evidenciaram a necessidade de ampliar os recursos destinados à Educação do Campo, garantir a continuidade dos programas e fortalecer os espaços de controle social, como fóruns e comissões territoriais (Molina, 2014).

Nesse contexto, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, embora promulgada anteriormente, ganha centralidade como marco normativo que orienta a organização da Educação Básica nas escolas do campo. Seus princípios, como a valorização dos saberes locais, a articulação entre escola e território, e a flexibilidade curricular, passam a ser reivindicados como referência para a construção de projetos pedagógicos que respeitem as especificidades dos sujeitos do campo. No entanto, a efetivação desses princípios enfrenta obstáculos concretos, como a resistência de gestores municipais, a falta de formação adequada dos profissionais da educação e a persistência de uma lógica escolar urbana e padronizada (Arroyo, 2007; Caldart, 2010).

A expansão das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs), iniciada em 2006 e intensificada nesse período, representa um avanço importante na formação de educadores comprometidos com os territórios e com os projetos políticos dos povos do campo. As LEDOCs propõem uma formação por áreas do conhecimento, com alternância entre tempos universidade e tempos comunidade, rompendo com o modelo tradicional de formação docente. Essa proposta pedagógica, inspirada nas experiências de alternância e nas concepções freirianas de educação libertadora, busca formar professores que não apenas atuem no campo, mas que pensem a educação a partir do campo (Molina; Hage, 2010).

Contudo, a consolidação das LEDOCs também revela tensões internas à universidade, como a dificuldade de reconhecimento institucional, a precarização das condições de oferta e o desafio de construir currículos que dialoguem com os territórios sem perder o rigor acadêmico. Além disso, a formação de educadores do campo continua sendo atravessada por disputas epistemológicas, em que os saberes populares e comunitários ainda enfrentam marginalização frente ao conhecimento científico hegemônico.

Portanto, o período de 2010 a 2014 pode ser compreendido como uma fase de consolidação institucional da Educação do Campo, mas também de intensificação das



tensões entre os princípios da política e sua efetivação concreta. A presença do campo no interior das universidades, dos marcos legais e dos planos nacionais representa uma conquista histórica, mas exige vigilância crítica para que não se transforme em mera formalização desprovida de sentido político e territorial.

2016 em diante: Retrocessos institucionais e resistência sociopolítica

A partir de 2016, a Educação do Campo no Brasil passa a enfrentar um cenário de acentuado retrocesso institucional, marcado pela descontinuidade de programas, esvaziamento de políticas públicas e avanço de uma lógica tecnocrática e ruralista nas reformas educacionais. Esse período coincide com mudanças profundas no cenário político nacional, que resultaram na reconfiguração das prioridades do Estado e na marginalização de pautas historicamente construídas por movimentos sociais.

O enfraquecimento do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e das Licenciaturas em Educação do Campo (LEDOCs) é emblemático desse processo. A redução de investimentos, a suspensão de editais e a desarticulação de parcerias entre universidades e movimentos sociais comprometeram a continuidade de ações que vinham promovendo o acesso à educação superior e a formação de educadores comprometidos com os territórios rurais (Molina, 2019; Caldart, 2010). Além disso, a invisibilização dos sujeitos do campo nas reformas curriculares e nos planos nacionais de educação revela uma tendência de apagamento político e epistemológico, em que o campo volta a ser tratado como espaço periférico e subordinado às lógicas urbanas e mercadológicas.

A ascensão de discursos ruralistas e tecnocráticos, que privilegiam a produtividade, a eficiência e a padronização, reforça a hegemonia do agronegócio como projeto de sociedade, em detrimento das demandas do campesinato por educação contextualizada, reforma agrária e soberania alimentar. As reformas educacionais implementadas nesse período, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ignoram as especificidades territoriais e culturais dos povos do campo, promovendo uma homogeneização curricular que desconsidera os saberes locais e as práticas comunitárias (Arroyo, 2017).

Em contrapartida, movimentos sociais e universidades públicas intensificam sua



articulação, reafirmando a Educação do Campo como projeto político e campo de resistência. A retomada de fóruns territoriais, a realização de encontros nacionais e a produção acadêmica crítica têm sido estratégias fundamentais para enfrentar o desmonte e manter viva a luta por uma educação emancipadora. Como destaca Arroyo (2020), a Educação do Campo não se reduz a uma política pública: ela é expressão de um projeto de sociedade que confronta o modelo hegemônico e afirma a dignidade dos sujeitos do campo.

Esse período, portanto, é marcado por uma dualidade: de um lado, o avanço de políticas excludentes e a retração institucional; de outro, a persistência da resistência coletiva, que se reinventa diante das adversidades e reafirma a centralidade do território, da identidade e da temporalidade como fundamentos de uma educação comprometida com a transformação social.

ANÁLISE CRÍTICA

A análise dos marcos temporais da Educação do Campo revela contradições estruturantes entre as políticas públicas formuladas pelo Estado e as práticas territoriais vivenciadas pelas comunidades rurais. Ao longo das últimas décadas, observa-se um movimento pendular entre avanços institucionais e retrocessos políticos, que evidenciam a instabilidade e a fragilidade das ações voltadas à educação dos povos do campo. Essa oscilação não é meramente conjuntural, mas expressa disputas profundas entre projetos de sociedade antagônicos: de um lado, o modelo hegemônico do agronegócio, que instrumentaliza a educação como ferramenta de reprodução da lógica produtivista e mercantil; de outro, o projeto emancipador do campesinato, que reivindica uma educação territorializada, crítica e comprometida com a justiça social (Arroyo, 2004; Caldart, 2010).

A Educação do Campo, enquanto construção política e epistemológica, confronta os modelos tradicionais de educação rural, historicamente voltados à domesticação dos sujeitos e à negação de suas identidades. As reformas educacionais recentes, como a implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprofundam esse processo de invisibilização ao ignorar as especificidades territoriais e culturais dos povos do campo, promovendo uma padronização curricular que reforça a centralidade urbana e



deslegitima os saberes locais (Arroyo, 2017; Molina, 2019). Essa invisibilização não é apenas uma ausência, mas uma estratégia de silenciamento que opera na disputa por sentidos, reconhecimento e pertencimento.

Nesse contexto, a temporalidade assume papel central como categoria analítica. Longe de ser linear ou progressiva, o tempo da Educação do Campo é marcado por rupturas, resistências e reconfigurações. O tempo histórico é atravessado por momentos de interrupção, em que os sujeitos coletivos desafiam a continuidade das estruturas dominantes e instauram novas possibilidades de futuro, (Benjamin, 1987). A Educação do Campo, nesse sentido, é expressão de uma temporalidade insurgente, que resiste à lógica cronológica do progresso e afirma a memória, a ancestralidade e a luta como fundamentos da ação educativa.

Apesar dos retrocessos institucionais vividos nos últimos anos, a Educação do Campo persiste como espaço de produção de saberes, de afirmação de identidades e de construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento. Movimentos sociais, universidades públicas e comunidades rurais continuam a reinventar práticas pedagógicas, a fortalecer redes de articulação e a disputar os sentidos da educação em múltiplos territórios. Essa resistência não se dá apenas no plano das políticas, mas também no cotidiano das escolas, dos assentamentos e das comunidades, onde a educação é vivida como prática de liberdade e como instrumento de transformação social (Freire, 1970).

Portanto, a análise crítica dos marcos temporais da Educação do Campo revela que sua trajetória é indissociável das lutas sociais e das disputas por reconhecimento. Mais do que uma política pública, trata-se de um projeto político que desafia as estruturas de poder, afirma a dignidade dos sujeitos do campo e propõe uma outra racionalidade educativa, territorial, plural e emancipadora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise dos marcos históricos da Educação do Campo evidencia que sua trajetória é profundamente atravessada por disputas políticas, epistemológicas e territoriais. Longe de constituir uma política linear ou consensual, a Educação do Campo se configura como campo de tensão e de resistência, em que diferentes projetos de sociedade se confrontam. A emergência da pauta nos anos 1990, impulsionada pelos



movimentos sociais, marca o início de uma ruptura com a lógica assimilacionista da educação rural tradicional. A institucionalização nos anos 2000, embora representasse avanços significativos, revelou os limites da ação estatal diante das complexidades territoriais e das demandas dos sujeitos do campo. A consolidação parcial na década seguinte, acompanhada de tensões internas e externas, preparou o terreno para os retrocessos vivenciados a partir de 2016, quando políticas públicas foram descontinuadas e os sujeitos do campo novamente invisibilizados nas reformas educacionais.

Esse percurso revela que a Educação do Campo não pode ser compreendida apenas como uma modalidade educacional, mas como um projeto político em disputa, construído coletivamente por sujeitos historicamente marginalizados, camponeses, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, que reivindicam o direito à educação como prática de liberdade e como instrumento de transformação social (Freire, 1970; Arroyo, 2004). A reafirmação da Educação do Campo como direito implica reconhecer sua potência como espaço de produção de saberes, de afirmação de identidades e de construção de alternativas ao modelo hegemônico de desenvolvimento, pautado pela monocultura, pela concentração fundiária e pela negação da diversidade.

As rupturas e reconfigurações que marcam essa trajetória também evidenciam a importância da temporalidade como categoria analítica. O tempo da Educação do Campo não é cronológico nem acumulativo, mas insurgente, marcado por momentos de resistência, de criação coletiva e de enfrentamento às estruturas de poder. Como propõe Benjamin (1987), é na interrupção da continuidade histórica que se abrem possibilidades de transformação, e é nesse intervalo que os sujeitos do campo constroem seus próprios projetos educativos

Diante do cenário atual, marcado por crises democráticas, avanço de políticas excludentes e reconfiguração conservadora do Estado, torna-se urgente ampliar o escopo das pesquisas sobre Educação do Campo. Sugere-se que futuros estudos aprofundem abordagens interseccionais, capazes de articular classe, raça, gênero e território; realizem análises comparativas entre estados e regiões, evidenciando desigualdades e experiências inovadoras; e investiguem os impactos das reformas educacionais em contextos de desmonte institucional e fragilização da democracia. Mais do que nunca, pensar a Educação do Campo é pensar o Brasil que se quer construir, plural, justo e comprometido com os sujeitos que historicamente sustentam a vida e a terra.



REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel González. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC, 2004.

ARROYO, Miguel González. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel González. Educação como prática de liberdade: o campo como espaço de formação humana. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Luciana Maria (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Brasília: INEP/MEC, 2020.

BENJAMIN, Walter. Teses sobre o conceito de história. In: BENJAMIN, Walter. **Magia e técnica, arte e política**. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BRASIL. Ministério da Educação. **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília: MEC/INCRA, [s.d.].

BRASIL. **Conselho Nacional de Educação**. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 abr. 2002. Seção 1, p. 31.

BRASIL. Ministério da Educação. **I Conferência Nacional de Educação do Campo – CONEDUC**. Brasília: MEC, 2004.

BRASIL. Ministério da Educação. **II Conferência Nacional de Educação do Campo – CONEDUC**. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL. **Presidência da República. Plano Nacional de Educação – PNE 2001–2010**. Brasília: MEC, 2001.

BRASIL. **Presidência da República. Plano Nacional de Educação – PNE 2014–2024**. Brasília: MEC, 2014.

BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas: Papirus, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 8, n. 1, p. 35–64, jan./abr. 2010.



CHIZZOTTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território. In: MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio (Orgs.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: MEC, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo: trajetória e desafios para a construção de políticas públicas. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Luciana Maria (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Brasília: INEP/MEC, 2014.

MOLINA, Mônica Castagna; HAGE, Salomão Antônio. **Educação do campo: história, práticas e políticas públicas**. Brasília: MEC, 2010.

MOLINA, Mônica Castagna. Educação do campo e justiça social: desafios para a formação docente. In: MOLINA, Mônica Castagna; SÁ, Luciana Maria (Orgs.). **Educação do campo: políticas públicas e práticas pedagógicas**. Brasília: INEP/MEC, 2019.

RICOEUR, Paul. **O conflito das interpretações**. São Paulo: Loyola, 1990.

STEDILE, João Pedro. **O MST e a reforma agrária no Brasil**. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.

THOMPSON, John B. **Ideologia e cultura moderna**. Petrópolis: Vozes, 1995.

VIA CAMPESINA BRASIL. **Educação do campo e soberania alimentar: contribuições para a construção de políticas públicas**. Brasília: Via Campesina, 2012.