

## FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE (BRASIL)

### *FOUNDATIONS OF RURAL EDUCATION IN ACRE (BRAZIL)*

Marcondes de Lima Nicácio<sup>1</sup>  
Maristela Bortolon de Matos<sup>2</sup>

#### Resumo

Este artigo tem por objetivo apresentar sinteticamente as bases legais e os elementos históricos da Educação do Campo no Brasil e expor uma reflexão preambular de sua materialidade no Acre. É resultado de uma pesquisa que em sua totalidade buscou analisar as políticas públicas de Educação do Campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá-Acre e suas relações com a pobreza. Este recorte é um estudo de caso, de enfoque qualitativo, onde a discussão se restringe aos elementos gerados pela análise documental e bibliográfica que medeiam a constituição da Educação do Campo enquanto política pública, e para aprofundar os estudos referente a Educação do Campo, faz-se necessário conhecer os caminhos percorridos. Depreende-se que a Educação do Campo passa, para além da publicação das legislações e documentos, pela tangibilidade dos movimentos sociais que por suas lutas articulam essa perspectiva educacional, ainda que no Acre sua realidade seja objeto de contradições. Uma legislação pensada e alvitre a uma realidade específica proposta por quem desconhece os diferentes contextos das escolas do campo, podendo até atender teoricamente, mas nem sempre exequível na prática.

**Palavras-chave:** Política educacional; Movimentos sociais; Amazônia acreana.

---

**Dossiê: Artigo Original:** Recebido em 30/04/2025 – Aprovado em 27/11/2025 – Publicado em: 29/12/2025

<sup>1</sup> Pós-doutorando em Educação pela Universidade de São Paulo (USP). Doutor em Educação. Docente do *Campus* Cruzeiro do Sul - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Acre (IFAC). Cruzeiro do Sul, Acre, Brasil. e-mail: [marcondesnicacio@gmail.com](mailto:marcondesnicacio@gmail.com) ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9463-2815> (autor correspondente)

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Docente do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Estadual de Roraima/ Instituto Federal de Roraima. Boa Vista, Roraima, Brasil. e-mail: [bortolondematos@yahoo.com.br](mailto:bortolondematos@yahoo.com.br) ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1947-0681>

**Abstract**

*This article aims to briefly present the legal basis and historical elements of rural education in Brazil and offer some preliminary reflections on its materiality in Acre. It is the result of a research project that sought to analyze public policies on rural education aimed at young people in the Juruá Valley in Acre and their relationship with poverty. This is a case study with a qualitative approach, where the discussion is restricted to elements generated by documentary and bibliographic analysis that mediate the constitution of rural education as public policy. In order to further studies on rural education, it is necessary to understand the paths taken. It appears that rural education goes beyond the publication of legislation and documents and involves the tangibility of social movements that, through their struggles, articulate this educational perspective, even though in Acre its reality is subject to contradictions. Legislation designed and proposed for a specific reality by those who are unaware of the different contexts of rural schools may be theoretically adequate, but it is not always feasible in practice.*

**Keywords:** Educational policy; Social movements; Amazon region of Acre.

**1 Introdução**

Este artigo tem por objetivo apresentar sinteticamente as bases legais e os elementos históricos da Educação do Campo no Brasil e expor uma reflexão preambular de sua materialidade no Acre, parte do resultado de uma pesquisa que teve como objetivo analisar as políticas públicas de Educação do Campo dirigidas aos jovens do Vale do Juruá-Acre e suas relações com a pobreza. E tem como problema de pesquisa: historicamente, como se apresenta as bases legais da Educação do Campo no Acre?

É pela análise da situação da educação brasileira, focada especialmente na realidade de quem trabalha e vive no meio rural, que a Educação do Campo surgiu como uma crítica à realidade dos trabalhadores do campo, uma questão intrinsecamente ligada aos conflitos de projeto para o campo e os impactos desses na proposta educacional e de Brasil. Assim, a concepção original da Educação do Campo exige que seu exame considere uma perspectiva de totalidade, que reúne o contexto geral do país, do campo e do trabalho (Caldart, 2009).

A trajetória histórica da Educação do Campo se inicia nos anos 1960, marcada pela atuação determinante de movimentos sociais, sindicais e pastorais. Estes grupos foram responsáveis pela formação política de lideranças e pela intensificação da luta por direitos básicos no meio rural (terra, crédito, saúde, moradia e educação). A partir da educação popular, foram gestadas novas práticas pedagógicas que motivaram o desenvolvimento de iniciativas de educação no e do campo em diversos estados. Esse processo, que se iniciava de maneira difusa, ganhou força institucional e visibilidade nacional de modo mais acentuado a partir das décadas de 1980 e 1990 (Conferência, 2004).

A Educação do Campo emerge como um movimento de ruptura com a concepção histórica de educação rural a serviço do mundo urbano. Seu nascimento se dá pela luta de movimentos sociais que buscam transformar a educação oferecida à população do campo (Caldart, 2008). Um espólio discriminatório que afirma, nas entidades de ensino, as ideias de formação a serem promovidas para os “incivilizados, rústicos e incultos”, “desvalidos sociais” que precisavam ser educados pelo paradigma de vida capitalista (Rossato; Praxedes, 2015, p. 25).

É na conjuntura dos movimentos sociais do campo ligados aos trabalhadores e à sociedade civil e a outras organizações que são construídos os paradigmas que regulam a Educação do Campo na atualidade.

Assim, embora a Educação do Campo seja um projeto que transcende os limites físicos de uma escola, a luta por ela permanece central. A negação do direito à escola é emblemática da dominação imposta aos sujeitos do campo. Portanto, lutar por um novo tipo de escola é crucial, pois ela possui o potencial de reverter a degradação das condições de vida, cumprir uma tarefa educativa fundamental para as novas gerações e ser o espaço efetivo para concretizar uma educação crítica e emancipatória (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Dada a relevância da temática, este artigo pretende apresentar, além do caminho metodológico e das considerações finais, as seções que se desdobram na discussão das políticas de Educação do Campo no Brasil. Nessa perspectiva, buscou-se nesta revisão: levantar os elementos sócio-políticos que marcam sua materialidade e construção, em especial seus marcos normativos e faz um prenúncio de sua manifestação no estado do Acre como parte do contexto amazônico.

## 2 Caminho Metodológico

Este é um estudo de caso, com enfoque qualitativo e constitui-se em momentos metodológicos de pesquisa bibliográfica e documental, mediado pela análise dialética crítica. Nesse sentido, segundo Sampieri; Collado e Lucio (2013) os estudos de revisão teórica e documental que têm por base o enfoque qualitativo, contribuem para organizar e construir o desenvolvimento de uma investigação. Sugerem como primeiro passo, o método de

mapeamento, que consiste em um primeiro mapa conceitual para aprofundar a revisão de literatura e no desenvolvimento do marco teórico.

É uma pesquisa de abordagem qualitativa, com um estudo de caso, que segundo Yin (2005, p. 32), “é um estudo empírico que investiga um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade, quando as fronteiras entre o fenômeno e o contexto não são claramente definidas e no qual são utilizadas várias fontes de evidência”. Onde será descrito uma situação de contexto.

Considerando essas condições prévias, este exame aconteceu em duas vertentes, que certamente se complementam e foram imprescindíveis para a produção deste artigo. Na primeira, o estudo bibliográfico que permitiu contato com as literaturas que embasaram o trabalho, contribuições teóricas que foram vistas e revistas durante todo o processo. Nesse contexto, Medeiro (2006, p. 51) nos alerta que “é passo decisivo em qualquer pesquisa científica, uma vez que elimina a possibilidade de se trabalhar em vão, de se despendar tempo com o que já foi solucionado”.

Na segunda vertente, inclui-se o levantamento que deu corpo à base empírica documental. No estudo, a análise nos colocou em contato com diferentes registros. Medeiros (2006, p. 47) nos fala que, como elementos pertinentes ao objeto de pesquisa, “compreende o levantamento de documentos que ainda não foram utilizados como base de uma pesquisa”, podendo o material utilizado ser classificado de diferentes modos.

Os documentos reunidos como fontes primárias foram: informações das organizações que subsidiam o desenvolvimento local como projetos, relatórios e outros documentos disponíveis nas páginas oficiais das instituições na internet. Assim como, em âmbito regional, foram levantados documentos oficiais, dentre eles leis, pareceres, resoluções, decretos, planos, políticas e demais produções que consolidaram as ações consecutivamente desenvolvidas.

Considerando que para compreender a Educação do Campo seria necessária uma intensa análise dos dados coletados tanto bibliográficos como documentais, procedemos uma análise estrutura de modo a que: os dados foram organizados em unidades, categorias, ou temas padrões; esclarecemos o contexto que rodeavam os dados; interpretamos e avaliamos a unidades de análise e relacionamos os resultados da análise com a teoria fundamentada (Sampieri; Collado; Lucio, 2013).

### 3 Resultados e discussão

#### 3.1 As políticas de Educação do Campo no Brasil

As políticas públicas de Educação do Campo no Brasil têm, na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), ainda que não se possa indicar como seu marco efetivo, um lampejo de seu despontar. É nos artigos 205 e 206 que compõem o capítulo 3, que trata: “*Da educação, da cultura e do desporto*”, especificamente na Seção 1, “*Da educação*”, que se apresentam o direito à educação e os princípios de igualdade de condições, liberdade de aprender, pluralismos de ideias e concepções pedagógicas, etc., prenunciando a materialidade com que se forja a Educação do Campo.

Em elementos de destaque na CF/88, como liberdade, pluralismos de ideias e concepções pedagógicas, temos tônicos para a contraposição inaugurada pela Educação do Campo ao ensino rural. Por tais condições, os movimentos sociais, especificamente de trabalhadores ligados à luta pela terra, ao se articularem, vão buscar por políticas educacionais voltadas para o campo e, de modo contra-hegemônico, propõem processos e ideário pedagógico pensados para as suas realidades, orientados por suas riquezas culturais, suas necessidades socioeconômicas e político-sociais.

À luz da CF/88, é promulgada a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96 (LDB/96), no contexto político e econômico anteriormente exposto. Em se tratando da educação para o campo, a nova legislação traz como destaque o artigo 28, que trata das peculiaridades da vida rural e adequação possível do ensino do campo em relação a conteúdos, metodologias, organização do calendário escolar por ciclo agrícola e condições climáticas, tal como a natureza do trabalho no meio rural.

Mesmo dando uma referência diferencial ao campo, a LDB/96 não abarca a natureza da Educação do Campo, mas contempla um elemento importante, que caracteriza o seu nascedouro, a atuação dos movimentos sociais. No artigo 14, a Lei n. 9.394 abre a escola e sua gestão para a participação da comunidade, dando espaço para os movimentos sociais atuarem na escola.

São os movimentos do campo, como a Articulação Nacional por uma Educação do Campo, Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFAS), Escolas Familiares Agrícolas (EFA), Casas Familiares Rurais (CFR), Movimento Nacional dos Trabalhadores

Rurais Sem-Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag), entre outros, que protagonizam a discussão e apresentam propostas alternativas viáveis para a Educação do Campo (Rossato; Praxedes, 2015; Souza, 2016).

A Educação do Campo, como uma proposta revestida das particularidades culturais, dos direitos sociais e das necessidades dos camponeses, constrói, nos anos de 1990, espaços de discussão, o que é resultado da organização dos movimentos políticos e sociais do campo.

Na cronologia pós CF/88, acontecimentos variados (Quadro 1) se processam colaborativamente para a construção da Educação do Campo, tendo diversos movimentos sociais como protagonistas.

QUADRO 1 – A CONSTRUÇÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO – 1989 A 1998

DATA	ACONTECIMENTOS
1989	Cria-se a Fundação de Desenvolvimento, Educação e Pesquisa da Região Celeiro (FUNDEP).
1990	Inicia-se o primeiro curso de Magistério específico e desencadeia-se a elaboração da proposta de educação do MST em nível nacional.
1991	Publica-se o primeiro Caderno sobre a proposta de escola do MST; Inicia-se a formação dos alfabetizadores e lança-se o primeiro Programa de Alfabetização do MST com a presença de Paulo Freire; Cria-se o curso Supletivo dos anos finais do 1º Grau, com formação técnica com base nas necessidades do trabalho do campo.
1992	Publica-se o segundo Caderno sobre a proposta de escola do MST; Organiza-se a I Oficina de Capacitação do Coletivo Nacional do Setor de Educação do MST; Criação da Via Campesina.
1993	Inicia-se a formação de professores e assessorar Secretarias de Educação de alguns municípios da região e o Curso Técnico em Administração de Cooperativas, demandado pela forma de organização da produção agrícola defendida no contexto da reforma agrária.
1994	Entre 1993 e 1994 – Criação da Articulação de Instâncias de Mulheres Trabalhadoras Rurais (AIMTR Sul); Identifica-se a necessidade de formação superior aos educadores do campo; Criação do Programa de Valorização da Pequena Produção Rural (PROVAP) por reivindicação dos trabalhadores e o movimento sindical rural.
1995	Nasce o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERRA); Criação da Articulação Nacional de Mulheres Trabalhadoras Rurais.
1996	Criação do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (PRONAF); III Congresso Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragem.
1997	I Encontro Internacional dos Povos Atingidos por Barragem – Declaração de Curitiba.
1998	Movimento Por Uma Educação do Campo.

FONTE: Nicácio (2021).

Destacando-se, neste contexto, o MST, a Via Campesina, Movimento de Mulheres Camponesas, Quebradeiras de Coco, Povos Atingidos por Barragem, etc. Assim como os movimentos indígenas e quilombolas que também são, mesmo tendo, objetivando e diferenciando-se em suas construções educacionais por suas especificidades, do ponto de vista da organização por direito, referências na luta pela Educação do Campo.

A Educação do Campo também tem sido objeto de pauta de vários eventos que têm contribuído significativamente para uma proposta de educação que interrompa com o projeto restritivo de educação rural.

A realização do I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I ENERA), que ocorreu em 1997, é entendida como um dos marcos iniciais do Movimento Nacional de Educação do Campo. O evento foi organizado pelo MST, a Universidade de Brasília (UnB), pelo Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) da Organização das Nações Unidas para o Desenvolvimento da Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e Pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (Santos, 2015).

No Brasil, o Programa Escola Ativa (PEA) também foi muito representativo para a Educação no campo. Criado em 1997, compondo uma dimensão de ação de um acordo firmado entre o Brasil com o BM, era destinado, especificamente, às classes multisseriadas do campo, um programa que atuou até 2007. O objetivo era a melhoria do rendimento aos alunos das escolas do campo. A implementação teve como referência a experiência do Programa *Escuela Nueva da Colômbia* e atuou tanto na formação de professores, como na proposição de estratégias e metodologias específicas para turmas multisseriadas de 1ª a 4ª séries do Ensino Fundamental. Dentro da política, foram também implementados materiais didáticos, como os cadernos pedagógicos com orientações e materiais específicos para a alfabetização, e o ensino dos componentes curriculares.

Como resultado das articulações do I ENERA, duas ações são desencadeadas em 1998. A primeira foi a realização da Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (I CNEC), promovida pelas mesmas organizações do evento anterior, sendo lançado, na ocasião, o *Manifesto das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro*. No documento, se destacam a defesa do desenvolvimento do campo, a justiça social, o desenvolvimento agrícola, o respeito ao meio ambiente e valorização da cultura do camponês. A segunda ação foi a instituição, pela Portaria n. 10/1998 do Ministério Extraordinário de



Política Fundiária, do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) (Santos, 2015).

O PRONERA consolidaria, junto ao Plano Nacional de Reforma Agrária (PNRA), a educação nas áreas de reforma agrária em todos os níveis de educação formal, atuando na criação, coordenação e desenvolvimento de projetos, programas e metodologias pedagógicas específicas para a realidade dos povos do campo, fazendo também a qualificação dos profissionais para as atividades educacionais e técnicas nos assentamentos (Santos, 2015; Rossato; Praxedes, 2015).

A Educação do Campo inicia o novo milênio com uma referência legal fixada. Em 2001, é aprovado e publicado o Parecer n. 36/01 e, posteriormente, a Resolução n. 1/02 que, ao reafirmar o conceito de Educação do Campo, oficializa a identidade das escolas do campo. Esses documentos, ao definir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, representam a consolidação das conquistas dos movimentos sociais do campo. No parágrafo único dos artigos 1º e 2º das diretrizes, tem-se uma identidade em consolidação:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (Brasil, 2002).

Ainda resultado da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, em 2003, foi instituído, pela Portaria do Ministério da Educação (MEC), n. 1.374, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), que tiveram importante papel na elaboração do documento *Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo*, o qual orientou a realização de 25 Seminários Estaduais de Educação do Campo.

Por outro lado, em 2003, acontece o I Encontro Nacional do Movimento dos Atingidos por Barragem (MAB) e, através do movimento de luta e resistência, se propõe o Projeto de Educação da Pedagogia dos Povos Atingidos por Barragens, criando-se o Coletivo de Educação, ligado nacionalmente a outras instituições e à Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, apresentando também outra representatividade de Educação do Campo. O projeto do MAB integra a luta pela importância do campo com a luta por uma Educação do Campo para o desenvolvimento do território do campo e de sua população. Prioriza os princípios do direito à educação, ao estudo; a pessoa como sujeito do processo educativo; a harmonia entre a educação e as políticas energéticas e ambientais; a educação que contribui



para a construção de projetos socialistas no Brasil, e a experiência de vida, diálogo e problematização da experiência, identidade, cultura, realidade e a luta das pessoas afetadas (Corrêa; Silva, 2016).

Em 2004, acontece a II Conferência Nacional Por uma Educação do Campo (II CNEC), evento protagonizado por Movimentos Sociais, Movimento Sindical e Organizações Sociais de Trabalhadores e Trabalhadoras do Campo e da Educação, Universidades, ONG, Centros Familiares de Formação por Alternância, Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, órgãos de gestão pública vinculados ao campo, trabalhadores/trabalhadoras do campo, educadoras/educadores e educandas/educandos: comunidades camponesas, ribeirinhas, pesqueiras e extrativistas, de assalariados, quilombolas e povos indígenas (CNEC, 2004).

Em sua articulação, no II CNEC, se reivindicou, entre outras pautas, a universalização do acesso à Educação Básica de qualidade aos povos do campo, à garantia do acesso e de permanência da população do campo ao ensino superior, à valorização e formação específicas dos educadores do campo e uma política perene de formação de profissionais para o trabalho no campo (Rossato; Praxedes, 2015).

Nesse mesmo ano, a Educação do Campo também passaria a gozar de outra proteção como política pública. Também, em 2004, foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD,) junto ao MEC e junto à estrutura, foi instituída a Coordenação Geral de Educação do Campo (CGEC).

A aproximação entre instituições de pesquisa, ensino e extensão e a Educação do Campo despontou, em 2005, a criação do Fórum Permanente dos Pesquisadores em Educação do Campo, a articulação dos pesquisadores objetiva a promoção e divulgação de estudos e debates sobre a Educação do Campo. No mesmo ano, também foi criado o programa Saberes da Terra, destinado aos jovens e adultos. A finalidade do programa é elevar a escolaridade e profissionalizar agricultores numa integração entre qualificação social e profissional, através da formação na pedagogia da alternância (Rossato; Praxedes, 2015).

O início de 2006 é marcado pela elaboração do Plano Nacional de Formação dos Profissionais da Educação do Campo por meio do GPT, com a criação de um programa nacional da juventude; em 2007, o programa Saberes da Terra foi reformulado, através do Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), duas versões específicas são desenvolvidas para o trabalhador e jovem do campo (PROJOVEM Trabalhador e PROJOVEM Campo). Os

programas, no ano seguinte (2008), foram alterados para o formato PROJOVEM Campo – Saberes da Terra, através da Lei n. 11.692 de 2008 (Rossato; Praxedes, 2015).

O fortalecimento das políticas de Educação do Campo ocorre em 2008 com a criação do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). O objetivo é a formação de educadores para atuarem em escola do campo, especificamente para os anos finais do Ensino Fundamental e o Ensino Médio, utilizando da pedagogia da alternância na formação com a interface do tempo escola/universidade e tempo comunidade.

No âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), em 2011, tem-se a inserção da Educação do Campo. O início do PNLD Campo é normatizado pelo Conselho Deliberativo do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação, através da Resolução n. 45, de 26 de julho de 2011. Em seu calendário de atendimento, os livros seriam adquiridos, em 2012, para iniciarem a utilização em 2013, tendo assim sua sequenciação bianualmente e as obras adquiridas destinavam-se ao atendimento das classes multisseriadas e seriadas do 1º ao 5º ano das escolas, contemplando coleções multisseriadas e seriadas por interdisciplinaridade ou por área de conhecimento.

Para articular as ações de apoio a políticas de Educação do Campo junto às secretarias, foi criado em 2013, o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), que atuaria em quatro eixos: Gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação de jovens e adultos (EJA), educação profissional e tecnológica, e infraestrutura física e tecnológica. Dentre as principais ações destacam-se: fornecimento de materiais didáticos e pedagógicos, execução de formação continuada com professores, ampliação da oferta de EJA, inclusão social dos jovens trabalhadores, assessoria técnica e financeira aos sistemas de ensino, aquisição de computadores e outras tecnologias, melhoria da infraestrutura das escolas, etc.

Em substituição ao Programa Escola Ativa, em 2013, foi criado, pela portaria 579/2013, o Programa Escola da Terra, como uma dimensão do PRONACAMPO (Brasil, 2012), vinculado ao Ministério da Educação, por intermédio da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI/MEC) e com adesão dos estados, Distrito Federal e dos municípios. Suas ações envolvem, principalmente, a formação continuada de docentes de escolas do campo e o fornecimento de recursos didáticos e pedagógicos voltados às necessidades específicas das populações do campo.

As políticas de Educação do Campo, nesse período, sujeitam-se a sobressaltos de avanços e recuos. No mesmo período em que são estabelecidas as diretrizes nacionais, o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2001, com validade de uma década, não admitiu oficialmente a Educação do Campo como uma modalidade de ensino, ao contrário, estabeleceu como objetivo a ser alcançado a substituição das classes multisseriadas, alastrando junto aos sistemas de ensino a regionalização ou nucleação com o transporte de alunos para unidades polos, o que fez com que houvesse um grande fechamento de escolas do campo. (Rossato; Praxedes, 2015).

Para evitar o fechamento indiscriminado e desproporcional de instituições escolares, foi aprovada a Lei n. 12.960, em março de 2014, que estabeleceu critérios a serem considerados, alterando ao artigo 28 da LDB/1996 ao acrescentar o parágrafo:

O fechamento de escola do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela secretaria de educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar (Brasil, 2014).

Na história de consolidação legal da Educação do Campo como política pública, alguns marcos normativos são edificados no período que vai de 2001 a 2024, a partir das lutas dos movimentos sociais relacionadas ao campo. São leis, decretos, pareceres e resoluções que abordam especificamente ou trazem tratamento que envolve a Educação do Campo que são re/apresentados em síntese (Quadro 2).

Além desse elenco de normas e legislações, devem-se indicar alguns movimentos dos povos do campo, tais como a educação quilombola, a educação em situação de itinerância e a educação indígena, que possuem características que são tratadas em específico.

### 3.2 Visão preambular da Educação do Campo no Acre

A Educação do Campo na Amazônia está relacionada a um local de precariedades, principalmente por falta de políticas públicas comprometidas com a alteridade. É numa realidade social perversa em que não se respeita o direito de ir e vir, pois as estradas são intrafegáveis e não se consegue escoar a produção agrícola, local que falta atendimento básicos de saúde, onde são nulos ou inexistentes os créditos agrícolas e assistência técnica é pífia, lugar que esses e tantos outros direitos são negados aos povos do campo (Vilhena Júnior, 2013).

QUADRO 2 – MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

<b>NORMA/LEGISLAÇÃO</b>	<b>EMENTA</b>
PARECER CNE/CEB Nº 36/2001	Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2002	Institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº 21/2002	Responde consulta sobre possibilidade de reconhecimento das Casas Familiares Rurais.
PARECER CNE/CEB Nº 01/2006	Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).
PARECER CNE/CEB Nº 30/2006	Consulta sobre a aplicação da Resolução nº 5/2005 do Conselho Estadual de Educação de Rondônia.
PARECER CNE/CEB Nº 23/2007	Consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
PARECER CNE/CEB Nº 3/2008	Reexame do Parecer CNE/CEB nº 23/2007, que trata da consulta referente às orientações para o atendimento da Educação do Campo.
RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 02/2008	Estabelecem diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
DECRETO Nº 6.755/2009	Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.
LEI Nº 11.947/2009	Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da Educação Básica; altera as Leis nos 10.880, de 9 de junho de 2004, 11.273, de 6 de fevereiro de 2006, 11.507, de 20 de julho de 2007; revoga dispositivos da Medida Provisória no 2.178 - 36, de 24 de agosto de 2001, e a Lei no 8.913, de 12 de julho de 1994; e dá outras providências.
DECRETO Nº 7.352/2010	Dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA.
LEI Nº 12.695/ 2012	Dispõe sobre o apoio técnico ou financeiro da União no âmbito do Plano de Ações Articuladas; altera a Lei no 11.947, de 16 de junho de 2009, para incluir os polos presenciais do sistema Universidade Aberta do Brasil na assistência financeira do Programa Dinheiro Direto na Escola; altera a Lei no 11.494, de 20 de junho de 2007, para contemplar com recursos do FUNDEB as instituições comunitárias que atuam na Educação do Campo; altera a Lei no 10.880, de 9 de junho de 2004, para dispor sobre a assistência financeira da União no âmbito do Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos; altera a Lei no 8.405, de 9 de janeiro de 1992; e dá outras providências.
LEI Nº 13.005/2014	Lei que aprova o Plano Nacional de Educação (Na lei ocorre o reconhecimento da Educação do Campo em diferentes metas e estratégias).
PARECER CNE/CP Nº 22/2020	Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
PARECER CNE/CP Nº 7/2022	Revisão e atualização das normas, tendo em vista a aprovação do Novo Ensino Médio
RESOLUÇÃO CNE/CP Nº 1/2023	Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares da Pedagogia da Alternância na Educação Básica e na Educação Superior.
LEI Nº 14.945/2024	Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), a fim de definir diretrizes para o ensino médio, e as Leis nºs 14.818, de 16 de janeiro de 2024, 12.711, de 29 de agosto de 2012, 11.096, de 13 de janeiro de 2005, e 14.640, de 31 de julho de 2023 (Na lei em quatro pontos do documento são dimensionadas demandas específicas para a Educação do Campo).
RESOLUÇÃO SECADI Nº 3/ 2024	Institui o Grupo de Trabalho de Apoio e Fortalecimento das Escolas do Campo, das Águas e das Florestas no âmbito da Comissão Nacional de Educação do Campo – CONEC.

FONTE: Nicácio (2021).

A Amazônia vive um processo em constante mudança, gerenciado por interesses políticos, sociais, econômicos e culturais de ordem nacional e internacional. Diferentes políticas públicas nela implementadas estão diretamente ligadas ao ideal de desenvolvimento econômico e educacional, porém contrários aos diferentes estilos de vida e interesses dos trabalhadores do campo da região. Essas propostas nem sempre expressam as expectativas dos objetivos a que se destinam, tampouco se destinam à conservação e diversidade da vida no campo (Tavares, 2018).

Nisso, também somos alertados de que a Educação do Campo na Amazônia não pode ser compreendida pela lógica da homogeneização, e sim pela condição dos indivíduos que a ocupa. Para essa compreensão, deve nominar os saberes e as relações que os camponeses espalhados por este território se relacionam tanto com a terra quanto com a água, sendo o camponês (Vilhena Júnior, 2013, p. 57-58):

[...] um sujeito histórico de luta por cidadania, não a cidadania vendida em muitas propagandas governamentais, mas a cidadania da participação nas decisões, da conquista dos direitos já existentes e da conquista de novos direitos, mas, principalmente pelos laços históricos que une passado e presente e certamente o futuro desses sujeitos que lutam como os anteriores por terra de vida, trabalho e educação.

Os contextos de vivências dos sujeitos amazônicos são diversos, em comum, têm a riqueza de conhecimentos construídos pelo trabalho, o que lhes garante a sobrevivência. Sobre este contexto, Tavares (2018, p. 77) nos diz:

O contexto amazônico é diverso e complexo em seu ambiente natural, cultural e histórico, composto por áreas de florestas, várzeas, igapós, terra firme entrecortados por rios com características específicas, de águas escuras, barrentas, lagos, igarapés, e ainda campos, cerrados e outras características típicas da Amazônia. Seus habitantes apresentam cultura e formação histórica bastante distinta. Além do mais, o processo de ocupação humana da região foi de um intenso processo de degradação cultural, ambiental e porque não dizer de massacre aos habitantes da região.

Um projeto de Educação do Campo no Acre deveria passar toda essa compreensão, pois, mesmo que dados por singularidades, os contextos são proximais. Para além do Projeto Seringueiro, na realidade acreana, ainda que os movimentos sociais tenham protagonizado importantes e decisivas lutas, não se consolidou efetivamente um projeto de Educação do Campo.

A primeira versão do Projeto Seringueiro, se tratava de uma iniciativa que intencionava formar as famílias dos seringueiros. Construía-se como alternativa de educação preceituada na perspectiva da Educação do Campo. O projeto foi elaborado em 1981 e perdurou até 2007, foi

criado pela antropóloga Mary Allegretti que viu a necessidade de os seringueiros organizarem cooperativa para comercialização direta dos produtos. A constatação gerou outra questão ainda mais desafiante, a maioria era analfabeta. (Oliveira, 2000; Souza, 2011).

O não avanço de um projeto de específico de Educação do Campo, como ocorreu por via da articulação de diferentes movimentos sociais em nível nacional, dá-se em razão de, enquanto a organização dos trabalhadores lutava e articulava-se no restante do país, em nível local, na década de 1990, já se via o declínio desta organização, já que as grandes lideranças e organizações passaram a integrar a estrutura estatal em seu sistema de governo, numa espécie de cooptação do capital.

No ano de 1993, Jorge Viana torna-se prefeito de Rio Branco pelo Partido dos Trabalhadores (PT), seu mandato inaugurou o projeto de poder da esquerda local, que, depois do governo municipal, chega à administração estadual e faria sucessão por vinte anos. No governo da Frente Popular do Acre, liderado pelo PT, os processos de reforma do estado são segmentados, tendo por justificativa a necessidade de modernização. Três grandes áreas são objetos da reestruturação:

- a. Área da Gestão – composta pela Secretaria de Estado do Planejamento e Coordenação; Secretaria de Estado da Fazenda; Secretaria de Estado da Administração e Recursos Humanos.
- b. Área do Desenvolvimento Humano – composta pela Secretaria de Estado de Educação; Secretaria de Estado da Saúde e Saneamento; Secretaria de Estado de Justiça e Segurança Pública; Secretaria de Estado de Cidadania, do Trabalho e Assistência Social.
- c. Área do Desenvolvimento Econômico-sustentável – composta pelas secretarias de Estado de Infraestrutura, de Produção, de Ciências, Tecnologia e Meio Ambiente (Damasceno; Santos, 2011, p.173).

A educação também consta na soma do reformismo implementado. Esse processo é despontado por várias frentes. De um lado, ocorre a efetivação da metodologia de planejamento estratégico, alinhado às tangentes de desenvolvimento econômico. Por outro lado, tem-se a absorção das matrizes do pensamento dos organismos multilaterais através do material que os gestores utilizam para estudar gestão da educação e também com a participação em formações promovidas por tais organizações, entre eles, a OEA.

Em 1999, quando Jorge Viana assume o governo do Acre, sob a bandeira da Florestania<sup>3</sup>, inicia-se a organização do estado para a captação de capital internacional para financiar os programas e projetos nos governos da Frente Popular do Acre. A educação ofertada aos povos do campo sempre está incluída nos acordos já firmados ou ainda vigentes.

Na década de 2000, o sistema público de ensino do Acre foi marcado por um processo de modernização educativa do ponto de vista dos seus gestores. Elementos economicistas, como gerência, descentralização, autonomia escolar, produtividade, eficiência e qualidade foram inseridos nos discursos de organização escolar. O foco também foi alinhado para as avaliações externas, para tanto, foi edificado o Sistema de Avaliação da Educação do Estado do Acre (SEAPE) (Damasceno; Santos, 2011).

Outras políticas educacionais também se destacaram no período: Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica (2000-2004); Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica – Educação Infantil e Séries Iniciais do Ensino Fundamental – Licenciatura Plena em Pedagogia (2001-2004) e; Universidade Aberta do Brasil (UAB) - Cursos de licenciatura em Pedagogia e Artes (Visuais, Teatro e Música) (2007-2010), etc. (Damasceno; Santos, 2011). Para o atendimento específicos das escolas rurais, foi desenvolvido o Programa Especial de Formação de Professores para a Educação Básica da Zona Rural (2011-2007). Assim, nesse mesmo contexto são instituí-se os marcos normativos da Educação do Campo no Acre (Figura 1).

A política pública de oferta da educação no meio rural no Acre, deste 2007, tem sido referenciada por classes multisseriadas e programas que são frutos de financiamento nacionais (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação - FUNDEB) e internacionais (Banco Interamericano de Desenvolvimento - BID, o Banco Mundial - BM e o Banco Alemão de Desenvolvimento - KFW). Em primeiro momento através do Programa Asas da Florestania (6º ao 9º ano) e seus desdobramentos (Asinhas da Florestania – Educação Infantil e Asas da Florestania – Ensino Médio) que objetivavam possibilitar acesso aos estudos aos alunos da zona rural para consolidar melhores indicadores educacionais e superar os altos índices de interrupção de estudos. No segundo momento, em 2021, através do Programa Caminhos da Educação do Campo, uma nova versão unificada dos programas anteriores que é resultado da ruptura política ocasionada pela vitória do Partido Progressista (PP), um partido de centro-direita do Brasil, que na onda de eleição de Jair Messias Bolsonaro (2019-2022) assume o governo do Acre.

Entendemos que a história mais recente da Educação do Campo no Brasil dá-se, em certa medida, mais particularizada, no sentido de que as lutas se voltam para o direito de Educação do Campo dentro dos espaços locais dos movimentos. O que não significa um processo de fragmentação da luta, e sim outro momento necessário.



FIGURA 1 - MARCOS NORMATIVOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO ACRE



FONTE: Nicácio (2021).

#### 4 Considerações finais

A partir do estabelecimento dos atos normativos mais gerais da Educação do Campo, o caminho é a legitimação dos avanços e a superação de possíveis distanciamentos de uma Educação do Campo feita pelos sujeitos do campo. Para tal fim, é preciso construir elementos e concretudes nos estados e municípios brasileiros para que a Educação do Campo não seja relegada a patamares inferiores de importância e qualidade. É preciso que se garantam espaços e receptividade dentro das secretarias de educação, dos conselhos de educação, por exemplo,

para que a ascensão de uma concepção de Educação do Campo se processe verdadeiramente com a visão de superação dos entraves que os acompanham ao longo da história.

Ao delinear uma matriz para a Educação do Campo sob a ótica da práxis dos movimentos sociais, visando um desdobramento que abarque a complexa diversidade do território nacional, identificamos três eixos basilares: as histórias, políticas e filosofias do campesinato; as condições socioeconômicas e produtivas no meio rural; e as especificidades da educação escolar nas instâncias estatais. Tais dimensões não operam de forma isolada, mas são intrínsecas à materialização de um projeto de desenvolvimento socioeconômico e cultural de caráter emancipatório

A Educação do Campo, como política pública ligada aos interesses dos povos do campo, não tem uma história construída apenas pelos elementos gerais que constituem a organização administrativa. Ela é dotada de movimentos e interferências das organizações sociais dos trabalhadores do campo, portanto, descrevê-la como política é também identificar os movimentos de lutas, contradições, embates, debates, avanços e retrocessos aos quais foi sujeitada.

De tal modo, podemos compreender que é da natureza do Estado produzir benefícios para uma elite hegemônica. Logo, qualquer ação ou política de Educação do Campo conduzida para os pobres, para os camponeses, deve ser protagonizada pelos próprios pobres, pelos próprios camponeses, e não simplesmente ser entregue pelo Estado, já que é ele um grande reprodutor de *status quo*.

Conclui-se que a efetividade do processo formativo nas instituições de ensino reside na capacidade de considerar as realidades distintas de docentes, discentes e comunidade. No âmbito da Educação do Campo, o reconhecimento dessa realidade local configura-se apenas como o marco inicial.

O verdadeiro desafio, conforme evidenciado nesta análise, reside na articulação entre as diretrizes legais, a prática docente e a consolidação de uma escola 'específica', capaz de integrar as demandas dos sujeitos do campo à estrutura educacional.

## Referências

- BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Câmara de Educação Básica (CEB). 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**: seção 1, Brasília, DF, v. 67, p. 32, 9 abr. 2002.
- BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, n. 60, p. 1, 28 mar. 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf). Acesso em: 19 abr. 2025.
- CALDART, R. S. Educação do Campo: notas para uma análise de percurso. **Trabalho, Educação e Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 5 out. 2025.
- CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**: escola é mais do que escola. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.
- CONFERÊNCIA Nacional por uma Educação do Campo, 2., 2004, Luziânia, GO. Declaração final (Versão plenária): por uma política pública de educação do campo. Luziânia, GO: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.
- CORRÊA, S. R. M.; SILVA, S. B. DA. A emergência de uma pedagogia do movimento dos povos atingidos por barragem. **Reflexão e Ação**, v. 24, n. 1, p. 348-365, 28 abr. 2016.
- DAMASCENO, E. A.; SANTOS, L. L. C. P. A reforma educacional do Acre: um modelo híbrido. **Cadernos Cenpec | Nova série**, [S.l.], v. 1, n. 1, dez. 2011.
- KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Orgs.). **Educação do Campo**: identidade e políticas públicas. Caderno 4. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.
- MEDEIROS, J. B. **Redação científica**: a prática de fichamentos, resumos, resenhas. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2006.
- NICÁCIO, M. L. **Educação do Campo e pauperização**: implicação da agenda global sobre as políticas de educação básica no Vale do Juruá-Acre. 2021. 373 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2021.
- OLIVEIRA, E. F. M. **Educação básica no Acre, 1962-1983**: imposição política ou pressão social. Rio Branco: E.F.M. Oliveira, 2000.
- ROSSATO, G.; PRAXEDES, W. **Fundamentos da Educação do Campo**: história, legislação, identidade camponesas e pedagogia. São Paulo: Loyola, 2015.

SAMPIERI, R. H; COLLADO, C. F.; LUCIO, M. P. B. **Metodologia de Pesquisa**. Tradução de Daisy Vaz de Moraes. 5. ed. Porto Alegre: Penso, 2013.

SANTOS, R. B. (org.). **Experiências do PET Educação do Campo e os movimentos sociais na UFRRJ**. Seropédica: UFRRJA/JLS editor, 2015.

SOUZA, J. D. **Entre lutas, porongas e letras**: a escola vai ao seringal – (re) colocações do Projeto seringueiro (Xapuri/Acre – 1981/1990). 2011, 238p. Tese, (Doutorado em Educação) - Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte: UFMG/FAE, 2011.

SOUZA, N. P. **Liberdade para a educação do campo**: o uso das tecnologias da informação e comunicação. Curitiba: Appris, 2016.

TAVARES, M. T. S. **Da educação rural à Educação do Campo no Amazonas**: rupturas e permanências. 2018. 182 f. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

VILHENA JÚNIOR, W. M. **A política de Educação do Campo entre o pensado e o praticado**: um estudo sobre convênio UEA/INCRA/PRONERA (2004/2008). 2013. 119 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 3 ed. Porto Alegre: Bookman, 2005.