REVISTA TÓPICOS
ISSN 2965-6672 | Qualis A2

LUTAS E RESISTÊNCIAS NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS EVIDENCIADAS EM TESES E DISSERTAÇÕES REALIZADAS NA AMAZÔNIA PARAENSE

STRUGGLES AND RESISTANCE IN RURAL EDUCATION: TRAJECTORIES HIGHLIGHTED IN THESES AND DISSERTATIONS FROM THE PARÁ AMAZON REGION

Ciências Humanas, Ciências Sociais Aplicadas • 29/11/2026

REGISTRO DOI: 10.70773/revistatopicos/795872817

Cleide Carvalho de Matos

Natamias Lopes de Lima

RESUMO

Este artigo analisa como as lutas e resistências na Educação do Campo se evidenciam nas teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação na Amazônia paraense. A pesquisa articula revisão bibliográfica e análise documental. O levantamento, realizado entre 20 e 30 de julho de 2026 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), resultou na seleção de seis produções, sendo quatro dissertações e duas teses, vinculadas à Universidade Federal do Pará. Os resultados evidenciam a centralidade dos territórios e das problemáticas locais; a precariedade e o tratamento desigual das políticas públicas; as disputas entre projetos educacionais; e o papel dos movimentos sociais, das organizações coletivas e da formação de educadores na defesa de práticas contextualizadas. Conclui-se que a Educação do Campo constitui um território de luta e resistência diante da territorialização do capital e requer o fortalecimento de políticas públicas comprometidas com as especificidades socioterritoriais da Amazônia paraense.

Palavras-chave: Educação do Campo; Amazônia paraense; território; políticas públicas; resistência.

ABSTRACT

This article analyzes how struggles and resistance within Rural Education are manifested in theses and dissertations produced in graduate programs in the Amazon region of Pará. The research combines a literature review with document analysis. The survey, conducted between July 20 and 30, 2026, in the Brazilian Digital Library of Theses and Dissertations managed by the Coordination for the Improvement of Higher Education Personnel (CAPES), resulted in the selection of six academic works, four dissertations and two

theses, affiliated with the Federal University of Pará. The findings highlight the centrality of territories and local issues; the precarious nature and unequal implementation of public policies; conflicts between competing educational projects; and the role of social movements, collective organizations, and educator training in advocating for context-specific practices. The study concludes that Rural Education is a site of struggle and resistance against the territorialization of capital and requires the strengthening of public policies committed to the socio-territorial specificities of the Amazon region of Pará.
Keywords: Rural Education; Pará Amazon; territory; public policies; resistance.

INTRODUÇÃO

Santos (2012, p. 14), ao analisar a educação do campo no Brasil, identifica dois eixos estruturantes desse movimento, que denomina "político-educacional". O primeiro refere-se "[...] à realidade da educação no meio rural brasileiro, marcado pelo histórico ritmo compassado entre altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolaridade". O segundo diz respeito "[...] à concepção de educação advinda das experiências educacionais de iniciativa dos próprios movimentos sociais e que orientam sua luta por políticas públicas". Este artigo concentra-se nesse segundo eixo e tem como foco a produção científica sobre educação do campo e territórios em disputa nos programas de pós-graduação da Amazônia paraense.

A luta em defesa da educação do campo caminhou por vias opostas às políticas do Estado brasileiro para a educação daqueles e daquelas que vivem no/do campo no Brasil. A educação faz parte das demandas das populações campesinas, que por meio dos

movimentos sociais “[...] superam a busca isolada pelas soluções de seus problemas imediatos e ascendem à busca coletiva” (Santos, 2012, p. 20).

De acordo com Santos (2012, p. 21), a luta pela educação do campo protagonizada pelos movimentos sociais instituiu uma nova concepção de política pública gestada por “[...] sujeitos concretos, territorializados, sujeitos coletivos, inseridos num movimento contra-hegemônico, capaz de instituir novos direitos e universalizá-los. Universalizá-los a partir de sua concretude. E a sua concretude é a diversidade”. Por isso, a realização de pesquisas sobre educação do campo torna-se importante, pois dão visibilidade aos enfrentamentos, às mobilizações e às resistências que os coletivos sociais vêm construindo em diferentes territórios.

O objetivo da pesquisa foi analisar como as lutas e resistências na Educação do Campo são evidenciadas nas teses e dissertações produzidas em programas de pós-graduação na Amazônia paraense.

O levantamento sobre educação do campo e territórios em disputa em programas de pós-graduação stricto sensu foi realizado entre 20 e 30 de julho de 2026 na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Ao todo, foram selecionadas e analisadas duas teses e quatro dissertações.

Por meio da revisão bibliográfica acessaremos as pesquisas já realizadas sobre a mesma temática para compreendermos o processo de construção e análise utilizados, bem como os resultados obtidos. De acordo com Pádua (2004), ela permite ao pesquisador o

contato com tudo o que foi escrito e teorizado sobre o seu tema de pesquisa, oferecendo meios para a (re)definição do planejamento da pesquisa. É com base nesse conhecimento acumulado pelas pesquisas anteriores que poderemos apresentar os avanços, as lacunas e as fragilidades na produção do conhecimento científico no interior de um determinado campo do saber. Do mesmo modo, fornece pistas para se traçar novas rotas, caminhos ou trajetórias para o desenvolvimento de novas investigações. A revisão bibliográfica ocorrerá por meio de levantamento de artigos científicos em periódicos, em livros e capítulos de livros.

Na pesquisa documental, comungamos com Evangelista (2022) quanto à compreensão de "[...] que toda fonte traz uma compreensão de mundo e gera uma leitura e que toda leitura tem comprometimento". Deste modo, segundo Evangelista (2022, s/p, s/p), "É necessário, então, captar as múltiplas determinações da fonte e da realidade que a produz". Pois os documentos são portadores de intencionalidades, nas palavras de Evangelista (2022):

> *Documentos são produtos de informações selecionadas, de avaliações, de análises, de tendências, de recomendações, de proposições. Expressam e resultam de uma combinação de intencionalidades, valores e discursos; são constituídos* ***pelo*** *e constituintes* ***do*** *momento histórico (grifos da autora).*

O papel do pesquisador na coleta, seleção e análise dos documentos é o de construir sentidos que permitam não apenas o entendimento dos documentos, mas dos "[...] projetos históricos ali presentes e das perspectivas que – não raro obliteradas no texto – estão em litígio e

em disputa pelo conceito, pelo que define o mundo, pelo que constitui a história" (Evangelista, 2022, s/p).

Para sistematizar a exposição, organizamos o artigo em quatro seções. A primeira, esta introdução, apresenta o tema, o objetivo e os procedimentos metodológicos da pesquisa. A segunda aborda as lutas e resistências pela Educação do Campo, com ênfase em suas trajetórias históricas e disputas. A terceira reúne os resultados e as discussões decorrentes da análise. Por fim, a quarta seção apresenta as conclusões.

LUTAS E RESISTÊNCIAS POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: TRAJETÓRIAS HISTÓRICAS E DISPUTAS

A década de 1990 representa um divisor de águas na história da Educação do Campo no Brasil. Conforme Queiroz e Silva (2018, p. 1), "a conflitualidade entre o paradigma societário hegemônico e a resistência e organização campesina, quilombola e indígena, gerou diversos movimentos políticos e pedagógicos no Brasil", especialmente a partir daquela década. O surgimento do movimento da Educação do Campo, que se articula nacionalmente nesse período, envolvendo movimentos sociais e sindicais, organizações não governamentais e universidades, foi fundamental para colocar na agenda política brasileira o debate sobre políticas destinadas à população campesina (Queiroz; Silva, 2018).

Entretanto, o processo de constituição da Educação do Campo antecede a década de 1990. Sousa e Silva (2020) destacam que a preocupação com a educação surge no interior do movimento e acompanha seu processo de organização, tendo como referências as primeiras ocupações, em 1979, das fazendas Macali e Brilhante, em

Ronda Alta (RS), e, posteriormente, em 1981, o acampamento na Encruzilhada do Natalino. Nesses espaços, a confrontação com as condições materiais de existência produziu questionamentos e levou mulheres e mães a desenvolverem atividades relacionadas ao processo de luta, interpretando a realidade social e projetando-a na trajetória histórica de classe.

Nesse processo de organização, destaca-se a criação, em 1988, do Setor de Educação do MST, decorrente de uma reestruturação interna do Movimento que passou a organizar suas atividades em setores. A criação de um setor específico de educação resultou da organização de professores e pais que assumiram a questão educacional das crianças e dos jovens como prioridade para o Movimento (MST, 2005 *apud* Sousa; Silva, 2020, p. 8).

Nessa trajetória de resistência, um marco importante foi a realização do Primeiro Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), em 1997, cujo lema, “Movimento Sem Terra: com escola, terra e dignidade”, expressava as pautas defendidas. O encontro reuniu, pela primeira vez na história do Brasil, educadores do meio rural para debater educação e reforma agrária (Fernandes; Stédile, 2005 *apud* Sousa; Silva, 2020, p. 9). O evento, promovido pela articulação envolvendo MST, UNB, UNESCO, UNICEF e CNBB, teve como objetivo ampliar o debate nacional sobre a educação do mundo rural, considerando a cultura específica, as formas de relação com o tempo, o espaço e o meio ambiente e os modos de viver, organizar a família e o trabalho.

As discussões desenvolvidas nesse contexto buscavam aprofundar os questionamentos sobre uma educação pública voltada aos povos do campo, considerando seu meio, suas demandas e temas como

políticas públicas, desenvolvimento econômico-social e valorização cultural (Oliveira; Aguiar, 2022, p. 7 e 8). Como resultado, em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, na qual foram debatidos problemas de acesso, condições dos alunos e profissionais da educação, qualidade do ensino, formação docente e modelos pedagógicos que valorizassem a Educação do Campo (Oliveira; Aguiar, 2022, p. 8). Seu principal objetivo era "ajudar a recolocar o rural, e a educação a que ele se vincula, na agenda política do país" (Fernandes *et al.*, 1998, p. 5).

Nesse sentido, a Educação do Campo foi compreendida como uma educação específica e diferenciada, mas, sobretudo, como educação no sentido amplo de emancipação humana, capaz de construir referências culturais e políticas para a intervenção dos sujeitos na realidade, visando a uma humanidade mais plena e feliz (Conferência, 2008 *apud* Sousa; Silva, 2020, p. 12).

No campo das políticas públicas, destaca-se o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), criado em abril de 1998 como resultado das reivindicações e da pressão dos Movimentos Sociais Populares do Campo. O programa foi posteriormente instituído como política pública pela Lei 11.947, de 16 de junho de 2009, e regulamentado pelo Decreto 7.352/2010. Sua prioridade foi desenvolver estratégias de alfabetização de jovens e adultos diante dos altos índices de analfabetismo e dos baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária (Oliveira; Aguiar, 2022).

A Educação do Campo constituiu-se historicamente como território em disputa, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade, de campo e de educação. Não nasceu de uma iniciativa política do

Estado, mas da organização e da luta dos movimentos sociais, que a compreendem como um bem inalienável para o desenvolvimento do território camponês (Pereira, 2017). Para este autor, “as discussões relacionadas à questão da educação do campo no Brasil têm se pautado como matriz de referência de organização dos movimentos sociais do campo” (Pereira, 2017, p. 114). As produções analisadas que compõem o corpus deste artigo revelam uma história marcada por tensões entre projetos antagônicos: de um lado, a lógica hegemônica do capital, materializada no agronegócio e na chamada Educação Rural; de outro, a resistência dos movimentos sociais na construção de uma educação enraizada na terra, no trabalho e na cultura camponesa.

Para compreender essa disputa, é necessário considerar o sujeito a quem a Educação Rural se destinava. De modo geral, “à população agrícola constituída por todas aquelas pessoas para as quais a agricultura representa o principal meio de sustento”. Calazans (1993, p. 16) destaca que “as classes dominantes, especialmente as que vivem no campo, sempre demonstraram desconhecer o papel fundamental da educação para a classe trabalhadora”.

Desde o período imperial, os textos constitucionais foram omissos em relação à educação da classe trabalhadora do campo (Lima; Bezerra Neto, 2013.). Na Constituição de 1824, as referências à educação enfatizavam a gratuidade da instrução primária para os cidadãos, todavia, os indivíduos considerados cidadãos constituíam um grupo restrito, pertencente às elites (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 6). A população brasileira, predominantemente rural e ocupada na pecuária e na lavoura, não era considerada cidadã, e o trabalho agrícola era compreendido como atividade que não necessitava de instrução formal. Para os autores, “a educação do campo [...]

historicamente tem sido marginalizada, sendo tratada como política compensatória, a serviço do agronegócio, do latifúndio" (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 4).

Calazans (1993) e Leite (1999) mostram que a Educação Rural foi pensada e executada de forma impositiva pelo Estado e orientada pelos interesses das elites dominantes em diferentes contextos históricos e sociais. Seu desenvolvimento "reflete, de certo modo, as necessidades que foram surgindo em decorrência da própria evolução das estruturas socioagrárias do país" (Calazans, 1993, p. 14). Nessa perspectiva, o paradigma da Educação Rural pauta-se pela negação da cidadania e da participação social e política, enquanto sua ação político-pedagógica busca acomodar e adestrar a mão de obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e de sua utilidade econômica (Leite, 1999).

As conquistas normativas e os paradoxos da institucionalização

No campo legislativo, a LDB nº 9.394/1996 representou significativo avanço ao dedicar o artigo 28 à educação básica para a população rural. No estudo de Queiroz e Silva (2018, p. 2) se faz menção ao artigo em tela, o qual prescreve que:

> *Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:*
> *I - Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;*
> *II - Organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;*
> *III - Adequação à natureza do trabalho na zona rural*

A respeito desse marco, Lima e Bezerra Neto (2013, p. 12) consideram que essa foi "a primeira lei nacional que explicita alguma referência à educação na zona rural, embora de modo bastante reticencioso". Conteúdos curriculares, metodologias de ensino, realidade local, calendário escolar, ambiente físico e cultural e dinâmica de vida aparecem no artigo como elementos que possibilitaram uma abertura para avanços posteriores (Lima; Bezerra Neto, 2013).

Embora se reconheça o avanço representado pela referida legislação, é necessário observar o uso do termo "adaptações", que pressupõe a existência de uma matriz previamente elaborada para algo ainda inexistente (Lima, 2011). Subjaz, nessa perspectiva, a ideia de uma escola ou educação *para* o campo, não *com* os sujeitos do campo. O espaço urbano aparece como superior ao campo, associado ao desenvolvimento e ao futuro, enquanto o campo é relacionado ao atraso e à ignorância e, por isso, deveria adaptar-se. Em contraposição, reafirma-se o campo como espaço de possibilidades, onde existem vidas, histórias, sonhos, saberes, sentimentos, culturas e identidades.

Na sequência dessas conquistas, foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, por meio da Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Essas diretrizes enfatizam que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, além dos espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. Essa definição contribui para compreender que a Educação do Campo não se restringe ao meio rural tradicional nem às populações exclusivamente vinculadas à agropecuária (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 17).

Em 2008, com a homologação da Resolução CNE/CEB nº 2, foram estabelecidas diretrizes complementares para o desenvolvimento de políticas voltadas ao atendimento da Educação Básica do Campo, bem como a definição do conceito de Educação do Campo (Oliveira; Aguiar, 2022, p. 9). Para os autores, a institucionalização da palavra campo pelos movimentos sociais produziu o dever de que ela fosse incorporada tanto às políticas públicas quanto ao universo acadêmico (Oliveira; Aguiar, 2022, p. 10).

A conflitualidade entre o paradigma societário hegemônico e a resistência e organização campesina, quilombola e indígena produziu movimentos políticos e pedagógicos voltados a diferentes conquistas, entre elas os marcos normativos de uma política educacional específica e articulada aos interesses e às necessidades das populações do campo (Queiroz; Silva, 2018). Entre essas conquistas estão as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, de 2002, as diretrizes complementares de 2008 e o Decreto Presidencial nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que

instituiu a Educação do Campo e tratou de diferentes dimensões do processo educativo (Queiroz; Silva, 2018).

Ainda no campo normativo, Queiroz e Silva (2018) destacam a inclusão de parágrafo único ao artigo 28 da LDB, por meio da Lei nº 12.960/2014, estabelecendo critérios para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Essa alteração legislativa foi apresentada como resposta à pressão do Movimento da Educação do Campo diante do avanço do fechamento de escolas rurais, fenômeno que afeta sobretudo escolas e turmas multisseriadas.

As conquistas normativas, entretanto, não significaram a superação dos problemas históricos da Educação do Campo. Os textos analisados evidenciam que a institucionalização convive com paradoxos e contradições, especialmente diante do avanço das políticas neoliberais. D'Agostini (2012) aprofunda essa análise ao discutir a cooptação da Educação do Campo pelo Estado neoliberal. A autora argumenta que, ao mesmo tempo em que essa educação é reconhecida como política pública, pode ser subordinada a uma lógica assistencialista e focalizada, alinhada aos organismos multilaterais. Para D'Agostini (2012, p. 455), "a educação do campo pode ser uma estratégia útil tanto para os movimentos de lutas sociais como para o Estado". Essa dualidade produz uma tensão entre a proposta emancipatória e sua materialização em políticas públicas neoliberais.

A resistência na Amazônia: especificidades e desafios territoriais

No contexto específico da Amazônia, os textos analisados evidenciam características próprias da Educação do Campo, relacionadas aos diferentes povos que vivem em espaços de várzea

e/ou terra firme. Os ciclos de cheia e seca influenciam o calendário escolar e a organização das atividades letivas. Grande parte dessas populações é constituída por comunidades ribeirinhas, cujos modos de vida estão diretamente vinculados aos rios, às dinâmicas ambientais e às práticas tradicionais de subsistência (Silva; Teixeira; Souza, 2022). Dessa forma, a Educação do Campo na Amazônia não deve ser pensada dissociada das águas, dos territórios e dos modos de vida ribeirinhos (Paula *et al.*, 2026).

Martins e Lima (2021) mostram que, após mais de vinte anos da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em 1998, problemas crônicos identificados naquele contexto permanecem, ainda que em diferentes graus e configurações. Entre eles estão o analfabetismo, o baixo número de matrículas no ensino fundamental em comparação ao espaço urbano, a falta de infraestrutura para receber os estudantes, a falta de apoio dos órgãos estaduais e municipais, o currículo descontextualizado e as dificuldades de acesso e permanência na escola (Martins; Lima, 2021, p. 82).

Na Amazônia marajoara, Lima e Matos (2023) apresentam desafios específicos relacionados ao processo de ensino-aprendizagem em classes multisseriadas. Dos 16 professores entrevistados, 50% não possuíam residência fixa na comunidade onde a escola estava localizada. Entre os que permaneciam na comunidade, alguns ficavam no local e retornavam à cidade nos finais de semana, outros realizavam o deslocamento de rabeta, enquanto alguns permaneciam por períodos de até 20 dias. O trabalho também identifica dificuldades de acesso às escolas, decorrentes da precariedade das embarcações e dos serviços de transporte escolar, além da falta de recursos e suporte pedagógico.

Diante desse contexto, a organização coletiva em defesa de direitos emerge como uma forma de resistência nos territórios amazônicos. Silva, Teixeira e Souza (2022) apresentam a experiência do Fórum Parintinense de Educação do Campo, das Águas e das Florestas Paulo Freire (FOPINECAF) como exemplo de coalizão de defesa de direitos. Criado em 2017, o Fórum atua junto às comunidades rurais de Parintins-AM, promovendo diálogos sobre educação socialmente referenciada e articulando demandas para encaminhamento ao poder público. Sua organização tem como base o protagonismo dos comunitários e das lideranças locais. As rodas de conversa, realizadas em tempos e espaços diferenciados, são registradas e transformadas em demandas para discussão ou em documentos encaminhados ao poder público. Entre as conquistas destacadas está a reforma da Casa Familiar Rural da Comunidade do Açaí, na Gleba de Vila Amazônia, anunciada pelo governador do Amazonas em 15 de junho de 2022 (Silva; Teixeira; Souza, 2022).

Outro exemplo, no cenário da Amazônia marajoara, é a implementação da LPEC em Portel, discutida por Costa (2016). A autora afirma que a licenciatura constitui importante instrumento na luta por políticas que possibilitem a expansão da rede de escolas públicas e, consequentemente, ampliem a oferta da educação básica aos povos do campo no Marajó. A conquista de novas escolas, nesse sentido, não se restringe à construção de uma estrutura física, mas representa também a abertura de um espaço para o diálogo e o debate.

A análise dos textos evidencia, assim, que a Educação do Campo se constitui como território permanentemente disputado, no qual se confrontam diferentes projetos de sociedade, de campo e de educação. As lutas e resistências dos movimentos sociais, das

comunidades rurais, ribeirinhas, indígenas e quilombolas têm sido fundamentais para a construção de uma educação que reconheça as especificidades dos sujeitos do campo e que se origine de suas necessidades e projetos de vida. As conquistas relacionadas ao PRONERA, às Diretrizes Operacionais e à implementação de licenciaturas específicas são apresentadas como resultados dessa organização coletiva.

Os desafios permanecem, especialmente na Amazônia, onde as distâncias geográficas, os ciclos das águas e a precarização das políticas públicas impõem barreiras adicionais. Nesse contexto, os textos analisados apontam para a necessidade de fortalecimento de políticas públicas que assegurem infraestrutura adequada, melhores condições de trabalho docente, formação continuada de professores e maior autonomia pedagógica às escolas do campo (Paula *et al.*, 2026).

Como afirmam Puziol e Silva (2010, p. 12), “a transformação do território camponês em espaço de resistência constitui-se na valorização da realidade particular do campo, enquanto espaço vivido e na negação da racionalidade hegemônica, característica da temporalidade global, imposta pelo modelo econômico capitalista”. A luta, portanto, continua, e a organização coletiva permanece como uma das estratégias de resistência e transformação social.

ANÁLISES E DISCUSSÕES.

Foram analisadas seis pesquisas, sendo quatro dissertações e duas teses, todas vinculadas à Universidade Federal do Pará e produzidas nos seguintes programas: Pós-graduação em Geografia (duas pesquisas); Pós-graduação em Educação (duas pesquisas); e Pós-

graduação em Cidades, Territórios, Identidades e Educação (duas pesquisas). Apenas um desses programas está localizado no interior do estado, na cidade de Abaetetuba; os demais ficam em Belém, capital do Estado.

Nos títulos das pesquisas analisadas, as palavras de maior significado temático que mais se repetem são: educação do campo, território e políticas públicas. Observa-se que a discussão sobre território e políticas públicas ocupam lugar de destaque nas pesquisas que tratam dos conflitos na educação do campo na Amazônia paraense.

Os objetivos das pesquisas agrupam-se em três eixos temáticos, que sintetizam seus focos principais.

Quadro 1. Síntese dos objetivos das teses e dissertações

Eixo temático 1 — Território, questão agrária e paradigmas da Educação do Campo
Objetivo geral: analisar as disputas em torno da construção de um projeto de Educação do Campo a partir de uma abordagem territorialmente referenciada, à luz do Debate Paradigmático e da Tipologia dos Territórios, buscando discutir a efetivação das políticas de Educação direcionadas aos povos do campo, das águas e das florestas; contextualizar histórica e geograficamente o campesinato local e a instituição da escola; e compreender como a Educação do Campo se efetiva em comunidades ribeirinhas como território teórico-paradigmático. (Tavares, 2026)
Realizar um debate teórico sobre Espaço, Território e a conflitualidade de Paradigmas no bojo da Questão Agrária e os reflexos disso na Educação do Campo. O mirante espacial da pesquisa envolve a escola estadual Dalila Afonso Cunha, que desempenha um importante papel no atendimento de várias comunidades camponesas com dinâmicas territoriais distintas. (Reis, 2024)
Eixo temático 2 — Participação social, movimentos e políticas públicas

O objetivo principal foi analisar as especificidades da experiência da referida Casa e suas contribuições para as políticas públicas locais, bem como para a constituição do poder local. (Magalhaes, 2009)
Objetivo: analisar o processo de gênese, estruturação e contribuições do Fórum Regional de Educação do Campo Tocantina (FORECAT) na implementação da Educação do Campo na região do Baixo Tocantins-Pará, envolvendo sete dos onze municípios que compõem esse território. (Cardoso, 2024)
Eixo temático 3 — Formação, práticas educativas e gestão da oferta educacional no campo
Nossas reflexões centram-se na análise da relação que o curso estabelece entre a formação dos educadores do campo e as práticas educativas populares, por compreendê-las como processos educativos de formação humana que se realizam por meio das organizações, associações, movimentos sociais e sindicais, na perspectiva da transformação social. (Silva, 2019)
Analisar a dinâmica da gestão pública voltada à ampliação e à qualificação da oferta da Educação do Campo na Rede Municipal de Abaetetuba, no período de 2010 a 2022, a partir dos fundamentos da Política de Educação do Campo. (Correa, 2023).

Fonte: Elaboração dos autores, 2026

As pesquisas analisadas tiveram como lócus diferentes contextos paraenses, a saber, uma escola ribeirinha no município de Belém/PA (Tavares, 2026); Casa Familiar Rural de Gurupá-PA (Magalhaes, 2009); Baixo Tocantins paraense (Cardoso, 2024); Licenciatura em Educação do Campo, no território da Amazônia Tocantina (Silva, 2019); Educação no território do campo da rede municipal de Abaetetuba/PA (Correa, 2023) e a escola estadual Dalila Afonso Cunha do município de Igarapé Miri no estado do Pará (Reis, 2024).

Observa-se que, nas pesquisas realizadas nos PPGs localizados na Amazônia paraense, há predominância de territórios e temáticas

locais. A pesquisa de Oliveira, Dos Santos e Souza Avelino de França (2014, p. 262), sobre a produção do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará, também evidenciou que as dissertações sobre a Amazônia "[...] têm como ponto de partida os sujeitos, o lugar, a história e a cultura amazônica, encontrando-se uma diversidade de sujeitos, de espaços, de saberes e práticas sociais e culturais".

Do mesmo modo, Garcia, Magalhães e Weigel (2021, p. 92-93), ao analisar os temas trabalhados na pós-graduação em educação no norte do Brasil, também destacam que "[...] a maioria dos estudos se dão com dados empíricos a partir de contextos locais. Há um esforço dos autores das teses para investigar problemas que afligem locais concretos, gerando conhecimento interligado à realidade [...]". O que se observa nas teses e dissertações sobre educação do campo é a problematização de questões locais, que colocam em evidência a importância da educação como um instrumento de luta e resistência contra a territorialidade do capital.

Nesse contexto, falar sobre território numa região marcada por conflitos no campo exige lembrar, por exemplo, o massacre de Eldorado dos Carajás, ocorrido em 17 de abril de 1996, que vitimou 21 trabalhadores rurais Sem Terra, naquele que foi considerado um dos episódios mais violentos da história agrária brasileira. Uma violência cometida pelo próprio Estado que, em vez de assegurar a dignidade da pessoa humana, como estabelece a Constituição Federal de 1988, agiu da seguinte forma: "[...] o governador do Pará mandou a polícia militar desocupar uma estrada no sul do seu Estado. Saldo da operação de trânsito rodoviário: uma carnificina com duas dezenas de sem-terra mortos e 51 feridos" (Barreira, 1999, p. 11). Trata-se de um capítulo triste da história brasileira, que completou 30 anos em 2026.

Para Reis (2024, p. 80) “O território vai além da sua materialidade física e incorpora uma dimensão simbólica, social e política. Ele não se limita apenas à sua base material, mas engloba relações de poder, identidades, significados e práticas que são construídas e atribuídas a esse espaço”. Falar em território e/ou territorialidade na Amazônia paraense é colocar em movimento diferentes coletivos sociais que se organizam em torno de objetivos sociais, educacionais, políticos, econômicos etc. em diversas comunidades.

> *A existência do território é impossível e inconcebível sem o substrato espacial material, da mesma maneira que não se exerce o poder sem contato com e referência à materialidade em geral; ao mesmo tempo, porém, o território não é redutível ao substrato, não devendo ser com ele confundido. (Souza, 2015, p. 66)*

O território é disputado por diferentes perspectivas de sociedade, de comunidade, por movimentos sociais e grupos empresariais. Compreender o território como campo de disputa é importante para situar os conflitos que têm ocorrido no campo e os interesses que estão envolvidos. Neste aspecto, os movimentos indígenas, camponeses, afrodescendentes, têm protagonizado uma história de luta e resistência, contribuindo para a defesa do território, da natureza, dos direitos humanos, da cidadania, da democracia, da reforma agrária e da educação.

Farias (2016) aborda a territorialização como estratégia de ocupação de espaços institucionais. Partindo do conceito de território da Geografia, a autora argumenta que a Educação do Campo não se limita a um conjunto de políticas, mas constitui um espaço conquistado e permanentemente disputado. Nesse sentido, o

território é formado a partir do espaço e resulta da ação de um ator que o "territorializa" (Raffestin, 1980, p. 128 *apud* Farias, 2016, p. 4). A autora também destaca a compreensão do território como "território usado", entendido como "o chão mais a identidade. A identidade é o sentimento de pertencer àquilo que nos pertence" (Santos, 1999, p. 8 *apud* Farias, 2016, p. 4). A Educação do Campo constitui-se, assim, como território que agrega identidade, pertença e trabalho, organizado como um "território de resistência e em disputa" (Farias, 2016, p. 5).

O processo de territorialização remete à década de 1990, período de efervescência da Educação do Campo como movimento. Por meio de lutas e pressões, os movimentos conseguiram "abrir brechas no Estado" e ocupar territórios institucionais, como ocorreu com a criação, em 2003, da Coordenação Estadual da Educação do Campo (CEC), na Secretaria de Estado da Educação do Paraná, constituindo um espaço de articulação entre o poder público e a sociedade civil organizada (Farias, 2016).

A defesa e a luta por uma educação específica para os povos do campo também constituem formas de resistência e de garantia de direitos que podem contribuir para a continuidade da vida campesina (Moreno; Melo; Figueiredo, 2020). Ao evidenciar que o direito à especificidade educacional tem origem nas lutas dos trabalhadores rurais, os autores relacionam essa resistência à manutenção dos territórios, da identidade e do trabalho, bem como ao enfrentamento do êxodo rural e à permanência da vida camponesa.

Essa resistência se desenvolve diante de diferentes formas de atuação do capitalismo sobre o campo. Moreno *et al.* (2020)

identifica sua presença na mídia, nos latifundiários, nos madeireiros, na politicagem, na extração dos recursos naturais, na construção de estradas e ferrovias e no modelo de educação ruralista e urbanocêntrica. Nesse contexto, a Educação do Campo nasce do confronto "contra a lógica do campo como lugar de negócio, que expulsa as famílias" e da afirmação da lógica da produção voltada à sustentação da vida em suas diferentes dimensões (Caldart, 2008, p. 71).

Essa resistência também se materializa nas práticas desenvolvidas pelas próprias comunidades. Visitas de campo a comunidades quilombolas e assentamentos do MST, registradas no estudo de Moreno *et al.* (2020), mostram formas de organização comunitária para garantir que a educação estivesse enraizada na realidade local. Na Comunidade Quilombola Santa Rosa dos Pretos, por exemplo, foi organizado um seminário para orientar professores vindos do meio urbano sobre o trabalho com conteúdos baseados na vivência dos alunos. No Assentamento Abril Vermelho, no Pará, a reivindicação e construção de uma escola dentro do assentamento, além de evitar o deslocamento das crianças, criou a oportunidade para que moradores se tornassem professores (Moreno *et al.*, 2020).

No que diz respeito à educação do campo, Reis (2024, p. 25) a considera como "[...] um território imaterial que se manifesta em todas as dimensões, no trabalho, no lazer, nos encontros da militância, enfim, na própria existência dos sujeitos e seus modos de vida". A educação ocupa um lugar de destaque para os movimentos sociais, ela é a responsável pela formação do sujeito revolucionário, do sujeito histórico político. Por isso, precisa ter um projeto político próprio, pautado numa pedagogia crítica que tenha como base o diálogo de saberes e o enfrentamento ao capital transnacional,

contra a “territorialização do capital e monopolização do território” (Oliveira, 2000, p. 478). Nesse processo, os sujeitos do campo e suas organizações assumem o protagonismo, buscando incidir sobre a política de educação a partir dos interesses sociais das comunidades camponesas (Caldart, 2012).

Para Caldart (2012), a Educação do Campo nasceu como contraponto de forma e conteúdo à Educação Rural no Brasil. Não se trata, portanto, de simples mudança de nomenclatura, mas de uma concepção de educação voltada ao conjunto dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, estabelecendo relação com a cultura, os valores, os modos de produzir, a formação para o trabalho e a participação social (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 19). A luta é por uma educação que seja *no* e *do* campo. No campo, porque “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive”; e do campo, porque “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 26). Assim, a Educação do Campo possui identidade com o local e compromisso com a construção de uma educação que respeite e valorize a identidade dos sujeitos do campo (Paula *et al.*, 2026).

A disputa entre essas concepções também se expressa no debate paradigmático. O Paradigma da Questão Agrária (PQA) compreende o campesinato como sujeito capaz de recriar seus modos de vida e seus territórios diante das contradições do capitalismo, tendo a resistência como elemento constitutivo dessa permanência. O Paradigma do Capitalismo Agrário (PCA), por sua vez, orienta-se pela integração do agricultor ao mercado e pela adaptação às relações capitalistas de produção, configurando projetos distintos de educação e de desenvolvimento no campo (Camacho, 2017).

> *A Educação do Campo nasceu da luta dos movimentos camponeses, mas foi apropriada pelo Estado e pelas grandes empresas e seus institutos de responsabilidade social. Muitas das práticas intituladas dessa forma são reacionárias e rompem com o caráter revolucionário, essência da Educação do Campo, formando para subalternidade ao capital ao invés de para a resistência política, cultural e econômica (Camacho, 2017, p. 3).*

Nessa perspectiva, a disputa paradigmática não se restringe a diferentes concepções teóricas, mas envolve os sentidos e as finalidades da Educação do Campo. Sousa e Silva (2020) evidenciam que essa educação se contrapõe à lógica da Educação Rural ao afirmar os sujeitos do campo, seus modos de produção e suas formas de organização, vinculando educação, território e desenvolvimento. A defesa da agricultura camponesa constitui, assim, uma forma de resistência à subordinação dos territórios e dos sujeitos aos interesses do capital.

A resistência constitui, desse modo, um eixo presente no PQA e na própria gênese política da Educação do Campo, uma vez que sua construção está vinculada às lutas dos movimentos camponeses e à defesa de outros modos de produzir, viver e educar. Enquanto o PQA compreende a educação como instrumento de luta, formação e emancipação, o debate sobre o PCA evidencia a tensão decorrente de perspectivas orientadas à adaptação e à subalternidade ao mercado. A disputa paradigmática revela, portanto, a Educação do Campo como território de resistência e de disputa por projetos de sociedade, no qual educação e desenvolvimento são compreendidos de maneira indissociável (Camacho, 2017; Sousa; Silva, 2020).

Na história das políticas educacionais brasileiras, as escolas destinadas às populações rurais foram consideradas de segunda categoria e não atenderam a todos os níveis e modalidades de ensino. As marcas do latifúndio buscaram articular concentração, acumulação e centralização do capital com a concentração do saber, produzindo, ao longo do século, analfabetismo, baixa escolarização e acesso a uma escolarização descontextualizada da vida, da cultura e do trabalho campesino (Queiroz; Silva, 2018, p. 1).

Corroborando essa análise, Ribeiro e Nogueira (2023) afirmam que a Educação Rural no Brasil constitui uma proposta da elite para os povos do campo. Silva e Dal Ri (2024, p. 6) acrescentam que ela apresentava caráter eminentemente urbanocêntrico, voltado à "formação, em termos psicofísicos e político-ideológicos, de força de trabalho saudável e conformada para trabalhos agropecuários". Seu objetivo era adaptar o homem do campo ao produtivismo e à idealização do mundo urbano, contribuindo ideologicamente para a saída dos sujeitos do campo em direção à cidade.

Nesse contexto, propostas como o Ruralismo Pedagógico, embora apresentassem como bandeira "a defesa da educação dos camponeses, uma escola integrada às condições locais regionalistas" (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 7), tinham como objetivo maior a fixação do homem ao campo. A preocupação com a educação rural não derivava, portanto, de um compromisso com os sujeitos do campo, mas de interesses econômicos e políticos das classes dominantes. A partir da década de 1960, houve uma inversão nesse objetivo: "Em vez de 'fixar' o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a 'modernização da agricultura" (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 10). Iniciou-se, assim, o processo de "expulsão"

dos camponeses para beneficiar o grande capital, com estímulo ao êxodo rural e à decretação do fim do campesinato.

Em contraposição a esse paradigma, a Educação do Campo, decorrente da atuação dos movimentos populares vinculados à luta pela terra e às organizações camponesas, propõe a articulação entre trabalho produtivo e escolarização, fundamentada em práticas cooperativas e em um projeto de sociedade comprometido com os interesses dos povos do campo. Sua construção valoriza os saberes, os modos de vida e as formas de organização camponesas e "não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas" (Ribeiro, 2012, p. 300).

As conclusões dos trabalhos analisados foram organizadas em 3 eixos, conforme o Quadro 2:

Quadro 2. Síntese dos resultados das teses e dissertações

Eixo temático 1: território, resistência e adequação das políticas educacionais. Os estudos evidenciam que os territórios escolares, constituídos por relações campesinas, turísticas e ambientais, combinam desafios, como **a precariedade das políticas públicas,** e potencialidades, como o fortalecimento comunitário e a construção de práticas pedagógicas contextualizadas. A Educação do Campo aparece como um projeto territorialmente referenciado, crítico e emancipatório, que articula práticas socioeducativas voltadas à resistência material e cultural do campesinato. Entretanto, a coexistência de diferentes paradigmas educacionais gera disputas e conflitos, agravados pela apropriação progressiva desse projeto por discursos neoliberais. Esses achados também oferecem subsídios para a formulação de políticas e práticas educacionais mais efetivas e ajustadas às necessidades das comunidades camponesas e de seus territórios no Pará. (Tavares, 2026; Reis, 2024).
Eixo temático 2: participação institucional, poder local e gestão democrática. Os resultados mostram que a participação efetiva em

espaços públicos e a formação de parcerias com governos, organizações não governamentais e sociedade civil fortalecem a capacidade das instituições da Educação do Campo de influenciar, propor e executar políticas públicas. A Casa Familiar Rural de Gurupá exemplifica essa atuação ao consolidar-se como referência municipal e agente de constituição do poder local. Em contraste, a gestão da Rede Pública Municipal ainda oferece tratamento desigual à Educação do Campo, com primazia à educação urbana, poucos avanços e muitos obstáculos à ampliação e à qualificação da oferta nos territórios campesinos. A superação dessas limitações depende da participação de movimentos sociais e sindicais nos colegiados e nas etapas de planejamento, acompanhamento e avaliação da política educacional, bem como da criação de um banco de dados público e específico sobre a realidade educacional do município. (Magalhaes, 2009; Correa, 2023).
Eixo temático 3: movimentos sociais, organização coletiva e formação de educadores. Os estudos indicam que a consolidação da Educação do Campo depende tanto da organização dos movimentos sociais quanto da formação de educadores vinculada às práticas populares. Apesar de impasses, limitações e entraves, o FORECAT estabeleceu-se como campo de ação contínua, deu visibilidade à Educação do Campo na região Tocantina e contribuiu para formas de organização voltadas à superação de desigualdades estruturais e históricas. De modo complementar, o Curso de Licenciatura em Educação do Campo fortalece práticas educativas populares ao incorporar, em seus eixos formativos, componentes como Estudos de Práticas Educativas Populares e Estágio em Organizações Populares. Mesmo atravessadas por tensões, limitações e possibilidades, essas experiências ampliam a atuação dos educadores nos movimentos e nas organizações sociais da Amazônia Tocantina. (Cardoso, 2024; Silva, 2019).

Fonte: Elaboração dos autores, 2026

Em síntese, os três eixos demonstram que, nos territórios pesquisados, a Educação do Campo no Pará caracteriza-se pela precariedade das políticas públicas; pela coexistência de perspectivas educacionais em disputa no campo; pelo tratamento desigual, com primazia da educação urbana, poucos avanços e muitos obstáculos à ampliação e à qualificação da oferta nos

territórios campesinos; e pelo fortalecimento de práticas educativas populares por meio da formação de professores, que incorpora componentes como Estudos de Práticas Educativas Populares e Estágio em Organizações Populares.

Os textos analisados indicam avanços e conquistas, mas apontam para a permanência de desafios. Silva e Dal Ri (2024) destacam ataques à Educação do Campo, entre eles a extinção e o desmonte do PRONERA, a reorganização do INCRA, o enfraquecimento de programas destinados a assentamentos e quilombos, a suspensão do Programa Nacional de Fortalecimento da Agricultura Familiar (Pronaf) em 2021 e o fechamento de escolas no/do campo, com impactos sobre a qualidade da educação e a territorialização dos povos do campo.

A esse cenário, Ribeiro e Nogueira (2023) relacionam o neoconservadorismo, entendido como estratégia de silenciamento e de repressão dos movimentos sociais, e destacam também os efeitos da PEC da Morte (95/2016), que teria imposto um congelamento orçamentário com repercussões sobre as conquistas nas áreas da educação e da saúde.

Nesse contexto, Oliveira e Aguiar (2022) analisam o avanço neoliberal sobre as políticas educacionais. Segundo os autores (Oliveira; Aguiar, 2022, p. 1):

> *os organismos de natureza neoliberal, como o FMI e o Banco Mundial, desde sua origem propõem uma limitação da atuação do Estado na prestação de suas obrigações à sociedade, sendo esta substituída por instituições privadas, entretanto, esta concepção, ao longo da história, promove o desmonte, a precarização dos serviços sociais, além de ampliar as desigualdades.*

Um exemplo apresentado é o desmonte da SECADI (Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão), ocorrido por decreto no início do mandato do governo, em 2019, conforme Oliveira e Aguiar (2022). Os autores relacionam esse processo à agenda dos organismos neoliberais e dos defensores da privatização da educação pública, compreendendo-o como parte de uma ofensiva desenvolvida por uma rede de aparelhos privados de hegemonia em prol da difusão e consolidação de uma proposta contra-hegemônica de sociabilidade para a sociedade brasileira (Neves, 2005).

Lima e Bezerra Neto (2013) identificam ainda contradições no âmbito dos próprios programas governamentais, como o Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO). Sem negar as diferentes possibilidades oferecidas, os autores identificam “o viés de uma política e incentivo voltado aos modelos neoliberais de educação, particularmente enfatizando a preparação à atuação no agronegócio” (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 19). Alertam, ainda, que, caso movimentos sociais e acadêmicos não se imponham e não aproveitem essas possibilidades, “estaremos abrindo mão de efetivas ações em direção a um modelo educacional voltado efetivamente aos trabalhadores do campo e seus filhos” (Lima; Bezerra Neto, 2013, p. 19).

Nesse campo de disputa, um dos focos está na própria dinâmica do campo no interior do capitalismo e no acirramento das contradições sociais decorrentes do movimento de expansão do capital que tem gerado disputas sangrentas no Pará. Os interesses do capital e de seus agentes para o campo não incluem seus sujeitos, seus coletivos sociais nem sua perspectiva de educação. Por isso, fortalecer a educação do campo significa contrapor-se à territorialidade do capital na Amazônia paraense.

CONCLUSÕES

Este artigo analisou como as lutas e resistências na Educação do Campo se evidenciam em seis produções, sendo quatro dissertações e duas teses, vinculadas a programas de pós-graduação da Universidade Federal do Pará e levantadas na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações da CAPES. Os resultados mostram que a Educação do Campo constitui um território de luta e resistência diante da territorialização do capital, no qual se confrontam projetos distintos de sociedade, de campo e de educação.

As pesquisas, centradas em temáticas locais, evidenciam a precariedade das políticas públicas, o tratamento desigual conferido à Educação do Campo em favor da educação urbana e a coexistência de perspectivas educacionais em disputa por diferentes grupos sociais e empresariais. Evidenciam também o papel dos movimentos sociais e das organizações coletivas, a exemplo do FORECAT, da Casa Familiar Rural de Gurupá na constituição do poder local e da formação de educadores no fortalecimento de práticas educativas populares. Esses achados dialogam com as especificidades da Amazônia paraense, discutidas nos textos

analisados, marcadas pelos modos de vida ribeirinhos, pelos ciclos das águas e pelas dificuldades de acesso e de transporte.

Nesse sentido, sendo uma política pública de responsabilidade do Estado e um direito da cidadania, a Educação do Campo requer o fortalecimento de políticas comprometidas com as especificidades socioterritoriais da região. Isso implica assegurar infraestrutura adequada, melhores condições de trabalho docente, formação continuada de professores e maior autonomia pedagógica às escolas do campo, além da participação de movimentos sociais e sindicais nas instâncias de planejamento, acompanhamento e avaliação da política educacional.

Embora o Pará tenha registrado, ao longo da história, inúmeros conflitos agrários, a exemplo da chacina de Eldorado dos Carajás, existem poucas pesquisas sobre o tema. Esse cenário reflete a necessidade de a pós-graduação, principalmente nas Amazônias, discutir as histórias de lutas e resistências das comunidades locais pela garantia do direito à educação. Sugere-se, assim, que novas investigações ampliem o corpus para outros contextos e instituições.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BARREIRA, César. Crônica de um massacre anunciado: Eldorado dos Carajás. **São Paulo em Perspectiva,** São Paulo, v. 13, n. 4, p. 136–143, 1999.

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:** seção 1, Brasília, DF, 9 abr. 2002.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária — PRONERA. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 5 nov. 2010.

BRASIL. Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009. Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 17 jun. 2009.

BRASIL. Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, 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, 28 mar. 2014.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União:** seção 1, Brasília, DF, 23 dez. 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória. In: THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre (org.). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papirus, 1993.

CALDART, Roseli Salete. Educação do campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo.** Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 257–265.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação.** Brasília, DF: INCRA; MDA, 2008. p. 67–86.

CAMACHO, Rodrigo Simão. A educação do campo em disputa: resistência versus subalternidade ao capital. **Educação & Sociedade,** Campinas, v. 38, n. 140, p. 649–670, jul./set. 2017. DOI: 10.1590/ES0101-73302017177792. Disponível em: SciELO. Acesso em: 30 set. 2026.

CARDOSO, Nielson do Socorro Nunes. **FORECAT: sua gênese e atuação frente às políticas públicas de educação do campo no Baixo Tocantins paraense.** Orientador: Orlando Nobre Bezerra de Souza. 2024. 143 f. Dissertação (Mestrado em Cidades, Territórios e Identidades) — Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2024. Disponível em: Repositório Institucional da UFPA. Acesso em: 30 set. 2026.

CORRÊA, Maria Inês Viégas. **A gestão da política de educação no território do campo da rede municipal de Abaetetuba/PA (2010–2022): avanços, obstáculos e possibilidades para ampliação e qualificação da oferta.** Orientador: Orlando Nobre Bezerra de Souza. 2023. 171 f. Dissertação (Mestrado em Cidades, Territórios e Identidades) — Universidade Federal do Pará, Abaetetuba, 2023. Disponível em: Repositório Institucional da UFPA. Acesso em: 30 set. 2026.

COSTA, Eliane Miranda. Licenciatura em Educação do Campo: intencionalidades da formação docente no Marajó. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** Tocantinópolis, v. 1, n. 2, p. 279–298, jul./dez. 2016. DOI: 10.20873/uft.2525-4863.2016v1n2p279. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/2754. Acesso em: 21 mai. 2026.

D'AGOSTINI, Adriana. A educação do campo na educação brasileira: contradições e perspectivas. **Educação,** Santa Maria, v. 37, n. 3, p. 453–467, set./dez. 2012. Disponível em: Portal de Periódicos da UFSM. Acesso em: 30 set. 2026.

EVANGELISTA, Olinda. **Apontamentos para o trabalho com documentos em políticas educacional.** Digitalizado, s/d. Disponível em: http://moodle3.nead.uem.br/pluginfile.php/30539/mod_resource/content/1/Olinda%20Evangelista%20-%20Apontamentos.pdf. Acesso em: 22 jan. 2022.

FARIAS, Maria Isabel. EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO, UM TERRITÓRIO EM DISPUTA: avanços e conquistas. **REVISTA NERA,** [S. l.], n. 30, p.

188–204, 2016. DOI: 10.47946/rnera.v0i30.2878. Disponível em: https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/view/2878. Acesso em: 18 nov. 2026

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. **Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo: texto para debate.** Brasília, DF: CNBB; MST; UNICEF; UNESCO; UnB, 1998. Disponível em: Fórum Nacional de Educação do Campo. Acesso em: 30 set. 2026.

GARCIA, Fabiane Maia; MAGALHÃES, Luciano Santos; WEIGEL, Valéria Augusta Cerqueira de Medeiros. Pós-graduação em educação no norte do Brasil: no chão da Amazônia, temas e contextos. **Revista Lusófona de Educação,** n. 53, p. 81–100, 2021. DOI: 10.24140/issn.1645-7250.rle53.05. Disponível em: https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rleducacao/article/view/8077. Acesso em: 21 mai. 2026.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 4). Disponível em: Fórum Nacional de Educação do Campo. Acesso em: 30 set. 2026.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, Elianeide Nascimento; BEZERRA NETO, Luiz. **Políticas públicas e educação do campo: elementos para um debate.** São Carlos: Universidade Federal de São Carlos, Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Educação no Campo (GEPEC), 2013. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/publicacoes-seminarios-do-

gepec/seminarios-de-2013/1-educacao-do-campo-movimentos-sociais-e-politicas-publicas/a46-politicas-publicas-e-educacao-do-campo.pdf. Acesso em: 21 nov. 2026.

LIMA, Natamias Lopes de; MATOS, Cleide Carvalho de. Desafios no processo ensino-aprendizagem em escolas do/no do campo das águas e das florestas na Amazônia marajoara. In: FREITAS, Flávio Luiz de Castro; FAÇANHA, Luciano da Silva e SODRÉ, Ronaldo Barros (Orgs.). **E-book do XVII Encontro Humanístico da UFMA: Ciências, Humanidades e Reconstrução Democrática** [recurso eletrônico]. São Luís: EDUFMA, 2023. p. 4342-4353. Disponível em https://www.encontrohumanistico.ufma.br/2023/wp-content/uploads/2024/01/Ebook-do-Encontro-Humanistico-2023-1.pdf. Acesso em: 9 set. de 2026.

LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar:** um estudo no Município de Breves/PA. 2011. 159 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências da Educação, Belém, 2011. Programa de Pós-Graduação em Educação. Disponível em: https://repositorio.ufpa.br/items/4df3b3b7-06f9-46f1-8301-dd8e6c352caf. Acesso em 9 de set de 2026.

MAGALHÃES, Benedita Alcidema Coelho dos Santos. **Educação do campo, poder local e políticas públicas: a Casa Familiar Rural de Gurupá-PA, uma construção permanente.** Orientadora: Ney Cristina Monteiro de Oliveira. 2009. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2009. Disponível em: Repositório Institucional da UFPA. Acesso em: 30 set. 2026.

MARTINS, Elaine Almeida; LIMA, Natamias Lopes de. **Educação do campo na Amazônia Marajoara:** uma análise após 20 anos da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: CORRÊA, Paulo Sérgio de Almeida; ABREU, Joniel Vieira de (Orgs.). Docência e práticas investigativas em tempos de guerra cultural, genocídio pandêmico e transfóbico no Brasil contemporâneo. Ponta Grossa: Atena, 2021. p. 76-92.

MORENO, Ana Beatriz Rocha; MELO, Alice Amum Barbosa de; FIGUEIREDO, João Vitor Carvalho. A Educação do Campo como forma de resistência e combate ao êxodo rural no Brasil. **OKARA: Geografia em debate,** v. 14, n. 2, p. 493-503, 2020. Disponível em: https://periodicos.ufpb.br/index.php/okara/pt_BR/article/view/54725/31682. Acesso em 9 set de 2026.

NEVES, Lúcia Maria Wanderley (org.). **A nova pedagogia da hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso.** São Paulo: Xamã, 2005.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri (org.). **Novos caminhos da geografia.** São Paulo: Contexto, 2000. p. 63–110.

OLIVEIRA, Clodoaldo Ferreira de; AGUIAR, Eduardo Jordan da Silva. Educação do Campo: resistência frente às propostas neoliberais. **Ensino em Perspectivas,** Fortaleza, v. 3, n. 1, p. 1–14, 2022. Disponível em: Ensino em Perspectivas. Acesso em: 30 set. 2026.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de; SANTOS, Tânia Regina Lobato dos; FRANÇA, Maria do Perpétuo Socorro Gomes Souza Avelino de. A pesquisa no Programa de Pós-Graduação em Educação da

Universidade do Estado do Pará. **Revista Brasileira de Pós-Graduação,** Brasília, DF, v. 11, n. 23, 2014. DOI: 10.21713/2358-2332.2014.v11.530. Disponível em: https://rbpg.capes.gov.br/index.php/rbpg/article/view/530. Acesso em: 21 nov. 2026.

PÁDUA, Elisabete Matallo Marchesini de. **Metodologia de pesquisa: abordagem teórico-prática.** 13ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2004 (Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico, v. XX).

PAULA, G. I. *et al.* A Educação do Campo na Amazônia: Uma Análise Historiográfica da Construção de Sua Identidade. **Revista Tópicos,** Rio de Janeiro, v. 4, n. 32, p. 1-22, 2026. ISSN: 2965-6672. Disponível em: https://revistatopicos.com.br/artigos/a-educacao-do-campo-na-amazonia-uma-analise-historiografica-da-construcao-de-sua-identidade. Acesso em: 9 set 2026.

PEREIRA, Rosenildo da Costa. Trajetória e realidade da educação do campo no Pará. **Revista Educação,** v. 24, p. 113–127, 2017.

PUZIOL, Jeinni Kelly Pereira; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. **O campo enquanto território de resistência: o papel da educação do campo e do trabalho.** Maringá: Universidade Estadual de Maringá, 2010. Disponível em: https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/o-campo-enquanto-territorio-de-resistencia-o-papel.pdf. Acesso em: 9 set. 2026.

QUEIROZ, Rosa Amélia de; SILVA, Maria do Socorro. Políticas públicas de educação do campo no Brasil: breve histórico. **VII Seminário em pesquisa em política e gestão da educação.** "Ajuste neoliberal, neoconservadorismo e política educacional no governo

Bolsonaro: tendências desafios da pesquisa" (12/12/2018), 2018. **ISSN** 22364293. Disponível em: https://www.ppged.ufcg.edu.br/images/c/c0/POLITICAS_PUBLICAS_DE_EDUCACAO_DO_CAMPO_NO_BRASIL_BREVE_HISTORICO.pdf. Acesso em 9 set de 2026.

REIS, Herique Heber dos Santos. **No campo das ideias, nem todo silêncio é paz: interfaces entre Educação do Campo, paradigmas em disputa e a (re)existência territorial camponesa.** Orientador: Adolfo da Costa Oliveira Neto. 2024. 193 f. Tese (Doutorado em Geografia) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2024. Disponível em: Repositório Institucional da UFPA. Acesso em: 30 set. 2026.

RIBEIRO, Diana da Silva; NOGUEIRA, Eulina Maria Leite. Educação do campo: movimento e resistência. **Debates em Educação,** Maceió, v. 15, n. 37, 2023. DOI: 10.28998/2175-6600.2023v15n37pe15262. Disponível em: https://periodicos.ufal.br/debateseducacao/article/view/15262. Acesso em: 21 jul. 2026.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação: liberdade, autonomia, emancipação — princípios/fins da formação humana.** 2. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

SANTOS, C. A. dos. **Educação do Campo e políticas públicas no Brasil:** O protagonismo dos Movimentos Sociais do campo na instituição de políticas públicas e licenciatura em Educação do Campo na UnB. Brasília, DF: Liber Livro, 2012.

SILVA, Cláudio Rodrigues da; DAL RI, Neusa Maria. Política pública e educação do campo: avanços e desafios. **Revista Brasileira de Educação do Campo,** Tocantinópolis, v. 9, 2024. DOI:

10.70860/ufnt.rbec.e17251. Disponível em: https://periodicos.ufnt.edu.br/index.php/campo/article/view/17251. Acesso em: 21 nov. 2026.

SILVA, Iolete Ribeiro da; TEIXEIRA, Dalvina Rolim; SOUZA, Marinez França de. Luta por uma educação do campo na Amazônia: a experiência de coalizão em Parintins-AM. **Revista Internacional de Educação de Jovens e Adultos,** v. 5, n. 10, 2022. Disponível em: https://revistas.uneb.br/rieja/article/view/16519. Acesso em: 22 jul. 2026.

SILVA, Maria Divanete Sousa da. **Práticas educativas populares na licenciatura em educação do campo, no território da Amazônia Tocantina.** Orientador: Salomão Antônio Mufarrej Hage. 2019. 239 f. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade Federal do Pará, Belém, 2019. Disponível em: Repositório Institucional da UFPA. Acesso em: 30 julho. 2026.

SOUSA, Raimunda Áurea Dias de; SILVA, Maria Arlandia Reis. Educação no/do Campo como resistência e enfrentamento das desigualdades. **Terr@ Plural,** Ponta Grossa, v. 14, p. 1-22, e2013609, 2020. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/tp/pt_BR/article/view/13609. Acesso em: 9 set. 2026.

SOUZA, Marcelo Lopes de. **Os conceitos fundamentais da pesquisa sócio-espacial.** 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

TAVARES, Valéria Brioso. **Educação do campo em movimento: uma abordagem a partir da experiência de uma escola ribeirinha no município de Belém/PA.** Orientador: Adolfo da Costa Oliveira Neto. 2026. 171 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) — Universidade

Federal do Pará, Belém, 2026. Disponível em: Repositório Institucional da UFPA. Acesso em: 30 julho. 2026.