

Educação do Campo à Educação do Campo, das Águas e das Florestas na perspectiva do materialismo histórico-dialético

Rural Education to Rural, Aquatic and Forest Education from the
Perspective of Dialectical Historical Materialism

De la Educación Rural a la Educación Rural, Hídrica y Forestal desde la
perspectiva del materialismo histórico dialéctico

Débora Mate Mendes 

Universidade Federal do Amapá, Macapá – AP, Brasil.

deboramate@unifap.br

Natacha Eugênia Janata 

Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis – SC, Brasil.

natacha.janata@ufsc.br

Suany Rodrigues da Cunha 

Universidade Federal do Amapá, Macapá – AP, Brasil.

suanyrodrigues26@gmail.com

Recebido em 30 de junho de 2025

Aprovado em 27 de julho de 2026

Publicado em 17 de agosto de 2026

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender o processo histórico de ampliação do conceito de Educação do Campo no Brasil, considerando a incorporação de novas territorialidades, como as águas e as florestas, em resposta às transformações sociais e políticas vividas nesses territórios. Metodologicamente, realiza-se uma pesquisa bibliográfica e documental, orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético. Esse referencial possibilita analisar a Educação do Campo não como um dado fixo, mas como uma construção social em disputa, marcada por contradições e atravessada pela luta de classes. Os resultados apontam que os movimentos sociais têm protagonizado práticas voltadas à valorização dos saberes locais e à defesa dos territórios, o que tem contribuído para a reconfiguração das bases teóricas e das políticas públicas da Educação do Campo. A incorporação de novas territorialidades, como as águas e as florestas, decorre desse processo histórico, ao reafirmar a

centralidade das singularidades territoriais na luta pelo direito à educação. Conclui-se que a Educação do Campo se constitui como um projeto político-pedagógico contra-hegemônico, voltado à emancipação dos sujeitos do campo, das águas e das florestas e à construção de uma sociedade justa e igualitária.

Palavras-chave: Territorialidades; Movimentos sociais; Políticas públicas.

ABSTRACT

This study seeks to understand the historical evolution of expanding the concept of Rural Education in Brazil, considering the incorporation of new territorialities, such as aquatic and forest areas, in response to the social and political transformations experienced in these territories. Methodologically, bibliographical and documentary research is conducted, guided by the perspective of dialectical historical materialism. This framework allows us to analyze Rural Education not as a fixed fact, but as a social construction in dispute, marked by contradictions and permeated by class struggle. The results indicate that social movements have led practices aimed at valuing local knowledge and defending territories, which has contributed to the reconfiguration of the theoretical foundations and public policies of Rural Education. The incorporation of new territorialities, such as aquatic and forest areas, stems from this historical evolution, reaffirming the centrality of territorial singularities in the struggle for the right to education. It is concluded that Rural Education constitutes a counter-hegemonic political-pedagogical project, aimed at the emancipation of the subjects of the countryside, aquatics and forests and the construction of a just and egalitarian society.

Keywords: Territorialities; Social movements; Public policies.

RESUMEN

Este trabajo busca comprender el proceso histórico de expansión del concepto de Educación Rural en Brasil, considerando la incorporación de nuevas territorialidades, como las áreas acuáticas y forestales, en respuesta a las transformaciones sociales y políticas experimentadas en estos territorios. Metodológicamente, se realiza una investigación bibliográfica y documental, guiada por la perspectiva del materialismo histórico dialéctico. Este marco permite analizar la Educación Rural no como un hecho inamovible, sino como una construcción social en disputa, marcada por contradicciones e impregnada por la lucha de clases. Los resultados indican que los movimientos sociales han liderado prácticas orientadas a la valorización de los saberes locales y la defensa de los territorios, lo que ha contribuido a la reconfiguración de los fundamentos teóricos y las políticas públicas de la Educación Rural. La incorporación de nuevas territorialidades, como las áreas acuáticas y forestales, se deriva de este proceso histórico, reafirmando la centralidad de las singularidades territoriales en la lucha por el derecho a la educación. Se concluye que la Educación Rural constituye un proyecto político-pedagógico contrahegemónico, orientado a la emancipación de los sujetos del campo, las aguas y los bosques y a la construcción de una sociedad justa e igualitaria.

Palabras clave: Territorialidades; Movimientos sociales; Políticas públicas.

Introdução

Nas últimas décadas, a Educação do Campo vem se afirmando como um espaço estratégico de disputas teóricas, formulações políticas e ações pedagógicas ligadas às lutas sociais. Impulsionada pelos movimentos sociais do campo e fortalecida pela articulação com outras entidades da sociedade civil, essa mobilização coletiva e de alcance nacional tem desempenhado um papel fundamental na pressão sobre o Estado para o reconhecimento das especificidades dos territórios. Além disso, tem contribuído para a redefinição dos marcos conceituais do debate educacional e das políticas públicas, incorporando os saberes, as culturas e os modos de vida dos sujeitos do campo. Tal ação visa garantir a universalização dos direitos, ao mesmo tempo em que respeita e valoriza as particularidades históricas e sociais dessas populações, promovendo políticas específicas que respondam às suas demandas diferenciadas (Molina, 2012).

Como desdobramento dessa mobilização, ganha força a crítica à chamada “educação rural”, historicamente marcada por abordagens homogêneas, urbanocêntricas e descentralizadas. Em seu lugar, os movimentos sociais afirmam o conceito de Educação do Campo como expressão de um projeto educativo contra-hegemônico, fundamentado nas experiências, resistências e práticas dos sujeitos nos territórios. Essa inflexão teórica e política não apenas reivindica a identidade dos sujeitos do campo, mas também os posiciona como protagonistas na construção de uma educação enraizada em seus modos próprios de viver e produzir sua existência (Caldart, 2012).

Assim, visando ao debate crítico sobre o movimento em torno da Educação do Campo, propomos submeter sua conceituação aos fundamentos de uma análise materialista histórico-dialética, que nos permite apreender a educação como expressão das contradições sociais e como prática transformadora inserida no movimento do real. Nessa análise dialética, cabe problematizar as características da prática social que vem produzindo o conceito de Educação do Campo, as fronteiras estabelecidas entre campo e cidade e a demanda de ampliação do conceito, para contemplar diferentes territorialidades.

Compreendemos, portanto, que a noção de Educação do Campo não é estática, mas expressão de um movimento histórico em constante transformação, atravessado por disputas políticas e sociais. Assim sendo, este artigo tem como objetivo compreender o processo histórico de ampliação do conceito de Educação do Campo, incluindo novas territorialidades, como as águas e as florestas, em resposta às transformações sociais e políticas desses territórios.

Para alcançar esse objetivo, adotamos uma abordagem metodológica orientada pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, que possibilita analisar a Educação do Campo como uma construção social em permanente disputa, marcada

por contradições estruturais e pela luta de classes. Realizamos uma pesquisa de caráter bibliográfico e documental, fundamentada em autores como Allegretti (2002; 2010), Almeida (2004), Caldart (2008, 2012, 2024), Marx (1986, 2004, 2008, 2011); Netto (2011), Porto-Gonçalves (1999, 2015) Silva e Cunha (2025), entre outros, cujas contribuições subsidiam a compreensão das bases históricas, políticas e epistemológicas da Educação do Campo.

No âmbito documental, foram analisadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) e a diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo (Brasil, 2008), Novo Pronacampo, informações orientadoras de julho (2025). A análise foi organizada em três categorias: (i) a transformação histórica da Educação do Campo; (ii) concepção da Educação do Campo, das Águas e das Florestas; (iii) construção e disputa da categoria Educação do Campo, das Águas e das Florestas. A análise dos dados segue os princípios da análise temática, conforme as ideias de Braun e Clarke (2006), compreendendo as etapas de leitura aprofundada dos documentos, codificação dos conteúdos, construção das categorias temáticas e interpretação crítica, articulando os achados documentais com o referencial teórico adotado. Essa articulação entre bibliografia e documentos constituiu uma triangulação analítica que permitiu compreender as continuidades, rupturas e disputas presentes na construção da categoria Educação do Campo, das Águas e das Florestas.

2 A transformação histórica dos conceitos da Educação do Campo sob a ótica do materialismo histórico-dialético

O materialismo histórico-dialético, concebido por Marx e Engels (1979), permite compreender a realidade social como resultado das relações materiais de produção e das contradições que movem a história. Para os autores, para que os homens possam fazer história, é necessário que estejam em condições de viver, o que implica a produção dos meios necessários para a satisfação de suas necessidades básicas (Marx; Engels, 1979). Dessa forma, a história é entendida a partir da produção material da vida e das formas de intercâmbio que surgem, “produzindo seus modos de vida, os homens produzem, indiretamente, sua própria vida material” (Marx; Engels, 1979, p. 39). Portanto, o trabalho, como a produção dos meios de vida, é o primeiro ato histórico.

A partir dessa perspectiva, a realidade social não pode ser compreendida de forma abstrata ou dissociada das condições materiais da existência. É nesse contexto que a categoria de acumulação primitiva, desenvolvida por Marx (2013), é fundamental para compreender a gênese das relações capitalistas de produção. Trata-se de processo histórico de separação dos produtores de seus meios de produção. Esse processo envolve métodos de saque, fraudes, violência, privações e desapropriações, sempre com o objetivo de acumular riqueza e instituir a propriedade

privada dos meios de produção. Embora Marx (2013) a apresente como momento constitutivo da formação do capitalismo, Harvey (2005) demonstra que esses mecanismos permanecem ativos na contemporaneidade, sob a forma de acumulação por espoliação, caracterizada pela contínua mercantilização da natureza e dos bens comuns.

Quando essa análise é situada na realidade amazônica, segundo Michelotti e Malheiro (2020), a acumulação por espoliação constitui um processo permanente, materializado pela pilhagem dos recursos naturais, pela apropriação privada da terra e pela violência dirigida aos povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos, extrativistas e camponeses. Sustentado pela atuação do Estado, por meio de políticas de incentivo, flexibilização da legislação ambiental e fundiária e implantação de grandes empreendimentos, esse processo viabiliza a expansão do agro-hidro-minério-negócio e aprofunda a concentração fundiária e os conflitos territoriais. Assim, a permanência da acumulação primitiva revela que a expropriação dos territórios e dos modos de vida tradicionais constitui uma dimensão estrutural da reprodução do capitalismo na Amazônia.

Essa dinâmica de expropriação não produz apenas transformações econômicas e territoriais, mas também incide sobre as formas de organização social. Como afirma Mészáros (2008), os valores, e até mesmo os sistemas educacionais, são historicamente condicionados pelas relações de produção vigentes em cada período. No caso das populações do campo, das águas e das florestas, seus modos de vida e resistência estão diretamente direcionados às condições objetivas de trabalho, acesso à terra, relação com o rio e a floresta, que condicionam suas formas próprias de existência e produção. Compreender a educação nesses territórios exige situar esses sujeitos dentro da estrutura econômica e social, considerando as contradições estruturais que daí emergem.

A história, nessa concepção, não é resultado de consensos ou de avanços lineares, mas expressão da luta entre classes sociais com interesses antagônicos. A emergência da Educação do Campo, das Águas e das Florestas como campo político e teórico explicita justamente essa disputa histórica: de um lado, as classes dominantes, que historicamente impuseram modelos educacionais colonizadores, urbanos e para a manutenção do *status quo*; de outro, os sujeitos dos territórios, que lutam pelo reconhecimento de seus saberes e projeto de sociedade de superação da exploração da sociedade dividida em classes.

Nesse sentido, o conceito de luta de classes, central no pensamento marxista, torna-se fundamental para compreender esse processo. Ele se refere ao conflito entre diferentes classes sociais que possuem interesses opostos na estrutura econômica, na sociedade capitalista, entre a burguesia, proprietária dos meios de produção, e o proletariado, que vende sua força de trabalho. Marx (2008) argumenta que as relações de produção, ao entrarem em contradição com o desenvolvimento das forças produtivas, geram tensões que impulsionam transformações históricas. Nessa dinâmica, as classes exploradas buscam modificar a base econômica da sociedade,

e com isso, toda a superestrutura jurídica, política e ideológica que a sustenta.

Marx aprofunda essa concepção, ao afirmar que "os homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha, e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas" (Marx, 2011, p. 25). Ou seja, embora os sujeitos tenham capacidade de agir e transformar a realidade, suas ações estão condicionadas por circunstâncias históricas, econômicas e sociais já dadas. Essas condições não são fruto de escolhas individuais, mas resultado de processos históricos determinados pelas forças produtivas e relações de produção. A história é, portanto, feita pelos seres humanos, mas dentro de limites objetivos e estruturais que moldam suas possibilidades de ação. Essa perspectiva reforça que toda transformação social exige compreensão crítica das determinações concretas, a fim de que a práxis esteja enraizada na realidade material e orientada por um projeto de emancipação.

O conceito de totalidade, tal como formulado no materialismo histórico-dialético, é central para compreender a educação como expressão de múltiplas determinações sociais. Segundo Netto (2011), a totalidade concreta é uma totalidade inclusiva e macroscópica, de máxima complexidade, composta por "partes" ou totalidades menores, com organização e legalidade próprias. Essa totalidade não é uma simples soma, mas uma estrutura dinâmica e contraditória, em que os elementos se inter-relacionam dialeticamente. A sociedade burguesa é, nesse sentido, um "complexo de complexos", em que instâncias com múltiplas determinações, econômica, política, ideológica, culturais, entrelaçam-se, formando uma unidade diversa e contraditória. Cada totalidade menor (como a escola, a família, o Estado) possui características específicas que não podem ser diretamente transladadas para outras, mas que se articulam por meio de mediações internas e externas à totalidade social mais ampla.

Essa concepção de totalidade concreta é especialmente fecunda para analisar a realidade dos territórios do campo, da floresta e das águas, historicamente marcados pela expropriação capitalista e pela imposição de políticas homogeneizadoras. O campo, com sua luta por terra e reforma agrária; a floresta, com a defesa dos modos de vida extrativistas; e as águas, com os saberes e práticas das populações ribeirinhas e pescadores, constituem totalidades menores articuladas entre si e com a totalidade social mais ampla. Ao pensar esses territórios com totalidades vivas e contraditórias, torna-se possível compreendê-los como espaços de disputa entre diferentes projetos de sociedade.

A dialética marxista, ao contrário da concepção idealista de Hegel, compreende a realidade como resultado das condições materiais e da ação humana sobre elas. Para Marx e Engels (1979), o pensamento não cria o real, mas o reflete; a vida social é essencialmente prática. Nesse sentido, a dialética não apenas interpreta a realidade, mas busca apreender seu movimento a partir das contradições internas. Conforme Netto (2011), a realidade é uma totalidade dinâmica, composta por múltiplas determinações e contradições que impulsionam o movimento e a mudança histórica.

Desse modo, a Educação do Campo, das Águas e das Florestas deve ser compreendida como expressão histórica de processos de luta e resistência coletiva diante das contradições estruturais da sociedade capitalista. Essas experiências não emergem como propostas neutras, mas como sínteses históricas de intensas disputas de classe travadas em territórios onde se confrontam interesses profundamente opostos: de um lado, projetos coletivos de defesa da vida, da terra, dos bens comuns e dos saberes tradicionais; de outro, os interesses do capital, representados pelo conflito fundiário, pela concentração de terra, pelo avanço do latifúndio e pela atuação predatória do agro-hidro-minério negócio. Trata-se de espaços marcados por projetos societários antagônicos, em que a luta de classes se manifesta cotidianamente. Ao emergirem dessas resistências, essas práticas se afirmam como parte de uma totalidade concreta, articulando elementos econômicos, políticos, culturais e ecológicos, em uma dinâmica contraditória e em permanente transformação.

É justamente o processo de expropriação e exploração a que são submetidos que faz brotar tais experiências, pois, retomando Marx (2004, p. 107), destaca-se que: "Por um lado é necessário modificar as condições sociais para criar um sistema de ensino, por outro lado, falta um sistema de ensino novo para poder modificar as condições sociais. Consequentemente, é necessário partir da situação atual".

Nessa perspectiva, a dialética marxista permite compreender a educação não apenas como reflexo das condições materiais, mas como espaço de disputa e práxis, em que os sujeitos históricos enfrentam os limites impostos pela estrutura e criam possibilidades de superação, através das ações coletivas de construção de outras racionalidades, modos de vida e sentidos possíveis de emancipação.

3 Concepção de Educação do Campo, das Águas e das Florestas emergidas na luta

A educação rural no Brasil, historicamente, reproduz valores urbanos e a subordinação dos sujeitos do campo aos interesses do Estado e das elites agrárias. É marcada por uma visão preconceituosa e atrasada, que subestima os sujeitos do campo, muitas vezes os retratando como ignorantes ou incapazes de acessar o conhecimento formal. Essa perspectiva reforça uma oposição entre campo e cidade, como se a vida urbana fosse o centro do progresso e da modernidade, enquanto o meio rural fosse sinônimo de atraso e estagnação. Tal concepção ignora a riqueza cultural, os saberes tradicionais e a complexidade das relações sociais presentes nas comunidades rurais, perpetuando desigualdades e marginalizações no acesso à educação de qualidade. Desde o período colonial, o meio rural é visto como um espaço a ser "corrigido" por uma escola estruturada sob modelos elitistas, urbanos e eurocêntricos, em contraposição à realidade camponesa.

A educação rural foi incorporada ao projeto nacional-desenvolvimentista como ferramenta para formar um "homem novo": disciplinado, técnico e funcional ao modelo

urbano-industrial. Esse processo desconsiderava a cultura e a identidade dos povos do campo, reduzindo-os à condição de força produtiva subalterna. Na Amazônia, essa lógica se traduziu na tentativa de moldar o caboclo como mão de obra dócil e disponível para os projetos de modernização regional. Setores da classe média urbana e planejadores regionais viam as populações amazônicas como tecnicamente atrasadas, um entrave ao desenvolvimento e, por vezes, uma espécie de “patologia social”. Essa visão justificava o desinvestimento em políticas públicas para as áreas rurais, consideradas inferiores diante dos grandes projetos urbanos ou industriais (Pace, 2006).

Compreendemos que a educação rural foi moldada como instrumento de controle social, orientada não para a emancipação dos sujeitos, mas para sua funcionalização nas engrenagens do modo de produção. O chamado ruralismo pedagógico defendia a fixação do sujeito ao campo, propondo uma instrução adaptativa que garantisse sua permanência na terra como forma de conter o êxodo rural e manter a oferta de mão de obra nas zonas agrícolas (Prado, 1995).

Essa contradição gerou mediações dialéticas: escolas concebidas para disciplinar e manter a ordem produtiva também se tornaram espaços contraditórios, onde os saberes locais foram preservados e as formas de resistência emergiram. Os movimentos sociais do campo, das águas e das florestas desempenharam um papel decisivo, ao denunciar o caráter excludente da educação rural e propor práticas pedagógicas vinculadas aos territórios e aos modos de vida camponeses. Essas experiências forjaram novos sentidos para o ato educativo e anteciparam as disputas que dariam origem à Educação do Campo como uma práxis crítica e contra-hegemônica.

A trajetória da Educação do Campo no Brasil é marcada por lutas sociais e disputas políticas em torno do direito à educação, nos diferentes territórios. Entre os principais marcos históricos, destacam-se: a mobilização das Ligas Camponesas nos anos 1950 e 1960; a atuação das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) e das pastorais da terra nas décadas seguintes; a fundação do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) em 1984, durante o 1º Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra, realizado em Cascavel, Paraná. Contudo, suas origens remontam a 1978, quando se intensificaram as mobilizações em defesa da reforma agrária e do direito à terra (Morissawa, 2001; Fernandes, 2008).

Paralelamente, na região amazônica, destacadamente no Acre, os chamados “trabalhadores da floresta” (Almeida, 2004) se organizaram para enfrentar as expulsões dos seringueiros de territórios ocupados desde os ciclos da borracha (Allegretti, 2002; Porto-Gonçalves, 1999). Esse processo deu origem ao movimento seringueiro, que se consolidou em 1985 com a criação do Conselho Nacional dos Seringueiros (CNS), durante o I Encontro Nacional dos Seringueiros, realizado em Brasília.

Embora distintos em suas especificidades, os movimentos do campo e dos

seringueiros compartilharam, em suas origens, uma identidade comum enquanto representações dos trabalhadores rurais, articulando pautas centrais, como a reforma agrária e o direito aos territórios. Com a criação do CNS, no entanto, o movimento seringueiro passou por um processo de diferenciação política e simbólica, incorporando de forma mais enfática a defesa da floresta e de um modo de vida próprio, sustentado por um universo ontológico particular, vinculado aos territórios e aos saberes tradicionais (Porto-Gonçalves, 1999; Allegretti, 2002; Almeida, 2004; Cunha, 2010; Silva, 2024 apud Silva, 2025).

O movimento seringueiro deixou um legado significativo, ao consolidar a categoria “extrativista”, que passou a reconhecer juridicamente esses grupos como sujeitos políticos específicos. Esse reconhecimento deu origem à noção mais ampla de “populações tradicionais” e para a criação de marcos legais e políticas públicas voltadas à garantia de seus direitos. Além disso, o movimento contribuiu de forma decisiva para a formação do socioambientalismo no Brasil, ao propor um paradigma que alia a conservação da biodiversidade à valorização dos modos de vida tradicionais, influenciando diretamente a criação de categorias, como as Reservas Extrativistas (RESEX) e os Projetos de Assentamento Extrativistas (PAE) (Allegretti, 2002; Silva, 2024; Pacheco; Gomes, 2024 apud Silva, 2025)

Apesar do protagonismo político, a dimensão educativa do movimento sofreu descontinuidade. As escolas comunitárias criadas pelo Projeto Seringueiro foram incorporadas pelo sistema estatal e transformadas em escolas rurais convencionais, afastando-se de sua proposta pedagógica original. Ainda assim, em 2010, o CNS articulou uma proposta da Política de Educação da Floresta, com coordenação de Mary Allegretti e apoio da esfera federal, visando atender populações que vivem em territórios tradicionalmente manejados, de forma coletiva e sustentável. A política foi construída com base em princípios que refletiam suas especificidades socioculturais e ambientais (Silva, 2025).

Entre suas propostas estavam a criação da Escola-Família Extrativista, voltada para o Ensino Médio, com base na Pedagogia da Alternância; o desenvolvimento de modelos arquitetônicos adaptados aos ecossistemas locais; e a implantação de centros de formação para educadores das florestas e das águas. Contudo, apesar de seu potencial, a política não foi formalmente instituída. Desde então, embora permaneça como pauta do CNS, não avançou institucionalmente, deixando em aberto a continuidade do legado educativo iniciado pelo Projeto Seringueiro (Allegretti, 2010).

Nesse processo, como síntese das lutas protagonizadas pelos movimentos sociais, foi se consolidando a expressão “Educação do Campo”. Inicialmente formulada como “Educação Básica do Campo”, na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), em 1998. Nesse evento, os termos “educação rural” ou “educação para o meio rural” foram substituídos pela expressão “Educação do Campo”, afirmando-se nesse novo conceito a legitimação da luta por um projeto educativo próprio, construído a partir da realidade dos sujeitos que vivem e trabalham no campo (Vendramini, 2007, p. 123).

Durante o Seminário Nacional realizado em Brasília, de 26 a 29 de novembro de 2002, a expressão “Educação do Campo” passou a ser adotada em substituição à anterior “Educação Básica do Campo”. Essa mudança representou a luta de ir além do final do Ensino Médio e dos limites da escola formal (Nery, 2002), portanto, ampliando-se ao Ensino Superior.

Paralelamente a esse avanço conceitual, no contexto da aprovação do Parecer CNE nº 36/2001, consolidou-se a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que estabeleceu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Esse marco regulatório fortaleceu a participação dos movimentos camponeses na luta por uma educação conectada à realidade local, aos saberes dos estudantes e à memória coletiva. As diretrizes definem que o Estado deve garantir o acesso à Educação Básica e a Educação Profissional no Campo; que o projeto institucional seja construído coletivamente, vinculado ao mundo do trabalho e ao desenvolvimento sustentável; e que as propostas pedagógicas respeitem as diversidades e sigam as Diretrizes Curriculares Nacionais. O calendário escolar pode ser flexível, adaptando-se às necessidades locais e promovendo aprendizagem contínua em diferentes espaços. A gestão escolar deve ser democrática, promovendo a autonomia e a autogestão. A formação docente deve ser adequada e contínua, incluindo professores leigos, e o financiamento deve considerar as especificidades do campo, respeitando a legislação vigente. Essa política fortalece o papel da escola do campo como espaço educativo contextualizado e transformador (Brasil, 2002).

Em resposta a essas mobilizações, o Ministério da Educação (MEC) instituiu, em 2003, o Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo e, em 2004, criou a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), incluindo a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Em julho de 2004, ocorreu a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, que marcou a ampliação e a diversificação dos sujeitos envolvidos na luta por uma educação voltada às realidades camponesas. Durante a conferência, foram explicitadas as tensões entre diferentes projetos de campo e reafirmando o vínculo da Educação do Campo com os interesses da agricultura camponesa e do trabalho. Sob o lema “Educação do Campo: direito nosso, dever do Estado!”, fortaleceu-se o entendimento de que essa educação é um direito específico, que exige políticas públicas concretas, não apenas declarações formais (Caldart, 2012).

Nesse contexto de consolidação e avanço da Educação do Campo, a Resolução nº 02, de 28 de abril de 2008, estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas voltadas à Educação Básica do Campo. Entre outros aspectos, esse documento representa um passo fundamental, ao definir, de forma mais explícita, o público a ser atendido. Segundo o Art. 1º, a Educação do Campo se destina às populações rurais em suas diversas formas de produção de vida, incluindo agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da Reforma Agrária, quilombolas, caiçaras, indígenas e outro grupos tradicionais (Brasil, 2008).

Ao reconhecer essa diversidade, as Diretrizes ampliam significativamente o alcance das políticas públicas educacionais, reafirmando o caráter plural, territorializado e inclusivo da Educação do Campo. Essa ampliação vai além do aspecto administrativo, sendo política e epistemológica, ao garantir o direito de diferentes povos a uma educação construída a partir de suas realidades, de seus saberes e de seus modos de vida. Assim, reforça-se a necessidade de uma proposta educativa enraizada na diversidade dos sujeitos e em diálogo com os territórios em suas complexidades.

A Educação do Campo, ainda em processo de constituição histórica, é uma prática social que expressa “consciência de mudança” e uma luta coletiva pela garantia do direito à educação, protagonizada pelos próprios sujeitos do campo. Nesse sentido, a Educação do Campo não é uma ação feita para os camponeses, nem apenas com eles, mas sim deles, como expressão legítima de uma pedagogia do oprimido, enraizada em seus saberes, em seus modos de vida e em suas formas de resistência (Caldart, 2012). Ela se ancora na ideia de território com dimensão política, simbólica e identitária (Fernandes; Molina, 2004), indo além do espaço produtivo, abarcando múltiplos povos, como indígenas, quilombolas, ribeirinhos, pescadores, assentados e acampados da Reforma Agrária, cada qual com formas singulares de se relacionar com a terra e com a natureza.

Contudo, como aponta Dalmagro (2011), há contradições internas e diversidade de interesses entre esses grupos, o que demanda a construção de um projeto educativo comum, capaz de articular pluralidade e unidade no enfrentamento das desigualdades estruturais que marcam o campo brasileiro. É nesse contexto de busca por articulação e unidade que se insere o Encontro Nacional Unificado dos Trabalhadores(as) e Povos do Campo, das Águas e das Florestas, realizado em 2012, o qual reuniu diversas organizações sociais, étnicas e movimentos agrários, como povos indígenas, quilombolas, pescadores, extrativistas, agricultores familiares e assentados, em torno da luta comum por terra, território e soberania, diante do avanço do capital e à fragmentação das políticas públicas. Seus eixos centrais incluíram a defesa da reforma agrária, o fortalecimento da agricultura familiar e agroecológica, a reestruturação das políticas públicas para o campo e a valorização da diversidade dos modos de vida. O evento também teve uma dimensão histórica, ao retomar o legado do I Congresso Camponês Nacional, realizado em 1961, reforçando a continuidade das lutas por justiça social no campo brasileiro (CONTAG, 2012).

Chama atenção, nesse processo, a própria nomenclatura do Encontro Nacional Unificado dos Trabalhadores(as) e Povos do Campo, das Águas e das Florestas. Ao expandir a referência além do “campo”, o nome do evento explicita uma concepção ampliada de território e de pertencimento, que reconhece a diversidade dos povos que vivem e lutam em diferentes territórios, das roças às florestas, dos rios aos manguezais. Essa escolha não é meramente descritiva, mas carrega uma intencionalidade política e simbólica: afirmar a pluralidade de identidades, os modos de vida e os projetos de sociedade que se entrelaçam na luta. A inclusão das águas e das florestas no próprio título do encontro reforça a ideia de que a Educação do

Campo precisa dialogar com os múltiplos territórios da vida e da resistência, rompendo com as dicotomias reducionistas que separam campo, cidade, natureza e cultura.

Assim sendo, sem se descolar do movimento histórico que a produziu, ela já se configura como uma categoria analítica da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, inclusive as desenvolvidas sob outras denominações ou em distintos contextos socioterritoriais. Nessa perspectiva, ela não apenas explicita a realidade existente, mas também projeta uma compreensão do que ainda está por vir, possibilidades históricas em gestação, anunciadas por seus sujeitos ou pelas transformações já visíveis em práticas concretas e na construção de políticas públicas educacionais (Caldart, 2012). A Educação do Campo pode ser compreendida, portanto, como um conceito em constante elaboração.

4 Educação do Campo, das Águas e das Florestas: uma categoria em construção e disputa

A conceituação da Educação do Campo deve ser compreendida como resultado histórico das lutas sociais, expressando as contradições da realidade e atuando como prática transformadora. Sob essa perspectiva, questionam-se as fronteiras fixas entre campo e cidade e a ideia de território como algo homogêneo, entendendo-se que Educação do Campo não é estática e, portanto, em constante transformação (Caldart, 2012).

As pesquisas de Silva (2025) apontam que a expressão Educação do Campo, das Águas e das Florestas tem emergido na literatura científica brasileira como uma ampliação do conceito-campo tradicional de Educação do Campo, ampliando-o para abarcar as realidades socioculturais de comunidades ribeirinhas, extrativistas, pescadores artesanais e demais populações tradicionais brasileiras (Jesus; Costa; Pinto 2016; Vasconcelos, 2017; Hage; Corrêa, 2019; Silva; Corrêa, 2019; Farias, 2019; Costa, 2021; Mendes; Wanderley; Souza, 2022; Silva; Nahum, 2023; Pereira; Toutonge; Hage, 2024; Farias, 2024; Leonel; Castro; Albuquerque, 2024a, 2024b; Leonel; Bedin, 2024; Janata; Batista; Hammel, 2024; Moura; Costa, 2024 apud Silva, 2025). Essa ampliação é fruto do diálogo entre a produção acadêmica e as demandas emergentes dos movimentos sociais brasileiros (FONEC, 2012; Hage, 2014), expressando a complexidade sociocultural e territorial do país, especialmente na Amazônia, entendida não apenas como recorte geográfico, mas como múltiplas Amazônias, pluriversos que articulam distintos modos de existir, conhecer e resistir (Porto-Gonçalves, 2015).

Segundo Caldart (2012), a Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações sociais, constituindo-se como um projeto político-pedagógico orientado pelos interesses e pelas lutas, principalmente dos camponeses. Seus fundamentos articulam trabalho, cultura, conhecimento e organização coletiva, compreendendo a

escola como parte do processo de formação humana, reconhecendo que os processos educativos estão vinculados às formas de produção de vida e às disputas entre diferentes projetos de campo e sociedade. Nesse sentido, as práticas pedagógicas valorizam a agroecologia, a história da luta pela terra, a cultura camponesa e a organização coletiva e os saberes produzidos, mantendo a estreita relação com os movimentos sociais, especialmente aqueles vinculados à luta pela terra, pela reforma agrária e por direitos sociais.

Entretanto, à medida que esse debate se amplia para outros contextos territoriais, especialmente na Amazônia, torna-se evidente que a diversidade dos modos de vida presentes no país extrapola a experiência camponesa. Povos ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais e comunidades tradicionais compartilham a luta pelo direito à educação, mas organizam sua existência a partir de outras territorialidades, marcadas pelos ciclos das águas e das florestas. É nesse movimento que emerge a expressão Educação do Campo, das Águas e das Florestas, não como ruptura com a Educação do Campo, mas como seu aprofundamento teórico e político, incorporando as especificidades desses territórios sem perder o horizonte comum da luta por uma educação territorializada.

Nesse horizonte, a Educação das Águas se constitui como uma perspectiva educativa construída a partir dos modos de vidas dos povos ribeirinhos, dos pescadores artesanais e das demais comunidades cuja existência é organizada pelos ciclos das águas. Nesses territórios, o rio não é apenas um elemento geográfico, mas o principal organizador da vida social, cultural, econômica e educativa. Por essa razão, os princípios pedagógicos partem do reconhecimento das águas como território de vida, fonte de alimento, trabalho, transporte, memória e produção de conhecimento, valorizando os saberes construídos na relação cotidiana com o ambiente fluvial.

Em decorrência disso, a dinâmica das cheias, das secas, das marés redefine continuamente os tempos e os espaços da escola ribeirinha. O calendário letivo, os horários de início e término das aulas, a frequência dos estudantes e até mesmo a possibilidade de funcionamento da escola são influenciados pelo comportamento das águas. Como demonstram Alencar e Costa (2021), durante a cheia, uma criança pode ir de barco até a porta da escola; na seca, entretanto, pode precisar caminhar por horas, situação que frequentemente compromete sua frequência às aulas. Assim, o tempo educativo se organiza em diálogo com os ciclos naturais das águas, exigindo constante capacidade de adaptação e reorganização de suas práticas pedagógicas.

De modo semelhante, a Educação das Florestas se fundamenta nos modos de vida das populações extrativistas, seringueiras e demais povos que têm a floresta como território de existência. Diferentemente da centralidade da terra para a produção agrícola, a luta desses sujeitos está vinculada à defesa da floresta em pé, condição indispensável para a reprodução de seus modos de vida, de seus conhecimentos tradicionais e de sua própria existência coletiva. Assim, a floresta não é concebida apenas como recurso natural, mas como espaço de trabalho, cultura, memória, espiritualidade e produção de conhecimento.

Nesse contexto, os princípios educativos se voltam para a valorização dos saberes tradicionais, para o uso sustentável dos recursos naturais, para a defesa dos territórios e para a conservação da biodiversidade. Por isso, a organização da escola precisa dialogar com ciclos ecológicos e produtivos da mata, marcados pelo período de coleta, manejo, extração e beneficiamento dos produtos florestais, que estruturam o cotidiano da comunidade. A educação das florestas fortalece, assim, a identidade, ao reconhecer seus modos próprios de viver, trabalhar, conhecer, cuidar da mata e do território.

No entanto, surgem tensões internas: a inclusão nominal das Águas e das Florestas não garante, por si só, o reconhecimento das formas próprias de conhecimento e existência desses povos. Como aponta Silva (2025), há o risco de subsunção das especificidades ontoepistemológicas desses sujeitos, ou seja, suas formas próprias de conhecer, viver e resistir à lógica já consolidada da Educação do Campo. Por outro lado, há um esforço legítimo de abarcar a totalidade de diversidade, reconhecendo suas múltiplas territorialidades, com suas cosmologias e formas de organização social, que não podem ser reduzidas a um modelo pedagógico único. Os movimentos sociais, das águas e das florestas, assim como os do campo, têm reivindicado uma educação territorializada, coerente com seus modos de vida, suas lutas históricas contra o avanço do capital e seus projetos de futuro.

A dialética desse movimento se expressa, portanto, na tensão entre universalização e particularidade na Educação do Campo, evidenciando a necessidade de constante reelaboração conceitual, como destaca Marx (1986, p. 551), ao afirmar que as ideias e as categorias são reflexos das relações sociais e, por isso, são históricas e transitórias: “as categorias são tão pouco eternas quanto as relações que exprimem”. Isso exige que a teoria e a prática educativa se mantenham abertas a novas sínteses, acompanhando o movimento, a polaridade e o conflito da história.

Nesse contexto, Mateus *et al.* (2024) apontam que a “unidade da diversidade” se torna fundamental para reconhecer as diferenças culturais e sociais dos povos do campo, ao mesmo tempo em que promove uma resistência coletiva à homogeneização cultural imposta pelo capitalismo. Por outro lado, a “diversidade na unidade” valoriza variadas formas de organização social, trabalho e visão de mundo nas comunidades, que, apesar de suas diferenças, convergem na luta por direitos. Assim, essa unidade na diversidade não é apenas um conceito, mas uma prática que fortalece a luta contra opressões, sustentando uma educação crítica e emancipadora que respeita as diferenças e combate as contradições do sistema capitalista.

Em meio a disputas conceituais e multiplicidades de territorialidades, a consolidação da Educação do Campo no Brasil reflete um processo histórico de mobilizações sociais por uma educação enraizada nas realidades do campo, das águas e das florestas. Mais do que uma resposta a demandas setoriais, trata-se de uma construção coletiva baseada em princípios, como a agroecologia, a conexão escola e vida, a valorização do saber produzido nos modos de vida, a Pedagogia da

Alternância, entre outros. Ao longo das últimas décadas, essas bases reconfiguraram os fundamentos teóricos, pedagógicos e institucionais, resultando na implementação de políticas públicas estruturantes, como o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), a Escola da Terra, a Educação de Jovens e Adultos do Campo (EJA) e as Licenciaturas em Educação do Campo disseminadas em todo o país.

Os avanços na luta por políticas públicas de educação impulsionam o reconhecimento das singularidades dos trabalhadores do campo, das águas e das florestas, exigindo sua valorização no próprio movimento da Educação do Campo. A inclusão desses sujeitos e territórios, conforme Caldart (2008), resulta da implementação das políticas públicas, a partir dos princípios e fundamentos da “materialidade de origem”. A incorporação das águas e das florestas se constitui como fruto da ampliação, justamente por puxar para o centro do debate da própria Educação do Campo a importância de fortalecer os territórios, desde as singularidades, no enfrentamento ao capital.

Mais recentemente, em 2024, representantes de universidades, institutos federais, fóruns, movimentos sociais e programas, como PRONERA, Escola da Terra e PROCAMPO, reuniram-se em Salvador (BA), para celebrar os 25 anos da Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. O encontro também foi espaço de análise crítica das políticas educacionais voltadas aos povos do campo, das águas e das florestas, além de afirmar a retomada do protagonismo dos movimentos sociais no Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) e reafirmar que a Educação do Campo é direito dos povos e dever do Estado (Encontro Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas, 2024).

Caldart (2024) demarca os sete aspectos principais do legado político-pedagógico da Educação do Campo, ao longo dos seus 25 anos, que podem ser vinculados pela ideia central de transformar a escola pública em um espaço democrático, conectado à vida e às necessidades das comunidades camponesas, promovendo pertencimento, formação humana e resistência contra a privatização e a precarização da educação. Essa transformação é sustentada por práticas coletivas que defendem a escola pública como um bem comum; discutem suas finalidades sociais e educativas; reconstituem sua função social vinculada aos territórios camponeses; promovem relações cooperativas e democráticas; conectam o trabalho pedagógico à realidade concreta; e integram a formação de educadores aos processos de reconstrução político-pedagógica.

A Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas (Novo PRONACAMPO), lançada em julho de 2025, constitui uma política pública articulada, que visa ampliar, qualificar e garantir o acesso, a oferta e a permanência na educação para os povos do campo, das águas e das florestas, em todas as etapas e níveis de ensino. Coordenada pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), a política, que será implementada em colaboração

com os entes federativos, propõe ações estruturantes, como formação docente, produção de materiais didáticos específicos, valorização das práticas educacionais multisseriadas e fortalecimento da infraestrutura. Conta com metas voltadas à avaliação, à consolidação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a modalidade e ao fomento de tecnologias e práticas sustentáveis (Brasil, 2025)

Compreendemos que o Novo PRONACAMPO poderá fortalecer o direito à educação, ao reconhecer as especificidades dos povos do campo, das águas e das florestas, por meio de uma política construída com participação ativa da sociedade civil e dos movimentos sociais. Ao incorporar na sua nomenclatura oficial a expressão “Política Nacional de Educação do Campo, das Águas e das Florestas”, reconhece-se identidades diversas historicamente invisibilizadas, como ribeirinhos, extrativistas e comunidades tradicionais, desafiando visões homogêneas do território.

A análise desses aspectos permite compreender que a Educação do Campo, das Águas e das Florestas se configura como uma práxis crítica, que confronta a lógica da educação como mercadoria, defendendo uma formação humana integral, territorializada e comprometida com as necessidades coletivas. Sustentada pela participação social, pela pedagogia vinculada ao território e por relações democráticas, essa educação transforma a escola em espaço de afirmação política, cultural e identitária. À luz do materialismo histórico-dialético, compreende-se como um campo de disputa entre reprodução e transformação social. A totalidade dessa proposta articula as lutas dos sujeitos e as territorialidades diversas que integram o campo, as águas e as florestas, como demonstram os movimentos sociais camponeses e extrativistas. Assim, a Educação do Campo expressa as contradições da realidade e afirma projetos educativos contra-hegemônicos, nos quais os territórios e seus sujeitos são reconhecidos como protagonistas da construção de alternativas históricas.

Considerações Finais

A partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético, a exclusão histórica da população camponesa do acesso à educação não é um desvio ou uma falha do sistema, mas expressão concreta das desigualdades estruturais produzidas pelo modo de produção capitalista. A educação rural tradicional esteve, por muito tempo, subordinada a um projeto conservador, voltado à domesticação dos sujeitos do campo e à reprodução de uma ordem social desigual. Em contraposição, a Educação do Campo emergiu como produto das lutas coletivas travadas especialmente a partir dos anos 1990, afirmando-se como projeto político-pedagógico construído com os sujeitos do campo e não para eles.

Nesse contexto, as práticas pedagógicas e políticas desenvolvidas nos territórios camponeses, extrativistas, ribeirinhos, quilombolas e agroflorestais atuam como mediações vivas de resistência, que tensionam e transformam o próprio conceito de Educação do Campo. Mais do que uma categoria fixa, trata-se de um campo em disputa, constantemente redefinido a partir da prática social concreta e da

consciência crítica dos sujeitos. A noção de "campo" também se alarga, não mais entendida como espaço homogêneo e ligado somente à terra, mas como totalidade dinâmica e diversa, em que natureza, cultura, trabalho e território se entrelaçam de forma dialética.

Nesse mesmo sentido, é importante destacar que, no campo da educação, uma abordagem crítica exige reconhecer que os processos formativos estão profundamente enraizados nas determinações históricas, nas disputas de classe e nos projetos de sociedade em confronto. A Educação do Campo, das Águas e das Florestas não deve ser compreendida como simples adaptação pedagógica a realidades regionais, mas como expressão de totalidades menores que emergem de territórios historicamente construídos, marcados por modos próprios de organização social, produção de saberes e resistência. Sua constituição se insere na luta contra os processos de invisibilização, exploração e negação dos direitos, afirmando-se como prática pedagógica contra-hegemônica e emancipadora.

A disputa por uma educação enraizada nas realidades dos territórios é, portanto, também uma disputa de projeto de sociedade. De um lado, uma educação funcional à lógica do capital; de outro, uma educação comprometida com a emancipação, com a justiça social e com o fortalecimento da autonomia dos povos do campo, das águas e das florestas. A consolidação de políticas públicas, como o PRONERA, o PROCAMPO, a EJA Campo e as Licenciaturas em Educação do Campo, expressam avanços importantes nesse processo, ainda que marcados por contradições e ameaças de descontinuidade.

A II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e o reconhecimento, em documentos oficiais, da diversidade de sujeitos a serem atendidos, incluindo ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, caiçaras e indígenas, demonstram que a Educação do Campo não é um projeto acabado, mas em constante construção. Seu avanço depende da articulação entre teoria e prática, entre território e política, entre memória e futuro. Em síntese, a luta pela Educação do Campo reafirma a centralidade da luta de classes como motor da história e destaca a educação como ferramenta estratégica na transformação das estruturas sociais e na afirmação da dignidade dos povos do campo.

Para finalizar, é preciso reafirmar a necessária consolidação da Educação do Campo, das Águas e das Florestas como expressão da unidade na diversidade: povos unificados na resistência ao avanço do agro-hidro-mineiro negócio, manifestação brutal da exploração capitalista dos territórios e, ao mesmo tempo, diversos e singulares nos modos de produzir suas existências e formas de organização coletiva. Essa perspectiva amplia a compreensão da educação como prática emancipadora, enraizada nas realidades concretas e orientada por um projeto societário comprometido com a justiça social, a soberania dos povos e a defesa da vida.

Referências

ALLEGRETTI, Mary Helena. **A construção social de políticas ambientais**: Chico Mendes e o movimento dos seringueiros. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2002.

ALLEGRETTI, Mary Helena (coord.). **Proposta de uma nova política de educação na floresta**. Brasília: Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE); Conselho Nacional das Populações Extrativistas (CNS); Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), 2010.

ALENCAR, Danielle Golvim da Silva; COSTA, Francimara Souza da. Resiliência pedagógica: escolas ribeirinhas frente às variações de seca e cheia do Rio Amazonas. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 47, e230347, 2021.

ALMEIDA, Mauro William Barbosa de. Direitos à floresta e ambientalismo: os seringueiros e suas lutas. **Rev. Bras. Ciênc. Soc.**, [S. l.], v. 19, n. 55, p. 34-53, 2004.

BRASIL. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASIL. **Resolução 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, Poder Executivo, Brasília, DF, 29 abr. 2008.

BRASIL. **Novo Programa Nacional de Educação do Campo**. NOVO PRONACAMPO. Informações orientadoras de julho de 2025. Brasília, DF, 2025. Disponível em: <https://www.gov.br/mec/pt-br/novo-pronacampo>. Acesso em: 26 jul. 2025.

BRAUN, Virginia; CLARKE, Victoria. Using thematic analysis in psychology. **Qualitative Research in Psychology**, Londres, v. 3, n. 2, p. 77-101, 2006.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (org.). **Políticas públicas**: educação. Brasília: Incra-MDA, 2008. p. 67-86.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo 25 anos: legado político-pedagógico. **Revista Cocar**, Belém, v. 33, edição especial, p. 1-15, 2024.

CONTAG – CONFEDERAÇÃO NACIONAL DOS TRABALHADORES RURAIS AGRICULTORES E AGRICULTORAS FAMILIARES. **Encontro unitário dos**

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493054>

trabalhadores, trabalhadoras e povos do campo, das águas e das florestas. Brasília, DF, 2012. Disponível em: <https://ww2.contag.org.br/encontro-unitario-dos-trabalhadores--trabalhadoras-e-povos-do-campo--das-aguas-e-das-florestas>. Acesso: 23 jun. 2025.

DALMAGRO, Sandra Luciana. Contribuições da educação escolar do MST à Educação do CAMPO. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia Aparecida Branco; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (org.). **Educação do Campo: Políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas.** Florianópolis: Insular, 2011.

ENCONTRO NACIONAL EDUCAÇÃO DO CAMPO, DAS ÁGUAS E DAS FLORESTAS. **Documento Final.** Salvador, BA, fev./mar. 2024.

FERNANDES, Bernardo Mançano. O MST e as reformas agrárias do Brasil. **OSAL**, Buenos Aires, CLACSO, ano IX, n. 24, p. 73-85, out. 2008.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O Campo da Educação do Campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo.** Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004.

FONEC. **Notas para análise do momento atual da educação do campo.** Brasília: FONEC, 2012.

HAGE, Salomão Mufarrej. Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior. **Revista Eletrônica de Educação**, São Carlos, v. 8, n. 1, p. 133-150, 2014.

HARVEY, David. **O novo imperialismo.** São Paulo: Edições Loyola, 2005.

MARX, Karl. Carta à Pavel V. Annenkov. In: MARX, Karl. **Obras escolhidas.** Tomo I. Editora Avante, 1986.

MARX, Karl. Exposição nas Seções dos dias 10 e 17 de agosto de 1869 no Conselho Geral da AIT. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino.** São Paulo: Centauro, 2004.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política.** São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MARX, Karl. O 18 Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl. **O 18 Brumário de Luís Bonaparte.** Tradução e notas de Nélcio Schneider. São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. **O capital.** Livro I. Tradução de R. Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã** (Feuerbach). São Paulo: Ed. Ciências Humanas, 1979.

MATEUS, Ioanh Beatriz Beraldo; JANATA, Natacha Eugênia; HAMMEL, Ana Cristina; VERDÉRIO, Alex. Formação continuada nas escolas do campo, quilombola, ribeirinha e indígena: diversidade na unidade. **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 9, e 18523, 2024.

MÉSZÁROS, István. **Educação para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2008.

MICHELOTTI, Fernando; MALHEIRO, Bruno. Questão agrária e acumulação por espoliação na Amazônia. **Revista da ANPEGE**. v. 16, n. 29, p. 641-680, 2020.

MOLINA, Mônica Castagna. Políticas Públicas. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

MORISSAWA, Mitsue. **A história da luta pela terra e o MST**. São Paulo: Expressão Popular, 2001.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do Método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

NERY, Irmão Israel José. Apresentação. In: 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.

PACE, Richard. Abuso científico do termo 'caboclo'? Dúvidas de representação e autoridade. **Boletim do Museu Emílio Goeldi – Ciências Humanas**, Belém, v. 1, n. 3, p. 79-92, set./dez. 2006.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. A territorialidade seringueira: Geografia e movimento social. **GEOgraphia**, Niterói, v. 1, n. 2, p. 67-88, 1999.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Amazônia enquanto acumulação desigual de tempos: uma contribuição para a ecologia política da região. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 107, p. 63-90, 2015.

PRADO, Adonia Antunes. Ruralismo pedagógico no Brasil do Estado Novo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 4, p. 5-27, 1995.

SILVA, Anselmo Gonçalves da. Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s) Por um microcampo de Educação das Águas e das Florestas no Brasil. In: SILVA, Anselmo Gonçalves, CUNHA, Manoel Estébio Cavalcante da (org.) **Educação das Águas e das Florestas na(s) Amazônia(s)**. Foz do Iguaçu, PR: CLAE e-Books, 2025.

ISSN: 1984-6444 | <http://dx.doi.org/10.5902/1984644493054>

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 27, n. 72, p. 121-135, 2007.



This work is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial 4.0 International (CC BY-NC 4.0).