EDUCAÇÃO QUE BROTA DA TERRA: PRÁTICAS EQUITATIVAS E INOVADORAS NO COLÉGIO ESTADUAL DO CAMPO DE SILVOLÂNDIA (GO) RUMO A UMA PEDAGOGIA EMANCIPADORA.

Resumo: Nos últimos seis anos e meio, a educação do campo em Goiás passou por um momento histórico de transformação, marcado por investimentos estruturais e tecnológicos inéditos, equiparando escolas rurais às grandes instituições urbanas. Esses avanços proporcionaram maior acessibilidade, motivação docente e valorização da comunidade escolar, criando condições favoráveis para a experimentação pedagógica e inovação no ensino. Este artigo analisa o caso do Colégio Estadual do Campo de Silvolândia, em São Luís de Montes Belos (GO), investigando os impactos das políticas públicas recentes na infraestrutura escolar, nas práticas pedagógicas, na integração entre saberes locais e currículo formal, bem como na formação e engajamento dos professores. A pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório, combinando estudo de caso, observações in loco, análise documental e entrevistas semiestruturadas, permitindo compreender as percepções dos docentes e gestores sobre as mudanças vivenciadas. Os resultados indicam que, embora a melhoria estrutural e a introdução de recursos tecnológicos tenham ampliado as oportunidades pedagógicas, desafios persistem, especialmente relacionados à formação continuada dos professores e à aplicação crítica das tecnologias em práticas inovadoras.
Palavras-chave: Educação do campo; Políticas públicas; Inovação pedagógica; Equidade; Transformação social.

Introdução

A educação no campo brasileiro é marcada por uma trajetória de lutas, conquistas e contradições que atravessam a história da própria constituição da sociedade nacional. Desde os primeiros processos de escolarização no período colonial, a escola foi organizada essencialmente para atender às elites urbanas e às necessidades do modelo agrário-exportador, relegando as populações camponesas a uma condição de invisibilidade educacional (Saviani, 2008). Historicamente, as comunidades rurais estiveram à margem das políticas públicas, seja pela ausência de instituições de ensino, seja pela manutenção de práticas pedagógicas assistencialistas e descontextualizadas, que negavam o direito pleno à escolarização (Arroyo, 2012).

Foi somente a partir da segunda metade do século XX, com a intensificação das mobilizações sociais no campo, que se consolidaram reivindicações mais sistemáticas por uma escola que respeitasse as especificidades da vida rural. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), junto a sindicatos e associações comunitárias, desempenhou papel fundamental nesse processo, pressionando o Estado por políticas que assegurassem o direito à educação de qualidade para os sujeitos do campo (Caldart, 2004; Molina & Jesus, 2010).

Essa luta culminou em marcos normativos importantes, como a Constituição Federal de 1988,

que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996, que prevê a necessidade de respeitar a diversidade sociocultural brasileira na organização do ensino. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabeleceu um avanço decisivo ao afirmar a singularidade da escola rural e a obrigatoriedade de práticas pedagógicas contextualizadas.

No entanto, a implementação dessas conquistas legais tem se deparado com inúmeros desafios relacionados ao financiamento, à formação de professores, à permanência estudantil e à valorização dos saberes locais. Como observam Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola do campo não pode ser compreendida como uma mera extensão do modelo urbano, mas como um espaço de produção de conhecimento vinculado à vida, ao trabalho e à cultura dos povos camponeses. Nesse sentido, a equidade educacional assume centralidade, uma vez que implica em garantir condições diferenciadas para atender às desigualdades históricas, sociais e territoriais enfrentadas pelas comunidades rurais (Dubet, 2004).

No Estado de Goiás, esse desafio apresenta contornos particulares. Durante décadas, as escolas rurais funcionaram em condições precárias, muitas vezes em prédios improvisados, com turmas multisseriadas e recursos pedagógicos limitados, o que contribuiu para índices de evasão e defasagem escolar acima da média nacional (Oliveira, 2017). Contudo, nos últimos seis anos e meio, verificou-se um marco histórico: pela primeira vez, instituições do campo receberam investimentos comparáveis aos das escolas de grande porte dos centros urbanos.

Essa transformação permitiu a construção e ampliação de prédios escolares, a aquisição de equipamentos tecnológicos de última geração e a melhoria substancial da acessibilidade, gerando impactos significativos na motivação de alunos, professores e gestores, além de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade.

Nesse cenário, a busca por práticas pedagógicas inovadoras e equitativas não é apenas necessária, mas urgente, para que os avanços estruturais se traduzam em processos educativos transformadores. Como destaca Freire (1987), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, possibilitando que os sujeitos não apenas se adaptem ao mundo, mas que o transformem criticamente.

Essa luta culminou em marcos normativos importantes, como a Constituição Federal de 1988, que reconheceu a educação como direito de todos e dever do Estado, e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional LDB nº 9.394/1996, que prevê a necessidade de respeitar a diversidade

sociocultural brasileira na organização do ensino. Além disso, a Resolução CNE/CEB nº 1/2002, que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, estabeleceu um avanço decisivo ao afirmar a singularidade da escola rural e a obrigatoriedade de práticas pedagógicas contextualizadas.

No entanto, a implementação dessas conquistas legais tem se deparado com inúmeros desafios relacionados ao financiamento, à formação de professores, à permanência estudantil e à valorização dos saberes locais. Como observam Arroyo, Caldart e Molina (2004), a escola do campo não pode ser compreendida como uma mera extensão do modelo urbano, mas como um espaço de produção de conhecimento vinculado à vida, ao trabalho e à cultura dos povos camponeses. Nesse sentido, a equidade educacional assume centralidade, uma vez que implica em garantir condições diferenciadas para atender às desigualdades históricas, sociais e territoriais enfrentadas pelas comunidades rurais (Dubet, 2004).

No Estado de Goiás, esse desafio apresenta contornos particulares. Durante décadas, as escolas rurais funcionaram em condições precárias, muitas vezes em prédios improvisados, com turmas multisseriadas e recursos pedagógicos limitados, o que contribuiu para índices de evasão e defasagem escolar acima da média nacional (Oliveira, 2017). Contudo, nos últimos seis anos e meio, verificou-se um marco histórico: pela primeira vez, instituições do campo receberam investimentos comparáveis aos das escolas de grande porte dos centros urbanos.

Essa transformação permitiu a construção e ampliação de prédios escolares, a aquisição de equipamentos tecnológicos de última geração e a melhoria substancial da acessibilidade, gerando impactos significativos na motivação de alunos, professores e gestores, além de fortalecer o vínculo da escola com a comunidade. Nesse cenário, a busca por práticas pedagógicas inovadoras e equitativas não é apenas necessária, mas urgente, para que os avanços estruturais se traduzam em processos educativos transformadores. Como destaca Freire (1987), a educação deve ser entendida como prática de liberdade, possibilitando que os sujeitos não apenas se adaptem ao mundo, mas que o transformem criticamente.

Assim, analisar a realidade da educação do campo em Goiás, tomando como referência o Colégio Estadual do Campo de Silvolândia, localizado no município de São Luís de Montes Belos-GO, significa compreender tanto os avanços conquistados quanto os desafios ainda existentes, especialmente no que se refere à formação docente, à permanência estudantil e ao protagonismo das comunidades locais.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar as práticas educacionais equitativas e

inovadoras desenvolvidas no Colégio Estadual do Campo de Silvolândia, investigando os desafios e as possibilidades de construção de uma educação transformadora e emancipadora no campo goiano. A reflexão busca contribuir para o debate acadêmico e para o aprimoramento das políticas públicas que têm como horizonte a redução das desigualdades educacionais e o fortalecimento da identidade camponesa.

Educação do Campo e Políticas Públicas

A educação do campo no Brasil se consolidou como pauta política e social a partir das mobilizações dos movimentos camponeses, especialmente do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde a década de 1980 passou a reivindicar o direito a uma escola que respeitasse as especificidades da vida, do trabalho e da cultura rural (Caldart, 2004). Ao lado do MST, sindicatos rurais, organizações comunitárias, pastorais sociais e universidades públicas desempenharam papel decisivo na construção de uma agenda educacional que tivesse como horizonte não apenas a universalização do acesso, mas a redefinição do sentido da escola no campo, vinculando-a às práticas sociais e produtivas das comunidades camponesas (Molina & Jesus, 2010).

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Resolução CNE/CEB nº 1/2002) representou um marco normativo fundamental, pois reconheceu que a educação do campo não pode ser mera extensão da educação urbana, mas deve constituir-se como projeto político-pedagógico próprio.

As Diretrizes estabelecem a necessidade de considerar a temporalidade do trabalho agrícola, a diversidade cultural dos povos do campo e a importância da articulação entre saberes locais e conhecimentos científicos. Tal perspectiva rompe com a lógica de homogeneização historicamente imposta e afirma o princípio da equidade, que implica em tratar de forma diferenciada os diferentes para alcançar justiça social (Dubet, 2004).

Apesar desse avanço legal, a efetivação das Diretrizes enfrenta entraves significativos. Um dos principais desafios refere-se ao financiamento, já que a distribuição de recursos ainda tende a favorecer escolas urbanas, em detrimento das unidades escolares rurais, que enfrentam problemas como infraestrutura precária, transporte escolar deficitário e ausência de materiais didáticos adequados (Oliveira, 2017).

Outro ponto crítico é a formação docente, pois a maioria dos cursos de licenciatura ainda mantém currículos centrados em realidades urbanas, deixando de preparar professores para lidar com a complexidade das turmas multisseriadas, com as especificidades culturais camponesas e com o uso

de metodologias contextualizadas (Arroyo, Caldart & Molina, 2004). Soma-se a isso a dificuldade de garantir condições de trabalho atrativas, fator que contribui para a rotatividade de profissionais e para a descontinuidade de projetos pedagógicos.

No Estado de Goiás, esse processo foi historicamente marcado por precariedades e omissões. Até poucos anos atrás, muitas escolas rurais funcionavam em anexos improvisados, sem acesso a bibliotecas, laboratórios ou recursos tecnológicos, o que reforçava desigualdades de aprendizagem entre estudantes do campo e da cidade. A ausência de políticas consistentes de valorização docente e a falta de projetos pedagógicos específicos intensificavam os índices de evasão e defasagem escolar, sobretudo no ensino médio.

Entretanto, os últimos seis anos e meio configuram um divisor de águas, pois pela primeira vez as escolas do campo receberam investimentos estruturais equiparáveis aos destinados a instituições urbanas de grande porte. Essa política de equiparação rompeu com décadas de abandono e sinalizou uma tentativa concreta de reduzir desigualdades históricas. Foram implementadas ações que contemplaram desde a construção e ampliação de prédios escolares até a aquisição de equipamentos tecnológicos, como laboratórios de informática, projetores multimídia e acesso à internet de qualidade, além de melhorias em acessibilidade e transporte escolar.

Apesar dos avanços, cabe destacar que tais conquistas não eliminam os desafios relacionados ao uso pedagógico dos recursos, à formação continuada de professores para integrar tecnologia e cultura local e ao fortalecimento da identidade camponesa dentro da escola. Como lembra Freire (1987), não basta oferecer condições materiais: a educação deve constituir-se em prática de liberdade, capaz de formar sujeitos críticos e protagonistas de sua realidade. Nesse sentido, o caso de Goiás revela uma experiência emblemática de que políticas públicas só se tornam efetivas quando associadas a um projeto pedagógico transformador, construído com a participação ativa das comunidades.

Equidade e Inovação Educacional

A ideia de equidade vai além da igualdade formal: significa oferecer condições diferenciadas para que sujeitos em situações distintas possam usufruir plenamente de seus direitos (Dubet, 2004). Enquanto a igualdade parte da premissa de tratar todos da mesma maneira, a equidade reconhece que tratar desigualmente os desiguais pode ser necessário para reduzir desigualdades estruturais. No contexto da educação do campo, isso implica reconhecer que estudantes rurais enfrentam desafios específicos, como longas distâncias até a escola, transporte precário, exigências do trabalho agrícola,

defasagens de aprendizagem e menor acesso a bens culturais e tecnológicos.

Para superar tais barreiras, as práticas educacionais precisam ir além do acesso físico à escola e da oferta de recursos materiais. É necessário que haja adaptação pedagógica e políticas públicas voltadas à permanência escolar e à aprendizagem significativa. Nesse sentido, práticas inovadoras devem articular o uso de tecnologias digitais à valorização da cultura local, construindo um currículo que não apenas integre tecnologias, mas que também seja socialmente enraizado (Santos, 2019).

Moran (2015) destaca que inovação educacional não se reduz à introdução de equipamentos tecnológicos. O verdadeiro potencial inovador reside na criação de metodologias ativas, capazes de transformar a aprendizagem em experiência significativa e de estimular a autonomia intelectual do estudante.

Nesse mesmo horizonte, Kenski (2012) argumenta que a integração das tecnologias na educação exige mudança de paradigma docente, de modo que os professores deixem de ser meros transmissores de conteúdos para se tornarem mediadores de processos interativos e colaborativos.

O Colégio Estadual do Campo de Silvolândia exemplifica essa possibilidade de transformação. A chegada de equipamentos digitais de última geração, associada à melhoria da infraestrutura, criou condições inéditas para a implementação de metodologias ativas, projetos interdisciplinares e práticas de ensino híbrido. Com isso, abriu-se espaço para um ambiente escolar mais dinâmico, no qual os estudantes podem articular teoria e prática, ciência e saberes populares, mundo digital e vida comunitária.

Contudo, a inovação só será plena se vier acompanhada de formação docente contínua e de políticas de valorização do professor do campo. Como observa Nóvoa (2009), a formação profissional não pode ser vista apenas como capacitação técnica, mas como espaço de construção da identidade docente e de reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Assim, o desafio maior para Goiás – e para o Brasil – não está apenas em levar tecnologia para o campo, mas em transformar a cultura escolar, de forma que equidade e inovação caminhem juntas para construir uma educação verdadeiramente emancipadora.

Educação Transformadora e Emancipadora

A concepção de educação transformadora remonta a Paulo Freire (1987), para quem a educação deve ser compreendida como prática de liberdade, processo no qual os sujeitos são convidados a problematizar a realidade e, a partir dela, engajar-se na transformação social. Para Freire, educar não é transmitir conteúdos de forma bancária, mas promover a leitura crítica do mundo,

condição essencial para que os sujeitos o ressignifiquem.

Assim, uma pedagogia verdadeiramente transformadora implica um compromisso ético-político com a emancipação dos oprimidos, reconhecendo suas vozes e histórias como elementos centrais do processo educativo. No contexto da educação do campo, essa perspectiva freiriana ganha especial relevância.

Como apontam Arroyo (2012) e Caldart (2004), a escola do campo não pode limitar-se à mera reprodução do modelo urbano ou à preparação técnica para atender demandas do agronegócio. Ela precisa constituir-se como território de fortalecimento da identidade campesina, capaz de integrar a cultura, os saberes tradicionais, a luta pela terra e a experiência comunitária ao currículo escolar. Trata-se de romper com a lógica da subordinação e afirmar a dignidade dos povos do campo como sujeitos históricos.

Molina (2014) acrescenta que a educação emancipadora no campo deve ser concebida como política de resistência e de criação. Resistência, porque enfrenta a histórica exclusão educacional das populações rurais, que por muito tempo foram relegadas a práticas assistencialistas e descontextualizadas; e criação, porque possibilita novas formas de organização curricular, pedagógica e comunitária que afirmam o direito à diferença e à justiça social.

A ideia de emancipação aqui não se restringe ao acesso a conteúdos escolares, mas envolve o desenvolvimento de capacidades críticas e de autonomia social, cultural e política. Saviani (2008), ao discutir a pedagogia histórico-crítica, defende que a escola deve socializar os conhecimentos sistematizados produzidos historicamente pela humanidade, ao mesmo tempo em que permite ao estudante compreender as condições de produção desses saberes e utilizá-los em favor da transformação da realidade. Nesse sentido, a educação no campo deve articular a valorização da cultura local ao acesso à ciência, à tecnologia e às artes, evitando tanto o isolamento quanto a homogeneização cultural.

O processo observado no Colégio Estadual do Campo de Silvolândia ilustra como investimentos estruturais e tecnológicos, quando orientados por um projeto pedagógico crítico, podem gerar práticas educativas transformadoras. Professores relatam maior motivação para desenvolver projetos interdisciplinares, fundamentados em metodologias ativas que estimulam a participação estudantil. Os alunos, por sua vez, demonstram orgulho de pertencer à escola, reconhecendo-a como espaço de valorização de sua identidade e de abertura para novas possibilidades de futuro.

A comunidade local, antes distante da escola, passa a enxergá-la como parte constitutiva de sua vida coletiva, estreitando laços entre educação e território. Como lembra Boaventura de Sousa Santos (2002), uma educação emancipatória só é possível se rompermos com a "monocultura do saber científico", reconhecendo a existência de uma "ecologia de saberes", na qual o conhecimento acadêmico dialoga com os saberes populares, tradicionais e comunitários.

A escola do campo, ao valorizar a diversidade epistemológica, torna-se espaço privilegiado dessa ecologia, articulando inovação pedagógica e respeito à cultura camponesa. Portanto, a experiência de Silvolândia demonstra que, quando infraestrutura, recursos e formação docente se encontram sob a orientação de uma perspectiva crítica e emancipadora, a escola do campo pode se consolidar como espaço de empoderamento, de fortalecimento identitário e de produção de novos horizontes para os sujeitos do campo goiano.

Metodologia

A pesquisa desenvolvida adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, buscando compreender, em profundidade, os fenômenos relacionados às práticas educacionais e à transformação pedagógica no Colégio Estadual do Campo de Silvolândia, localizado em São Luís de Montes Belos (GO). Optou-se por essa abordagem em razão da natureza do problema investigado, que envolve múltiplas dimensões estruturais, pedagógicas, culturais e sociais que não podem ser quantificadas isoladamente, mas necessitam de análise interpretativa (Creswell, 2014; Gil, 2019).

O estudo caracteriza-se como estudo de caso, pois concentra-se em uma instituição específica que exemplifica os impactos de políticas públicas recentes na educação do campo. O estudo de caso possibilita explorar fenômenos contemporâneos dentro de seu contexto real, considerando as interações entre infraestrutura, tecnologia, práticas pedagógicas e cultura escolar (Yin, 2015). Essa escolha se justifica pela necessidade de aprofundar o conhecimento sobre experiências concretas de transformação educacional, fornecendo subsídios para reflexão teórica e prática em contextos similares.

Para a coleta de dados, foram utilizados três procedimentos principais**:** Observações in loco: realizadas em salas de aula, laboratórios de informática, bibliotecas e espaços comunitários da escola, permitindo identificar a utilização dos recursos tecnológicos, a interação entre professores e estudantes, e a aplicação de metodologias ativas. As observações foram registradas em diário de campo, garantindo sistematização e posterior análise qualitativa (Bogdan & Biklen, 2007).

Análise documental incluiu a revisão de planos pedagógicos, projetos escolares, relatórios de gestão e registros administrativos relacionados às mudanças estruturais ocorridas nos últimos seis anos e meio. Essa análise possibilitou compreender a articulação entre políticas públicas e práticas pedagógicas, bem como avaliar o alcance e a consistência das iniciativas implementadas (Merriam & Tisdell, 2016).

Entrevistas semiestruturadas realizadas com professores, coordenadores pedagógicos e gestores da escola, com o objetivo de captar percepções sobre os impactos das melhorias estruturais, a integração das tecnologias digitais, os desafios da formação docente e os efeitos na motivação e engajamento dos estudantes. As entrevistas foram gravadas, transcritas e analisadas por meio de análise de conteúdo temática, conforme metodologia de Bardin (2011), permitindo identificar categorias recorrentes e relações entre infraestrutura, inovação pedagógica e desenvolvimento socioeducativo.

A pesquisa também observou princípios éticos rigorosos, seguindo as diretrizes da Resolução CNS nº 466/2012, garantindo sigilo, anonimato e consentimento informado de todos os participantes. Além disso, buscou-se assegurar validade e confiabilidade por meio da triangulação de dados (observações, documentos e entrevistas), fortalecendo a interpretação dos resultados e a credibilidade das conclusões (Patton, 2015).

Dessa forma, a metodologia adotada possibilitou uma compreensão abrangente das práticas educacionais inovadoras e equitativas no Colégio Estadual do Campo de Silvolândia, considerando simultaneamente os aspectos estruturais, pedagógicos, culturais e sociais que influenciam a formação de professores e a experiência dos estudantes no contexto da educação do campo goiano.

Resultados e Discussões

Apesar dos avanços significativos observados nos últimos seis anos e meio no Colégio Estadual do Campo de Silvolândia, a educação do campo continua enfrentando desafios complexos, que envolvem dimensões estruturais, pedagógicas, culturais e sociais. A análise realizada por meio de observações in loco, entrevistas com professores e gestores, e revisão documental revelou cinco grandes eixos de discussão: Formação docente inadequada,Um dos principais desafios identificados refere-se à formação contínua dos professores para integrar de forma crítica e eficaz as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas. Moran (2015) enfatiza que a mera disponibilização de equipamentos tecnológicos não garante inovação; é necessário que os docentes compreendam o potencial transformador das ferramentas, refletindo sobre metodologias ativas, ensino híbrido e

projetos interdisciplinares.

Freire (1996) reforça que recursos tecnológicos sem compreensão pedagógica podem se tornar instrumentos de reprodução de conteúdos e não de transformação social. Observou-se que, no Colégio de Silvolândia, a oferta irregular de cursos de capacitação e a ausência de suporte técnico contínuo ainda limitam a utilização crítica das tecnologias, configurando lacunas significativas na consolidação de uma prática pedagógica inovadora. Evasão escolar e permanência dos estudantes: O trabalho agrícola, as longas distâncias até a escola e as condições socioeconômicas adversas continuam impactando a frequência e o desempenho dos alunos. Arroyo (2012) destaca que a educação do campo precisa considerar esses determinantes sociais e econômicos, adaptando horários, calendário escolar e estratégias pedagógicas para atender às especificidades do cotidiano rural.

Nesse sentido, políticas públicas voltadas para a permanência estudantil, como programas de incentivo financeiro (por exemplo, o Bolsa Estudo), alimentação escolar, transporte adequado e atividades extracurriculares, têm apresentado efeitos positivos. No entanto, os relatos de professores indicam que, embora haja redução parcial da evasão, o desafio permanece, especialmente em períodos de maior demanda de trabalho agrícola, evidenciando a necessidade de políticas integradas e adaptativas.

Integração entre saberes locais e currículo formal: Outro desafio relevante refere-se à articulação entre os conteúdos curriculares e os saberes locais. Muitas vezes, os conteúdos formais não dialogam com a experiência vivida pelos estudantes, tornando a aprendizagem distante e descontextualizada. Caldart (2000) enfatiza que a escola do campo deve valorizar a cultura local, incorporando saberes tradicionais e conhecimentos comunitários aos conteúdos escolares, promovendo aprendizagem significativa e contextualizada.

A pesquisa indicou que iniciativas de projetos interdisciplinares, envolvendo agricultura sustentável, estudos de história local e práticas culturais, têm fortalecido a relevância do currículo para os estudantes, estimulando engajamento e senso de pertencimento. Todavia, tais práticas ainda são esporádicas e dependem fortemente da iniciativa individual dos professores e da coordenação pedagógica.

Gestão e planejamento pedagógico: A implementação de práticas pedagógicas inovadoras exige uma gestão escolar estratégica, capaz de articular infraestrutura, recursos humanos e projetos pedagógicos de forma integrada. Dubet (2004) alerta que equidade não se limita ao acesso à escola,

mas também à distribuição de oportunidades reais de aprendizagem, exigindo planejamento, monitoramento e avaliação contínuos.

No Colégio de Silvolândia, observou-se que a ampliação da infraestrutura e a introdução de recursos tecnológicos proporcionaram novas possibilidades, mas a efetividade desses investimentos dependeu diretamente da capacidade da gestão em organizar turmas multisseriadas, apoiar professores na adoção de metodologias ativas e engajar a comunidade local. Resistência à mudança, Mudanças estruturais e pedagógicas inevitavelmente provocam resistência por parte de profissionais acostumados a práticas tradicionais. Freire (1987) lembra que processos de transformação educacional envolvem conflitos, exigindo diálogo constante, conscientização crítica e participação de toda a comunidade escolar.

No contexto analisado, alguns professores demonstraram receio em utilizar novas tecnologias ou metodologias inovadoras, enquanto outros mostraram entusiasmo e criatividade. A resistência foi superada parcialmente por meio de encontros formativos, trocas de experiências entre docentes e incentivo da gestão para a experimentação pedagógica. Essa dinâmica confirma que inovação educacional não é apenas técnica, mas também cultural e política, envolvendo mudança de mentalidade e construção coletiva de novos significados sobre ensino e aprendizagem.

Além desses cinco eixos, os resultados indicam que quando infraestrutura, recursos tecnológicos e formação docente convergem sob uma perspectiva pedagógica crítica, há um fortalecimento do protagonismo estudantil, aumento da motivação dos professores e maior valorização da escola pela comunidade. Como afirmam Nóvoa (2009) e Boaventura de Sousa Santos (2002), a inovação educativa no campo deve ser compreendida como processo relacional e contextualizado, no qual conhecimento científico, saberes tradicionais e experiências do cotidiano interagem, gerando aprendizagem significativa, cidadania ativa e transformação social.

Em síntese, os resultados revelam que os investimentos estruturais recentes criaram condições favoráveis à inovação pedagógica, mas sua consolidação depende de políticas públicas continuadas, formação docente crítica e integração curricular com a realidade local. Essa articulação evidencia que a educação do campo, para ser efetivamente transformadora, precisa combinar infraestrutura, tecnologia, gestão estratégica e pedagogia emancipadora, reforçando o compromisso com equidade e justiça social.

Possibilidades e Perspectivas

Os investimentos recentes no Colégio Estadual do Campo de Silvolândia abriram novas

oportunidades para que a escola se configure como um território de experimentação pedagógica, capaz de articular infraestrutura moderna, recursos tecnológicos, saberes locais e práticas pedagógicas inovadoras. Estruturalmente equipada com laboratórios, bibliotecas, salas multimídia e recursos digitais, a instituição apresenta potencial para avançar em diversas dimensões da educação do campo.

Uma das principais possibilidades reside na implementação de metodologias ativas e interdisciplinares**,** que integrem tecnologia, agricultura sustentável, cultura local e conhecimento científico. Moran (2015) destaca que metodologias ativas, como aprendizagem baseada em projetos e ensino híbrido, favorecem maior engajamento, criatividade e protagonismo estudantil, ao passo que permitem a articulação entre teoria e prática. Ao incorporar saberes locais e experiências comunitárias ao currículo formal, a escola transforma o aprendizado em experiência significativa, contextualizada e socialmente relevante (Caldart, 2000; Molina, 2014).

Outra perspectiva fundamental é a promoção de equidade real. Fraser (2006) diferencia equidade de igualdade formal, enfatizando que a justiça social exige tratar desigualmente os desiguais, de forma a reduzir desigualdades históricas. Nesse sentido, a disponibilização de recursos tecnológicos, melhoria da infraestrutura, transporte escolar adequado e políticas de incentivo à permanência estudantil contribuem para reduzir a distância educacional entre estudantes urbanos e rurais, favorecendo condições concretas para aprendizagem significativa e inclusiva.

O fortalecimento da emancipação e da cidadania constitui outro horizonte importante. Segundo Freire (1987), a educação transformadora deve permitir que os sujeitos compreendam seu papel social, político e cultural, tornando-se protagonistas na transformação de sua realidade. No contexto de Silvolândia, a articulação entre currículo contextualizado, projetos interdisciplinares e participação comunitária cria um espaço de pertencimento, engajamento e protagonismo juvenil, onde estudantes não apenas aprendem conteúdos acadêmicos, mas também desenvolvem consciência crítica e capacidade de ação social.

Além disso, a experiência de Silvolândia evidencia que transformações estruturais isoladas não são suficientes**.** O impacto real depende da combinação entre infraestrutura, tecnologias digitais, formação docente contínua e valorização do contexto sociocultural local. Nóvoa (2009) reforça que a formação docente deve ir além da capacitação técnica, promovendo reflexão crítica, inovação pedagógica e compromisso com a aprendizagem significativa.

Quando esses elementos convergem, a escola torna-se um verdadeiro agente de mudança social, capaz de inspirar outras instituições rurais a repensarem suas práticas pedagógicas e a criarem

ambientes educativos mais inclusivos, equitativos e emancipadores (Arroyo, 2012; Boaventura de Sousa Santos, 2002).

Por fim, as perspectivas futuras apontam para a necessidade de consolidar políticas públicas integradas, que não apenas invistam em infraestrutura, mas também garantam formação continuada, recursos pedagógicos contextualizados e participação ativa da comunidade. A experiência de Silvolândia sugere que a educação do campo, quando apoiada em estratégias inovadoras e comprometida com a valorização cultural, pode não apenas reduzir desigualdades históricas, mas também construir uma escola capaz de transformar vidas e territórios, reafirmando seu papel central na promoção da justiça social, da cidadania e do desenvolvimento comunitário.

Considerações Finais

A análise realizada permite concluir que a educação do campo em Goiás vive, nos últimos seis anos e meio, um momento singular, marcado por investimentos estruturais sem precedentes. O caso do Colégio Estadual do Campo de Silvolândia demonstra que a equiparação de condições físicas e tecnológicas entre escolas urbanas e rurais tem potencial para reduzir desigualdades históricas e abrir novas possibilidades pedagógicas, promovendo transformação social.

Entretanto, os avanços só serão consolidados se acompanhados de políticas públicas integradas, voltadas à formação continuada de professores**,** à valorização dos saberes locais, ao fortalecimento da permanência estudantil e à promoção da equidade real. A infraestrutura, embora fundamental, deve ser combinada com estratégias pedagógicas inovadoras, acompanhamento docente e engajamento comunitário, de modo que cada estudante tenha acesso a experiências de aprendizagem significativas, contextualizadas e estimulantes.

O compromisso dos professores é central para esse processo. Observou-se que profissionais que recebem formação contínua e suporte institucional conseguem planejar e implementar metodologias ativas, integrar recursos tecnológicos ao currículo e estimular protagonismo estudantil, refletindo diretamente no desempenho acadêmico, motivação e autoestima dos alunos**.** Quando professores se tornam agentes ativos de inovação, a escola deixa de ser apenas espaço de transmissão de conhecimento e se converte em ambiente de construção coletiva de saberes e cidadania.

A escola do campo, portanto, quando amparada por políticas de equidade, inovação pedagógica e valorização do contexto sociocultural, transforma-se em um espaço de educação transformadora e emancipadora, alinhada a um projeto de sociedade mais justo e democrático. Em Silvolândia, o futuro da educação campesina aponta para um horizonte em que a escola rural deixa

de ser símbolo de exclusão para se afirmar como território de cidadania, pertencimento e protagonismo estudantil**,** consolidando um modelo que pode servir de referência para outras instituições rurais em Goiás e no Brasil.

Referências

1. ARROYO, Miguel. Educação do campo: história, políticas e desafios. São Paulo: Cortez, 2012.
2. BARDIN, Laurence. Análise de conteúdo. Lisboa: Edições 70, 2011.
3. BOAVENTURA DE SOUSA SANTOS, B. A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade. Porto: Porto Editora, 2002.
4. BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidência da República, [2016].
5. BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996.
6. BRASIL. Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Diário Oficial da União, Brasília, DF, p. 31, 9 abr. 2002. Seção 1.
7. BRASIL. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. Resolução nº 466, de 12 de dezembro de 2012. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 13 jun. 2013. Disponível em: http://bit.ly/1mTMIS3. Acesso em: [10/10/2025].
8. CALDART, Roseli. Educação do campo e movimentos sociais. Campinas: Autores Associados, 2004.
9. CRESWELL,John.W.Research design: qualitative, quantitative, and mixed methods approaches. 4. ed. Thousand Oaks: Sage, 2014.
10. DUBET, François. A escola da desigualdade. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.
11. FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 30. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
12. FREIRE, Paulo. Educação e mudança. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.