

## EDUCAÇÃO DO CAMPO: REFLEXÕES ACERCA DOS FUNDAMENTOS HISTÓRICOS E SOCIOLÓGICOS<sup>1</sup>

WAGNER FEITOSA AVELINO

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil

EDNA MORAIS ANDRADE DE ALMEIDA

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil

KARLA DE MAGALHÃES CARVALHO

Universidade Estadual Paulista (UNESP), Rio Claro, São Paulo, Brasil

---

**RESUMO:** O presente artigo objetiva analisar os enfoques da educação campestre a partir da perspectiva de valorização de saberes históricos e sociológicos, no intuito de compreender os fundamentos educacionais por meio de uma reflexão dialética. Como método, realizou-se uma revisão de literatura recorrendo a bancos de dados e revistas científicas com descritores prescritos que apontaram para a educação do campo à luz da concepção de subjetividade bourdieusiana em consonância com as obras freireanas. Como resultado, identificou-se que mesmo fundamentado pela Carta Magna, leis, resoluções e decretos, a garantia efetiva de uma educação almejada pelas escolas do país tornou-se um grande desafio para os responsáveis das políticas públicas educacionais. Portanto, considera-se que o ensino do campo carece de profissionais capacitados, cuja formação possibilite uma reflexão crítica das labutas existentes para essa modalidade de ensino, além de investimentos diretos nas escolas do campo, pressionadas por um modelo econômico excludente, ao qual exige maior conhecimento social e cultural dos sujeitos para que possam minimizar os impactos já sofridos historicamente e agora durante a pandemia do SARS-Cov-2.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação do Campo. Formação Docente. Fundamentação Sócio-histórica.

---

### INTRODUÇÃO

O objetivo desta reflexão é analisar os enfoques da educação no campo a partir de uma perspectiva de valorização reflexiva de saberes históricos e sociológicos no intuito de compreender os fundamentos educacionais que remetem à atual realidade das instituições escolares campestres e da formação desses docentes.

Essa proposta de investigação surgiu de inquietações vinculadas a pesquisadores da Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente e dos pós-graduandos matriculados no Programa de Pós-Graduação da Universidade Estadual Paulista (UNESP), Campus de Rio Claro, SP. Doravante, buscou-se como método de pesquisa para redação deste texto a revisão de literatura, por meio do levantamento de artigos e livros disponibilizados em acervos públicos e pessoais, base de bancos de dados e revistas científicas, em que os descritores prescritos apontaram para uma estrita relação entre educação do campo e a formação de professores.

As fontes foram coletadas no período entre 2021 e 2022 em bibliotecas virtuais e físicas, a saber: na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações – BDTD, na qual extraímos 4 dissertações e 1 tese; na Biblioteca da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”, Campus de Rio Claro-SP, em que selecionamos 15 obras impressas; no acervo pessoal dos autores, no qual foram selecionadas 8 obras. Dentre estas, Pierre Bourdieu teve a maior contribuição teórica, com 7 livros; em sítios governamentais foram utilizados 14 documentos, somados aos censos, relatórios e boletins; no Google Scholar foram identificados 8 artigos científicos, sendo em 7 periódicos nacionais e 1 internacional.

Ressaltamos que a busca foi feita em português e optamos por não filtrar em um período histórico por acreditar que a educação campestre tem o gênese logo com a chegada dos portugueses no século XVI. Deste modo, o levantamento de revisão literária possibilitou analisar a formação dos professores envolvendo a educação do campo a partir de uma reflexão histórica e sociológica da população brasileira. Para tal, optou-se por um estudo qualitativo exploratório e analítico em uma perspectiva de concepção construtivista bourdieusiana em consonância com as obras freireanas.

Para a produção deste artigo, considerou-se a seleção das fontes primárias que remetesse ao processo de subjetividade social. Para isso, recorreu-se à teoria de Bourdieu (1989, 1996, 2001, 2008, 2015) no que concerne às desigualdades existentes entre os espaços urbanos e campestres, agravadas pelas relações de poder que a educação tem sofrido pelo descaso dos governantes ao longo dos anos. Sendo assim, é pertinente compreender o contexto da educação no campo, a partir das estruturas bourdieusianas, como espaços oriundos das lutas sociais e territoriais.

Para maior embasamento, buscou-se sinalizar que pesquisas do estado da arte foram desenvolvidas nos últimos anos e, conforme Medeiros e Dias (2015, p. 128), “Roseli Salete Caldart, Mônica Castagna Molina e Miguel Arroyo, são teóricos com grande força existentes nas publicações” sobretudo na educação do campo. Segundo os pesquisadores, para um diálogo ainda mais próximo das práticas cotidianas da educação no campo, as obras de Freire (2006, 2011), “Pedagogia da Autonomia” e “Pedagogia do Oprimido” respectivamente, têm oferecido subsídios para uma melhor interpretação dos fatos.

A escolarização brasileira iniciou-se com a vinda dos missionários jesuítas para o Brasil. Contudo, cabe ressaltar que, antes da chegada desses religiosos, o ensino era ministrado pelos indígenas aos filhos, seja no tocante à caça, à pesca, à religião, à plantação, dentre outras questões de sobrevivência e cultura, o que já foi exaustivamente investigado (LEITE, 1954a, 1954b, 1954c, 2004; NOBREGA, 1988; SAVIANI, 2008), com destaque para o aumento populacional dos primeiros núcleos civilizatórios. Na costa brasileira, a educação escolar foi adquirindo corpo por meio do aumento do número de escolas situadas nas vilas e nas cidades.

No entanto, desde o início, não foi dada a devida atenção às escolas do campo. Soares (2010), por exemplo, contribui para discussões acerca das dificuldades na alfabetização e letramento de crianças menos favorecidas; Simões e Torres (2011) abordam as diferenças entre a educação do campo e a educação rural, além das questões migratórias como planejamento populacional; Marcoccia (2012) discute sobre

os desafios da formação continuada de professores do campo. Assim, esses autores – entre outros, evidenciam cuidados ao respectivo fenômeno, deixando claro que os governantes ao longo dos anos abandonaram os analfabetos que residiam no campo, como crianças, jovens e adultos.

A expansão da educação escolarizada no país se consolidou de forma excludente e ainda é uma realidade do contexto atual. Notoriamente, privilegiou-se as classes sociais mais favorecidas, marginalizando ainda mais as classes desfavorecidas, representadas, principalmente, pelos filhos de faxinalenses, ribeirinhos, indígenas, fundo de pasto, sem-terra, pequenos agricultores e quilombolas.

A propósito, segundo Tardif (2012, p. 178), o ensino no campo deve valorizar a identidade dos sujeitos por intermédio de organizações e movimentos em prol dos direitos adquiridos pelos trabalhadores ao longo dos anos. Desse modo, a identidade da escola no campo é

[d]efinida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, 2002, p. 1).

Por essa razão, é preciso respeitar as questões sociais, históricas, econômicas, ambientais e de formação humana que tenham relações com o espaço, promovendo a valorização de sua identidade sociocultural. Assim, a escola deve estar inserida à realidade campesina, aos saberes da comunidade e aos movimentos sociais dessas comunidades. Por conseguinte, compreende-se como sujeito do campo trabalhadores que possuem relações com as atividades agropecuárias, que, por sua vez, almejam o validar dos seus direitos educacionais de qualidade.

Diante do exposto, foi realizada em Luziânia, Goiás, em 1998, a 1ª Conferência Nacional de Educação Básica do Campo e dela participaram membros do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, da Conferência Nacional dos Bispos do Brasil, do Fundo das Nações Unidas para a Infância – da Universidade de Brasília, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), além de outras entidades parceiras. Em termos legais, o reconhecimento de uma educação campesina que representasse um ensino diferenciado e inovador precisava estar de acordo com os interesses dos trabalhadores rurais.

Todavia, o movimento só obteve forte expressão a partir da instituição do Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL, 2012), corroborado pelo Decreto n.º 7352 de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a política educacional do campo, assim como o Programa Nacional de Educação de Reforma Agrária (PRONERA), que fomenta projetos de educação em áreas de reforma agrária bem como capacita educadores para tais fins (BRASIL, 2010).

Outro importantíssimo programa de apoio à formação docente é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), cujo objetivo é apoiar e implementar cursos de Licenciatura em Educação do Campo em

instituições de Ensino Superior voltadas para a formação de professores dos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas do campo (BRASIL, 2009).

Quanto à Lei de Diretrizes e Bases da Educação, n.º 9.394/96, seu artigo 28 dispõe sobre as necessidades e adequações ao ensino no campo, por meio das seguintes normas:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996, n. p.).

Após anos de lutas por um ensino de qualidade, embora esteja amparada legalmente pelas leis vigentes, a educação do campo tem enfrentado muitas labutas. Principalmente nas demandas relacionadas à formação de professores, ao apoio financeiro e técnico para a construção de escolas, à inclusão digital, à oferta de transporte escolar, bem como a produção de materiais didáticos que estejam em consonância a realidade dos alunos (MEDEIROS, 2012; MOLINA, 2014; VENDRAMINI, 2015); temáticas que carecem de amplos debates da população brasileira. Esses direitos já estão resguardados no artigo 205 da Constituição Federal (CF) de 1988 (BRASIL, 1988). Entretanto, requerem melhores interpretações.

O relatório da UNESCO (2010) deixa claro que o ato de aprender não é mais opcional, mas uma prioridade. Ele é necessário para a sobrevivência justamente pelo aumento das desigualdades sociais provocado pela concentração de poder e rendas nas mãos de pouquíssimos grupos. Pelo exposto, as atividades dos respectivos movimentos sociais estão longe de ser exauridas devido à pouca demanda de análises e discussões que aprofundem o tema, ficando evidente que há uma disparidade entre as políticas públicas e a real condição da educação escolar no campo.

#### A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO HISTÓRICA

Foi por meio do vasto território e clima favorável que os brasileiros obtiveram as maiores produções de matérias primas durante os ciclos econômicos, seja com a extração do pau-brasil, da cana-de-açúcar, do ouro, das drogas do sertão, do café, do algodão, da borracha, dentre outros produtos que mantiveram a colônia como referência agroexportadora do império português (FAUSTO, 1995). Ao contrário da matéria-prima agroexportadora, que já possuía um destino diante do mercantilismo absolutista, a educação brasileira em séculos anteriores foi marcada por uma formação baseada em modelos de importação, ora educacionais ocidentais europeus repassados às escolas brasileiras, ora educacionais urbanos repassados às escolas do campo.

Assim, a educação brasileira tornou-se um modelo da educação europeia ocidental, implantada sem nenhuma relação ao cotidiano dos alunos camponeses,

exceto pelas demandas dos governos estaduais e federal em decorrência da tímida evolução das estruturas socioagrárias e educacionais no país.

Parte da riqueza oriunda da colônia que era destinada à metrópole provinha do trabalho compulsório – seja negro, em maior quantidade, que adentrou o Brasil por meio da escravidão, ou indígena, em menor escala, através da captura – ambos eram explorados cotidianamente. Mediante os acontecimentos, esses povos sentiram a necessidade de se organizar, tendo o apoio de comunidades locais, igrejas e movimentos sociais.

Esses movimentos sociais foram fundamentais na articulação da sociedade menos favorecida, pois grande parcela da população não reconhecia seus direitos e essas instituições têm se organizado para cobrar dos órgãos competentes, quando não são correspondidos por direito. Ao longo dos anos também surgiram movimentos sociais para a elite local, como o Rotary Club e o Lions Club, no intuito de reunir voluntários a fim de prestar serviços à comunidade e promover valores éticos e morais, pois houve a necessidade de que bons professores voluntários auxiliassem na construção e na manutenção da infraestrutura escolar, seja com bibliotecas, quadra de esportes, laboratórios de Ciências Naturais, de Ciências Humanas e de Informática.

Nesse contexto, desde a Primeira Lei Geral de Educação no Brasil de 1824, os trabalhadores e seus descendentes estavam relegados à marginalidade, no que tange aos planos educacionais, e, quando oferecidos, de modo geral, não eram condizentes ao modo de vida agrária. Assim, são identificados historicamente o descaso e o abandono por parte do Estado brasileiro para com esse grupo marginalizado socialmente e economicamente; fato ratificado pela inexistência de artigos específicos para a educação do campo nas primeiras constituições brasileiras (FERREIRA; BRANDÃO, 2011).

No período de transição da Monarquia para a República brasileira, o país sofreu fortes influências da corrente positivista de Comte (1983) por intermédio da Escola Superior da Guerra. Consequentemente, o ensino nas escolas brasileiras passou a apresentar um discurso específico de que o progresso só poderia se dar pela ampla valorização e investimentos nos setores industriais. A partir deste contexto político e ideológico, percebe-se que a cotidianidade urbana passou a ser ainda mais valorizada em relação à cotidianidade campestre.

Até 1930, a nação possuía características agroexportadoras. Sendo assim, a mão de obra, a geração de renda, e as moradias eram predominantemente rurais (CASTRO, 2019). Após essa data, com as sequelas da crise capitalista de 1929 nos Estados Unidos, houve uma forte redução das exportações de café, principal produto da economia brasileira. Assim, o governo foi obrigado a direcionar os investimentos da economia para a industrialização e comércio. Consequentemente, em função dessa nova dinâmica, surge o Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova, em 1932, e a educação passou a ter mais destaque no cenário nacional, fato que intensificou o êxodo rural (GHIRALDELLI JÚNIOR, 2005).

Em síntese, o Estado, com as políticas educacionais, não direcionava os investimentos que contemplariam todos os alunos moradores do campo. Embora a Constituição de 1934 (BRASIL, 1934) tenha destinado um artigo para a modalidade, este, por sua vez, afirmou que 20% do orçamento anual deveria ser reservado ao ensino campestre, mas o percentual não foi suficiente, em razão do grande número populacional do campo. Segundo os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e

Estatística (IBGE, 2010), a população do campo brasileira em 1940 era de 28.356.133 (vinte e oito milhões, trezentos e cinquenta e seis mil cento e trinta e três) habitantes, o que representava 68,76% do total, ou seja, um número bem expressivo, limitado aos restritos investimentos educacionais disponíveis.

Contudo, entre os anos de 1950 e 1960, após a morte de Getúlio Vargas em 1954, surge o projeto desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1956-1961), que favoreceu sua vitória para presidente. Seu Plano de Metas, embasado em cinco setores ligados ao transporte, energia, indústria, educação e alimentação, priorizava a modernização do país, cuja intenção era estimular principalmente o desenvolvimento do Brasil, através da indústria cosmopolita.

Ademais, havia a previsão da concessão de fomentos, que ampliaram as demandas de incentivos fiscais, principalmente no tocante às montadoras automobilísticas na Região Sudeste e na construção de Brasília, no Planalto Central, gerando grande fluxo migratório dos povos rurais para diversos centros urbanos pelo país.

Para Castro (2019),

[o] resultado desses fatores, mudanças tecnológicas e êxodo rural, foi em parte incentivado, em parte negligenciado, pelo Estado brasileiro. Se por um lado a modernização tecnológica e o aumento da produtividade agrícola constituíram objetivo ativamente incentivado pelo Estado por meio de alocação de grandes quantias de recursos financeiros na forma de distintas políticas públicas [...] por outro lado diversos aspectos relacionados ao meio rural foram negligenciados, notadamente aqueles ligados a serviços públicos clássicos como saúde e educação para a população. (CASTRO, 2019, p. 49).

Mesmo fazendo parte da proposta prioritária do Plano de Metas, Juscelino Kubitschek reduziu os investimentos da Educação Básica em relação ao ensino superior, que recebia em torno de 50 vezes mais recursos que o aluno do ensino primário, fato que marca a forte evidência da orientação elitista da política educacional brasileira (KANG, 2017). Isso reforça a tese de que a educação, principalmente a do campo, não foi a prioridade por parte dos governantes do país ao longo dos anos.

Diante desse contexto de injustiças, ao propor uma reflexão entre educação do campo e o pensamento freireano, percebe-se que o ser humano contemporâneo se torna oprimido pelas relações de poder, tornando-se refém de um sistema cada vez mais perverso e opressor (FREIRE, 2011). Essa possibilidade pode ser minimizada por estudos e pesquisas, reflexões sociais e educacionais e ampliação das políticas públicas educacionais com investimentos diretos às escolas do campo. Quando o trabalhador camponês começa a analisar criticamente as suas necessidades educacionais, ele está diante da possibilidade de emancipação, ao sair do comodismo que lhe é gerido.

Em meio aos embates, a proposta freireana de ensino revolucionou a educação a partir dos anos 1960 ao defender que a alfabetização deve ocorrer por meio do respeito ao educador e à realidade do aluno (FREIRE, 2006). Para compreender esse

conceito de autonomia, é importante salientar que, segundo o autor, a educação é um processo sociopolítico que remete à libertação do indivíduo. Desse modo, a formação de professores, seja ela inicial ou continuada, deve estar voltada especificamente à formação sociocultural dos alunos do campo e de suas necessidades.

Para Silva (2010, p. 3), “é no contexto deste movimento da Educação do Campo que tem ocorrido, nas últimas décadas, a multiplicação das experiências de formação por alternância em nossa sociedade”. Sintetizando, a Pedagogia da Alternância é um método que visa à interação direta entre os alunos e sua realidade cotidiana, cujos objetivos são relacionar e promover trocas de experiências entre escola e trabalho (ARROYO, 2004; ESTEVAM, 2003; MAGALHÃES, 2004; NOSELLA, 1997). Logo, essa diversidade de alternâncias surgiu no país nas últimas décadas e tem contribuído ativamente com a formação de professores e de alunos nessas instituições de ensino.

Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo da Educação Básica de 2020, o país conta com 54.403 (cinquenta e quatro mil quatrocentos e três) escolas na zona rural, com 2.105.150 (dois milhões cento e cinco mil cento e cinquenta) matriculados nos Anos Iniciais e 1.359.818 (um milhão trezentos e cinquenta e nove mil oitocentos e dezoito) nos Anos Finais, totalizando 3.464.968 (três milhões quatrocentos e sessenta e quatro mil novecentos e sessenta e oito).

Para tal, segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), por meio do Censo da Educação Básica de 2020, o país conta com 54.403 (cinquenta e quatro mil quatrocentos e três) escolas na zona rural, com 2.105.150 (dois milhões cento e cinco mil cento e cinquenta) matriculados nos Anos Iniciais e 1.359.818 (um milhão trezentos e cinquenta e nove mil oitocentos e dezoito) nos Anos Finais, totalizando 3.464.968 (três milhões quatrocentos e sessenta e quatro mil novecentos e sessenta e oito).

Esses dados supracitados são importantes para compreender as dependências administrativas federal, estadual, municipal e privada que compõem as instituições escolares da federação (BRASIL, 2021). Assim, os dados apresentados pelo INEP contribuem para uma melhor otimização da educação campesina, da formação continuada, dos planejamentos e investimentos por parte dos governantes.

Paniago, Rocha e Paniago (2014) propõem que

[p]rofessores do campo construam conhecimentos relativos ao seu meio sociocultural, ambiental e contribuam para uma efetiva educação no/do campo, em que se refere a uma educação que ocorre no espaço dos alunos do campo e o traduz a representação de um processo educativo vinculado às questões socioculturais desse espaço. (PANIAGO; ROCHA; PANIAGO, 2014, p. 180).

Portanto, ao analisar as formações desses educadores, percebe-se que eles são oriundos, em sua maioria, das cidades e passaram a ministrar as aulas no campo sem adquirir formações ou capacitações específicas para lidar com a realidade desses alunos. Contudo, há profissionais da educação que buscam conhecer essa realidade na prática da alteridade para minimizar as diversas lacunas existentes no campo.

Ademais, poucos educadores possuem ensino superior, cerca de 160 mil profissionais, ou seja, 44% não possuem formações adequadas para tais finalidades,

inibindo a qualidade do ensino no país, que conta com 11 milhões de analfabetos a partir de 15 anos ou mais, estimada em 6,6 % da população (IBGE, 2019).

No contexto atual, a situação foi agravada por conta do isolamento da pandemia, causada pelo SARS-Cov-2, a partir de março de 2020, somado ao desprezo das políticas públicas educacionais no que tange ao campesinato. Considerando este momento histórico, entendemos que a educação depende de questões políticas, sociais e culturais para que atinjam seus objetivos na formação do ser, aos quais mesmo com boa parte da população vacinada, tiveram que manter distanciamento recomendado pela Organização Mundial da Saúde – OMS (ONU, 2020), recorrendo, sem muita opção, ao ensino remoto e híbrido para cumprir os dias letivos propostos conforme a Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, (BRASIL, 1996).

Entretanto, segundo os dados do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC/BR, 2020), quase a metade das escolas brasileiras em áreas rurais, ou seja, 48% não têm acesso à Internet, retardando o processo de ensino e aprendizagem. Esse fato é acentuado em determinadas regiões brasileiras. No Norte, 48% das escolas não têm internet, enquanto no Nordeste são 23%, no Sudeste 6%, no Sul 3% e no Centro-Oeste 2%.

#### A EDUCAÇÃO DO CAMPO: UMA REFLEXÃO SOCIOLÓGICA

A educação do campo ainda não se consolidou no cenário nacional como espaço prioritário de crianças, jovens e adultos, representando uma fragmentação social institucionalizada pelo próprio Estado brasileiro. De certa forma, essa exclusão histórica e social privou trabalhadores camponeses de usufruir amplamente das políticas públicas, principalmente as educacionais, como estado democrático de direito.

Assim, esses fatos contribuíram para as migrações internas, intensificadas a partir de 1950 com o processo do êxodo rural em larga escala. Os indivíduos abandonaram suas terras, sua cultura, seus costumes e deslocaram com seus familiares para as cidades, onde o acesso ao trabalho formal e à educação dos filhos eram mais promissoras.

Embora algumas famílias tenham decidido permanecer no campo, mesmo com o descaso do Estado em relação às escolas em espaços rurais, elas se organizaram com apoio de comunidades, igrejas e movimentos sociais, para garantir a educação básica dos filhos na tentativa de reduzir os impactos sociais herdados ao longo da história. A escola campesina surge da junção social e da política dos sujeitos, caracterizando-a como um espaço de efetivação de conhecimentos e lutas pelos ideais.

A escola pode ser um lugar privilegiado de formação, de conhecimento e cultura, valores e identidades das crianças, jovens e adultos. Não para fechar-lhes horizontes, mas para abri-los ao mundo desde o campo, ou desde o chão em que pisam. Desde suas vivências, sua identidade, valores e culturas, abrir-se ao que há de

mais humano e avançado no mundo. (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2011, p. 14).

Para Bourdieu (2015), a escola deve representar o espaço de reprodução de estruturas sociais e de transferência de capitais de uma geração para outra, visto que, se há um legado econômico familiar, esse carece de ser transformado em forma de capital cultural. Contudo, os desprovidos historicamente de renda familiar dificilmente identificarão as oportunidades oferecidas pela escola para uma elevação social. Em alguns casos, famílias inteiras abandonaram suas terras na busca de sobrevivência nas cidades, por meio dos esforços da mão de obra, e não mais na tentativa da construção intelectual. Desse modo, é justamente nesses espaços escolares que podemos identificar o *habitus* apregoado por Pierre Bourdieu, que é

[...] o organismo do qual o grupo se apropriou e que é apropriado ao grupo, funciona como o suporte material da memória coletiva: instrumento de um grupo, tendem a reproduzir nos sucessores o que foi adquirido pelos predecessores, ou, simplesmente, os predecessores nos sucessores [...]. (BOURDIEU, 2015, p. 125).

Nesse viés, tecer críticas sociológicas entre o modelo preconizado pelas políticas educacionais contemporâneas e a real situação do cotidiano escolar do campo evidencia as lacunas existentes nos princípios dessas escolas. Assim, a escola do campo está aquém do desenho proposto pelos responsáveis políticos educacionais, pois, segundo Bourdieu (2001), é possível tomar como base as relações estruturais entre os diferentes e avançar para uma educação de qualidade.

Independentemente da localidade física das escolas, sejam elas nas montanhas, favelas, nas margens dos rios ou nos campos, as oportunidades sociais, políticas ou culturais carecem de identidade ao ambiente por parte dos envolvidos para que haja uma efetiva organização pedagógica e histórica em busca da transformação social. Nesse sentido, fica evidente que os valores que se perpetuam nesses espaços de ensino implicam impreterivelmente nas práticas de formação docente e familiar.

Famílias que residem no campo dedicam grande parte do tempo em atividades agropecuárias, muitas vezes não remuneradas, o que se resume em trabalhos para a própria sobrevivência, fato que justifica dedicarem menos tempo às questões escolares. O trabalho familiar normalmente é desprovido de mecanização, evidenciando a difícil jornada dos trabalhadores que dependem de uma maior produção agropastoril, no desejo de uma melhor condição financeira.

Nesse contexto, os pais já inserem os menores na lida diária, no auxílio das atividades braçais, por não terem acesso a creches ou a escolas com cuidados pedagógicos. Isso, de certa forma, resultou no aumento dos índices de analfabetismo do país e, conseqüentemente, no fracasso escolar de algumas regiões.

Apesar da simplicidade do homem e da mulher do campo, suas experiências e vivências podem torná-los sujeitos culturais, desde que as resgatem em sua memória e perpetuem os acontecimentos históricos por meio da oralidade, seja em âmbito familiar ou em espaços educacionais. Todos estão convocados a construir matrizes humanistas para as futuras gerações e essa ação pedagógica. Segundo Bourdieu e Passeron (1982),

[d]eve durar o bastante para produzir uma formação durável; isto é, um *habitus* como produto da interiorização dos princípios de um arbitrário cultural capaz de perpetuar-se após a cessação da ação pedagógica e por isso se perpetuar nas práticas os princípios do arbitrário interiorizado. (BOURDIEU; PASSERON, 1982, p. 44).

Entretanto, para que o rendimento escolar seja diferenciado, não basta apenas a transmissão de conhecimentos teóricos, é preciso fomentar relações pedagógicas e sociais desde que tenham objetivos voltados à *práxis* cotidiana. Caso contrário, será conduzido a uma interpretação limitada ou mesmo equivocada da realidade social em que se encontram alunos e professores.

Em uma sociedade desigual, o grupo dominante implanta aos grupos dominados a ideia de que sua cultura é única, legítima, e deve ser seguida, “dissimulando as relações de força que estão na base de sua força” (BOURDIEU; PASSERON, 1985, p. 19). Nota-se que a estrutura social nesses espaços é basicamente fundamentada por um sistema hierárquico em que o poder material e simbólico determinam a posição social entre dominante e dominador ou entre opressor e oprimido.

Ao buscar fundamentos epistemológicos no tocante às questões sociológicas e históricas, no que tange à educação do campo, a presente pesquisa propõe reflexões que remetem a desafios já enfrentados por pais, alunos, educadores, pesquisadores e responsáveis governamentais. Essas implicações contemporâneas estão ligadas fundamentalmente ao cotidiano escolar e ao pensamento de Bourdieu (1989), os quais apresentam subsídios para dar sustentação às reflexões propostas e à compreensão dos acontecimentos históricos.

Segundo Santos (2017), as labutas educacionais do campo são inúmeras e precisam ser encaradas e resolvidas urgentemente pela sociedade. Para Lira (2017), é importante refletir sobre qual tipo de escola carece de ser oferecida a esses alunos, principalmente no contexto de qualidade de ensino, pois há uma necessidade de bons professores, infraestrutura física com biblioteca, quadra de esportes, laboratórios de Ciências Naturais, de Ciências Humanas e de Informática. A autora também propõe a redução das assimetrias entre as escolas urbanas e rurais, respeitando, assim, as diferenças existentes na tentativa de reduzi-las por meio das políticas públicas e da inclusão educacional.

Portanto, para quebrar paradigmas sobre a educação do campo na atualidade, é importante fundamentar-se nas questões de inclusão dos sujeitos como cidadãos, no processo educacional e de identidade participativa. Vale apontar que esses problemas foram se multiplicando em vez de serem reduzidos, daí a necessidade de se intensificar as provocações que remetem às pesquisas e aos debates sobre a temática.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante das reflexões estruturantes educacionais e das desigualdades sociais, observou-se, por meio desta pesquisa, que historicamente os trabalhadores rurais foram excluídos dos processos de elaboração e implementação das políticas públicas

educacionais, ou seja, características evidentes sobre a violência simbólica bourdieusiana.

Certamente, em uma perspectiva dialógica, o sujeito do campo precisa compreender e exercer seu papel de cidadão participativo na comunidade com a tomada de decisões, possibilidades que têm emancipado os indivíduos da ignorância e rompendo com a classe dominante, evidências da pedagogia crítica freiriana.

Por meio dessas reflexões educacionais, econômicas, culturais, políticas e sociais, professores e alunos têm buscado incansavelmente resistir às mazelas das elites, pois essas escolas foram prejudicadas ao longo dos anos por questões ideológicas no que diz respeito às lacunas entre o espaço urbano e o espaço agrário.

A hegemonia urbana é construída culturalmente, sendo multifacetada e estereotipada às identidades dos trabalhadores camponeses. Também é necessário apresentar que o habitat camponês não representa sinônimos de pessoas retrógradas, repletas de ignorância, sem cultura, sem vida e sem identidade, mesmo porque foram eles que trabalharam na agropecuária e no extrativismo por milhares de anos, oferecendo à humanidade os itens necessários para sobrevivência.

No tocante à formação docente, tem-se almejado as melhores práticas pedagógicas, visando a preservar os valores, princípios e consolidar as relações sociais e culturais. Ademais, essa relação deve apresentar formas peculiares de viver bem em espaços rurais, não apenas como uma extensão da cidade. Por mais que as Novas Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (NTDICs) no contexto escolar ampliaram possibilidades, proporcionando o encurtamento dos espaços geográficos, cabe aos educadores fomentar o diálogo cultural e crítico de seus alunos no uso dessas ferramentas como auxílio no ensino.

Considera-se que o ensino carece de profissionais capacitados e de uma reestruturação nas políticas públicas educacionais, cuja formação possibilite uma reflexão crítica para as labutas existentes nessa modalidade – problemática que tem sido pressionada pelo modelo econômico excludente, exigindo dos seus sujeitos um maior conhecimento social e histórico.

Como proposta para minimizar os impactos históricos sobre a educação camponesa, sugere-se uma intensificação na formação continuada para educadores por meio de investimentos na excelência acadêmica, com corresponsabilidade e replicabilidade em suas ações; a implementação curricular da pedagogia da alternância, possibilitando analisar os diversos aspectos do cotidiano do aluno, promovendo, assim, uma relação entre o individual e o coletivo, isto é, a escola; e, por fim, as políticas públicas educacionais importantíssimas para a valorização direta aos professores e alunos, objetivando a atender as necessidades básicas desses indivíduos, correspondendo aos direitos sociais já estabelecidos pela lei.

Desse modo, compreende-se que por muito tempo a educação do campo tem enfrentado a escassez de políticas públicas voltadas às especificidades dos sujeitos nas áreas rurais no tocante à formação dos professores no processo de ensino e aprendizagem para esse contexto.

Portanto, ficam evidentes os inúmeros problemas da educação brasileira, justificados pelos baixos índices educacionais nas avaliações externas, infraestruturas precárias, abandono, retenção escolar, violências na escola, entre outros pontos que levam ao fracasso escolar; situação que tem se agravado nas escolas do campo,

justamente pelo descaso dos responsáveis da educação das esferas municipal, estadual e federal, permanecem excluídos do discurso de inclusão socioeducacional.

Por fim, é necessário destinar uma atenção especial para estudos sobre a educação no campo, justamente para que seja fornecida e garantida a qualidade almejada, tanto para os alunos do campo quanto para os que moram na cidade, pois a educação é um direito de todos.

Artigo recebido em: 10/01/2022

Aprovado para publicação em: 21/09/2022

---

#### FIELD EDUCATION: REFLECTIONS ABOUT HISTORICAL AND SOCIOLOGICAL FOUNDATIONS

**ABSTRACT:** This article aims to analyze the focus of peasant education, from the perspective of valuing historical and sociological knowledge, in order to understand the educational foundations through a dialectical reflection. As a method, a literature review was carried out using databases and scientific journals with prescribed descriptors that pointed to the education of the field, in light of the Bourdieusian concept of subjectivity in line with Freire's works. As a result, it was identified that even based on the Magna Carta, laws, resolutions and decrees, the effective guarantee of an education desired by the country's schools has become a major challenge for those responsible for educational public policies. Therefore, it is considered that the teaching of the countryside lacks trained professionals, whose training allows a critical reflection of the existing labors for this type of education, in addition to direct investments in rural schools, pressured by an exclusionary economic model, which requires greater social and cultural knowledge of the subjects, so that they can minimize the impacts already suffered historically and now during the SARS-Cov-2 pandemic.

**KEYWORDS:** Field Education. Teacher Training. Socio-historical Foundation.

---

#### EDUCACIÓN DEL CAMPO: REFLEXIONES SOBRE FUNDAMENTOS HISTÓRICOS Y SOCIOLÓGICOS

**RESUMEN:** Este artículo tiene como objetivo analizar el enfoque de la educación campesina, desde la perspectiva de la valoración del conocimiento histórico y sociológico, con el fin de comprender los fundamentos educativos a través de una reflexión dialéctica. Como método, se realizó una revisión de la literatura utilizando bases de datos y revistas científicas con descriptores prescritos que apuntaban a la educación del campo, a la luz del concepto bourdieusiano de subjetividad en línea con los trabajos de Freire. Como resultado, se identificó que incluso con base en la Carta Magna, leyes, resoluciones y decretos, la garantía efectiva de una educación deseada por las escuelas del país se ha convertido en un gran desafío para los responsables de las políticas públicas educativas. Por tanto, se considera que la docencia del campo carece de profesionales calificados, cuya formación permita un reflejo crítico de las labores existentes para este tipo de educación, además de inversiones directas en escuelas rurales, presionadas por un modelo económico excluyente, que requiere un mayor conocimiento social y cultural de los sujetos, para

AVELINO, W. F.; ALMEIDA, E. M. A. de; CARVALHO, K. de M.

que puedan minimizar los impactos ya sufridos históricamente y ahora durante la pandemia SARS-Cov-2.

PALABRAS CLAVE: Educación del campo. Formación de Profesores. Fundamento Socio-histórico.

---

## NOTA

1 - Este estudo tem como agência de fomento a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior-Brasil (CAPES) – Código Financeiro 001.

---

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. O direito do trabalhador à educação. //n: GOMEZ, Carlos Minayo. (org.). **Trabalho e conhecimento: dilemas na educação do trabalhador**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 2004, p. 43-58.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette; MOLINA, Mônica Castagma. **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis, RJ: Vozes 2008.

BOURDIEU, Pierre. **Escritos de Educação**. //n: NOGUEIRA, Maria Alice; CATANI, Afrânio (orgs). Pierre Bourdieu, **Escritos da Educação**. 16 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015. p. 256.

BOURDIEU, Pierre. Espaço social e espaço simbólico. //n: Pierre Bourdieu. **Razões práticas: sobre a teoria da ação**. Campinas, SP: Papyrus, 1996. p. 13-34.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Tradução: Fernando Tomaz., Lisboa: Editora Difel, 1989.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

BOURDIEU, Pierre. PASSERON, Jean Claude. **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 2. ed. 1982.

BOURDIEU, Pierre.; PASSERON, Jean Claude. **Les héritiers: les étudiants et la culture**. Paris: Minuit, 1985.

BRASIL, Ministério da Educação (MEC). Conselho nacional de educação (CNE). Resolução CNE/CEB n.1, de 3 de abril de 2002. [Instituiu diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo]. **Diário Oficial da União**: Seção 1, Brasília, DF, n. 1, p. 32, 9 abr. 2002.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm)>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil de 1934**. Rio de Janeiro: Presidência da República, 1934.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Censo da Educação Básica 2020**: notas estatísticas. Brasília, DF: INEP, 2021.

BRASIL. **Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF: 1996. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm)>. Acesso em: 11 out. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução/CD/FNDE n.º 06 de 17 de março de 2009**. Estabelece as orientações e diretrizes para a operacionalização da assistência financeira suplementar aos projetos educacionais que promovam o acesso e a permanência na universidade de estudantes de baixa renda e grupos socialmente discriminados. Brasília, DF: Ministério da Educação, 2009. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06\\_17032009.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/res06_17032009.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2021.

BRASIL. Presidência da República. **Decreto n. 7.352, de 4 de novembro de 2010**. Dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA. Brasília: Presidência da República, 2010. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file#:~:text=NOVEMBRO%20DE%202010-Disp%C3%B5e%20sobre%20a%20pol%C3%ADtica%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20campo%20e%20o,de%201996%2C%20e%20no%20art>>. Acesso em: 11 out. 2022.

CASTRO, César Nunes de. **Desenvolvimento Rural e o Estado Brasileiro**. IPEA, Boletim Regional, Urbano e Ambiental n. 21, jul/dez. 2019. Disponível em: <[http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9660/1/BRUA21\\_Ensaio4.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9660/1/BRUA21_Ensaio4.pdf)>. Acesso em: 14 dez. 2021.

AVELINO, W. F.; ALMEIDA, E. M. A. de; CARVALHO, K. de M.

CETIC/BR. Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação. **TIC Educação – 2020 - Escolas**. 2020. Disponível em: <<https://www.cetic.br/pt/tics/pesquisa/2020/escolas/>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

COMTE, Auguste. **Discurso preliminar sobre o espírito positivo**. Tradução: José Arthur Giannotti. 2ª Edição São Paulo: Abril Cultural, Coleção: Os Pensadores 1983, p. 41-94.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. 2003. Dissertação (Mestrado em Administração) – Centro Sócio-Econômico do Programa de Pós-Graduação em Administração, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003.

FAUSTO, Boris. **História do Brasil**. São Paulo: Edusp, 1995.

FERREIRA, Fabiano de Jesus; BRANDÃO, Elias Canuto. Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta. **Revista Eletrônica de Educação**, Londrina, Ano V, n. 09, p. 01-09, jul./dez., 2011. Disponível em: <[https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao\\_do\\_campo\\_um\\_olhar\\_histrico\\_uma\\_realidade\\_concreta.pdf](https://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/educacao_do_campo_um_olhar_histrico_uma_realidade_concreta.pdf)>. Acesso em: 15 dez. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 34. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

GHIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da educação brasileira**. São Paulo: Cortez, 2005.

KANG, Thomas. Educação para as elites, financiamento e ensino primário no Brasil, 1930–1964. **Latin American Research Review**, Pittsburgh, v. 52, n. 1, p. 35-49, 2017. Disponível em: <<https://larrlasa.org/articles/10.25222/larr.42/>>. Acesso em: 23 dez. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Sinopse do Censo Demográfico de 2010**. Gráfico. 2010. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/sinopse/>>. Acesso em: 03 jul. 2021.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Conheça o Brasil – População/Educação**. Gráfico. 2019. Disponível em: <<https://educa.ibge.gov.br/jovens/conheca-o-brasil/populacao/18317-educacao.html>>. Acesso em: 15 dez. 2021.

LIRA, Livia Julyana Gomes Vasconcelos. **Desigualdades entre escolas rurais e urbanas: análise do período 2000 – 2015**. Dissertação (Mestrado em Economia Rural) – Centro de Ciências Agrárias, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2017. 82f.

LEITE, Serafim Soares. **História da Companhia de Jesus no Brasil**. Tomo I e II. Livro I. São Paulo: Edições Loyola, 2004.

LEITE, Serafim Soares. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil** – 1538-1553. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954a. v. 1.

LEITE, Serafim Soares. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil** – 1553-1558. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954b. v. 2.

LEITE, Serafim Soares. **Cartas dos primeiros jesuítas do Brasil** – 1558-1563. São Paulo: Comissão do IV Centenário da Cidade de São Paulo, 1954c. v. 3.

MAGALHÃES, Marinely Santos. **Escola Família Agrícola: uma escola em movimento**. 2004. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004.

MARCOCCIA, Patrícia Correia de Paula. Políticas Públicas da Educação do campo: desafios à formação continuada de professores. Associação Nacional de Política e Administração da Educação **ANPAE**, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás. Goiânia-GO, 2012. Disponível em: <[https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreiedePaulaMarcoccia\\_res\\_int\\_GT1.pdf](https://anpae.org.br/iberoamericano2012/Trabalhos/PatriciaCorreiedePaulaMarcoccia_res_int_GT1.pdf)>. Acesso em: 05 jan. 2021.

MEDEIROS, Emerson Augusto de; DIAS, Ana Maria Lório. O Estado da Arte sobre a Pesquisa em Educação do Campo na Região Nordeste (1998 – 2015). **Caderno de Pesquisa**, São Luís, v. 22, n. 3, p. 115-132, set/dez. 2015. Disponível em: <<http://www.periodicoseletronicos.ufma.br/index.php/cadernosdepesquisa/article/view/3682/2221>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

MEDEIROS, Maria Osanette de. **Novos olhares, novos significados: a formação de educadores do campo**. Brasília, 2012. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. (org). **Licenciaturas em Educação do Campo e o Ensino de Ciências Naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. v. II. Brasília, DF: Editora UNB, 2014.

NÓBREGA, Manoel da. **Cartas do Brasil (1549-1560)**. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Editora Universidade de São Paulo, 1988.

NOSELLA, Paolo. **Uma nova educação para o meio rural: sistematização e problematização da experiência educacional das Escolas da Família Agrícola do Movimento de Educação Promocional do Espírito Santo**. Dissertação (Mestrado em Educação: História e Filosofia da Educação) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1977.

AVELINO, W. F.; ALMEIDA, E. M. A. de; CARVALHO, K. de M.

ONU – Organização das Nações Unidas. **O impacto da pandemia na saúde mental das pessoas já é extremamente preocupante**. Organização Mundial da Saúde, 2020. Disponível em: <<https://brasil.un.org/pt-br/85787-oms-o-impacto-da-pandemia-na-saude-mental-das-pessoas-ja-e-extremamente-preocupante>>. Acesso em: 04 jan. 2022.

PANIAGO, Rosenilde Nogueira; ROCHA, Simone Albuquerque da; PANIAGO, Josenilde Nogueira. A pesquisa como possibilidade de ressignificação das práticas de ensino na escola do/no campo. **Revista Ensaio - Pesquisa em Educação em Ciências**, Belo Horizonte, v. 16, n. 1, p. 171-188, 2014. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/epcc/a/QvQZWN7WMSYGcqnqFLqKx5G/?lang=pt#>>. Acesso em: 16 dez. 2021.

SANTOS, Ramofly Bicalho. História da Educação do campo no Brasil: O protagonismo dos movimentos sociais. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 18, n. 51, p. 210-224, Out./Dez., 2017. Disponível em: <<https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revistateias/article/view/24758>>. Acesso em: 22 dez. 2021.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. 2.ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SIMÕES, Willian; TORRES, Miriam Rosa. Educação do campo: por uma superação da educação rural no Brasil. **UFPR/Litoral**, Curitiba, v. 1, n. 1, p. 1-15, 2011. Disponível em: <<http://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/38662/R%20-%20E%20-%20MIRIAM%20ROSA%20TORRES.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 05 jan. 2022.

SILVA, Lourdes Helena. Concepções & práticas de Alternâncias na Educação do Campo: dilemas e perspectivas. **Nuances: estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, Ano XVII, v. 17, n. 18, p. 180-192, jan./dez. 2010. Disponível em: <<https://revista.fct.unesp.br/index.php/Nuances/article/view/760/0>>. Acesso em: 05 dez. 2021.

SOARES, Magda. **Alfabetização e Letramento**. São Paulo: Contexto, 2010.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 13 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2012

UNESCO. **Relatório global sobre aprendizagem e educação de adultos**. Brasília: UNESCO, 2010. ISBN: 978-85-7652-120-4.

VENDRAMINI, Célia Regina. Qual o Futuro das Escolas no Campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, Jul./Set., 2015. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/0102-4698126111>>. Acesso em: 11 dez. 2021.

---

WAGNER FEITOSA AVELINO: Doutorando e Mestre em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) Campus de Rio Claro. Especialização em História pela Unicamp. Especialização Institucional e Clínica em Neuropsicopedagogia pela FAEESP. Especialização em Gestão Escolar pela Faculdade Net Work. Especialização em História do Brasil pelas Faculdades Integradas Simonsem. Graduado em História e em Pedagogia. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Políticas, Gestão, Sujeito Contemporâneo, Formação Inicial e Continuada e Práticas Pedagógicas. É professor da Educação Básica pela Secretaria de Educação do estado de São Paulo, possui experiências como Coordenador Pedagógico e Diretor Escolar. Núcleo de Estudos em Teoria Social Cognitiva e Práticas Educativas (DGP/Lattes) e tem investigado o construto da autoeficácia no desenvolvimento da carreira docente e no contexto da escola saudável.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6839-3574>  
E-mail: [wagner.avelino@unesp.br](mailto:wagner.avelino@unesp.br)

---

EDNA MORAIS ANDRADE DE ALMEIDA: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) atuando na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Possui Graduação em Pedagogia pela Universidade Anhanguera - UNIDERP (2013), Graduação em Artes Visuais pela Universidade Metropolitana de Santos (UNIMES), Especialização em Psicopedagogia Institucional pela Universidade Anhanguera (UNIDERP). Atualmente é professora da Educação Básica I - Secretaria Municipal da Educação de Limeira. Tem experiência na área de Educação, com ênfase nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental e membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização Raios de Sol da UNESP - Rio Claro.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-6867-2231>  
E-mail: [ednamoraisba@gmail.com](mailto:ednamoraisba@gmail.com)

---

KARLA DE MAGALHÃES CARVALHO: Mestranda em Educação pela Universidade Estadual Paulista (UNESP) atuando na Linha de Pesquisa Formação de Professores e Trabalho Docente. Possui Licenciatura Plena em Pedagogia pela Escola Superior de Tecnologia e Educação de Rio Claro (2014). Pós-Graduada em Alfabetização e letramento (2016) e AEE e Educação Inclusiva (2018). Trabalha como professora do Ensino Fundamental no município de Rio Claro desde 2018.  
Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-4278-4184>  
E-mail: [karla.magalhaes@unesp.br](mailto:karla.magalhaes@unesp.br)

---

Este periódico utiliza a licença *Creative Commons Attribution 3.0*, para periódicos de acesso aberto (*Open Archives Initiative - OAI*).