

EDUCAÇÃO DO CAMPO E EDUCAÇÃO NO CAMPO: DISTINÇÕES CONCEITUAIS, IMPLICAÇÕES CURRICULARES E O RISCO DA PRECARIZAÇÃO ESCOLAR

José Erison Matias Oliveira¹; Gildeone Alencar Montenegro²; Maria Julieta Fai Serpa e Sales³; Maraiane Pinto de Sousa⁴; Maria Marina Dias Cavalcante⁵

¹ Mestrando em Educação (PPGE/UECE), Professor da Educação Básica (SME/MARACANAÚ), Universidade Estadual do Ceará, erison.oliveira@aluno.uece.br

² Professor da Educação Básica (SME/MARACANAÚ), gildeonemontenegro@gmail.com

³ Doutora em Educação (PPGE/UECE), Professora do Curso de Pedagogia (UECE), Universidade Estadual do Ceará, maria.julieta@uece.br

⁴ Doutora em Educação (PPGE/UECE), Professora do Curso de Pedagogia (UECE), Universidade Estadual do Ceará, maraianemartins35@gmail.com

⁵ Doutora em Educação (PPGE/UFC), Professora Permanente do PPGE/UECE, Universidade Estadual do Ceará, maria.marina@uece.br

Resumo

Este trabalho abordou as implicações que a produção acadêmica e as políticas educacionais brasileiras frequentemente trazem ao tratar os termos “educação do campo” e “educação no campo” como equivalentes, obscurecendo suas diferenças conceituais, políticas e pedagógicas. Este artigo teve como objetivo analisar como a produção acadêmica brasileira aborda essa distinção e suas implicações para as políticas públicas e práticas pedagógicas voltadas às escolas rurais. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, baseada em revisão sistemática da literatura, realizada na Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), considerando o período de 2010 a 2025. Os resultados evidenciaram que a educação do campo constitui-se como um projeto político-pedagógico vinculado às lutas sociais, enquanto a educação no campo refere-se à oferta escolar em áreas rurais com base em modelos urbanos. Concluiu-se que a indistinção conceitual contribui para a precarização das escolas rurais, reforçando práticas descontextualizadas e políticas públicas insuficientes.

Palavras-Chave: Educação do Campo. Educação no Campo. Currículo. Precarização Escolar. Políticas Públicas.

Introdução

A história da escolarização no meio rural brasileiro é marcada por exclusões e adaptações precárias. Escolas localizadas em áreas rurais foram, durante décadas, implementadas como versões empobrecidas do modelo urbano, replicando currículos.

metodologias e materiais didáticos concebidos para realidades sociais, econômicas e culturais distintas. Essa lógica de homogeneização, ao mesmo tempo que prometia inclusão, aprofundou processos de exclusão simbólica e material.

A partir da década de 1980, com a organização dos movimentos sociais rurais, especialmente o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e a Comissão Pastoral da Terra (CPT), emergiu o conceito de ‘educação do campo’. Forjado na luta por terra, trabalho e cidadania, essa concepção representou uma ruptura com o modelo hegemônico de ‘educação rural’ ou ‘educação no campo’. A educação do campo passou a ser compreendida como um projeto político-pedagógico que parte da realidade dos sujeitos do campo, valoriza seus saberes e se propõe à transformação social.

Apesar dos avanços normativos, como as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002), persiste a confusão conceitual entre ‘educação do campo’ e ‘educação no campo’. Em textos acadêmicos e documentos oficiais, os dois termos são frequentemente utilizados como sinônimos, o que acarreta implicações significativas para a formulação de políticas públicas e para a qualidade da educação ofertada às populações rurais.

Esta pesquisa é de natureza qualitativa e fundamenta-se em revisão sistemática da literatura, complementada por análise teórica aprofundada. O recorte teórico prioriza autores e autoras como Caldart, Pereira, Alentejano e Frigotto (2012), Arroyo (2011), Paula (2018) e Aguilar (2013).

Dito isso, este artigo tem como objetivo geral analisar por meio de revisão sistemática de literatura, como os conceitos de “educação do campo” e “educação no campo” têm sido abordados na produção acadêmica brasileira. Como objetivos específicos, o trabalho busca: (1) caracterizar a educação do campo como modalidade de ensino com projeto político-pedagógico e currículo próprios; (2) definir a educação no campo como a oferta escolar localizada geograficamente na zona rural, mas que replica majoritariamente os currículos urbanos; (3) estabelecer um quadro comparativo entre as duas perspectivas, demonstrando que a manutenção do modelo urbano em escolas rurais amplia a precarização e submete essas instituições a políticas públicas fragmentadas.

Parte-se do pressuposto de que esta pesquisa possibilita identificar lacunas teóricas e empíricas que possam contribuir para o fortalecimento de políticas e práticas educativas contextualizadas às realidades de territórios rurais.

A construção de um protocolo de pesquisa constitui o alicerce de qualquer revisão sistemática da literatura. Conforme Galvão e Ricarte (2020, p. 59), a revisão sistemática “[...] se diferencia da revisão tradicional por seguir um planejamento explícito e sistematizado, com

método definido a priori, visando minimizar vieses e permitir a replicabilidade [...]”. O protocolo estabelecido para esta pesquisa buscou garantir a transparência e a reprodutibilidade do processo investigativo.

A escolha da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD) como base de dados justifica-se por seu papel central na consolidação do pensamento educacional brasileiro. Teses e dissertações, por sua natureza, apresentam elaborações teóricas mais densas e análises empíricas aprofundadas, características essenciais para uma investigação que pretende compreender as sutilezas conceituais entre “educação do campo” e “educação no campo”.

A definição dos descritores e operadores booleanos, (“educação do campo” AND “educação no campo”) OR “escola rural”, buscou capturar trabalhos que estabelecem diálogo ou tensão entre as duas expressões. Os critérios de inclusão foram: publicados entre 2010-2025; idioma português; teses e dissertações; acesso aberto; discussão direta ou implícita sobre a diferenciação conceitual; pertinência à área de educação. Os critérios de exclusão contemplaram: estudos fora do período; pesquisas centradas exclusivamente em educação indígena ou quilombola sem articulação com a categoria ‘campo’; ausência de fundamentação conceitual; trabalhos que utilizam os termos como sinônimos sem problematização.

A estratégia de busca foi conduzida em março de 2026, resultando na identificação inicial de 13 trabalhos. Após aplicação dos critérios de elegibilidade, dois estudos foram selecionados para análise aprofundada: Aguilar (2013) e Paula (2018). A escassez de estudos sobre o tema revela uma lacuna do conhecimento que orienta futuras pesquisas (Galvão; Ricarte, 2020).

Análise dos Resultados: contribuições das dissertações selecionadas

A análise qualitativa das duas dissertações selecionadas destaca como a distinção conceitual entre educação do campo e educação no campo se manifesta na realidade concreta das escolas rurais, produzindo efeitos materiais sobre o currículo, a infraestrutura e as políticas públicas.

A pesquisa de Paula (2018) parte de uma constatação empírica reveladora: das doze escolas localizadas em áreas rurais no município de Toledo, Estado do Paraná, apenas quatro mantêm a nomenclatura “Escola Rural”. A investigação demonstra que essa descaracterização não se limita ao aspecto nominal, mas reflete um processo mais amplo de subsunção ao espaço urbano. As escolas pesquisadas seguem o mesmo currículo das escolas urbanas, são cadastradas

como urbanas nos sistemas educacionais e, em alguns casos, tiveram a identificação rural retirada de suas fachadas após reformas.

A autora identifica que a lógica educacional vigente nessas instituições corresponde à perspectiva da Educação Rural, caracterizada por práticas que se organizam como ações concebidas para os trabalhadores e povos do campo, e não a partir deles (Paula, 2018). O emprego do termo “voltadas” revela uma relação externa: a escola age sobre os sujeitos, mas não a partir deles. Essa constatação materializa o problema conceitual central da pesquisa: quando a educação é apenas oferecida no campo, sem ser concebida do campo, mantém-se uma relação de exterioridade entre instituição escolar e comunidade.

A pesquisa de Aguilar (2013) aprofunda a análise ao focalizar as condições infraestruturais das escolas que atendem sujeitos rurais no município de São Carlos. Os dados revelam um cenário de precarização estrutural: dados do Censo Escolar indicam que 544 das 548 escolas brasileiras sem esgoto, água ou energia localizavam-se em áreas rurais (Aguilar, 2013, p. 46). A essa carência soma-se o transporte escolar, que, embora garanta acesso, ainda que represente um avanço, acarreta complicações que afetam negativamente o cotidiano escolar e a aprendizagem dessas crianças (Aguilar, 2013).

No plano curricular, a autora constata a ausência de diretrizes específicas, ou seja, que não se verifica a existência de currículo ou metodologias que considerem as especificidades dos alunos oriundos de áreas rurais (Aguilar, 2013). Os professores, diante dessa lacuna, buscam contextualizar os conteúdos utilizando exemplos do cotidiano dos alunos. Contudo, essa contextualização ocorre sem que a estrutura curricular seja alterada, evidenciando a permanência do modelo urbano como referência fundamental.

A posição da autora sobre essa questão merece destaque. Para Aguilar (2013, p. 36),

as escolas no campo devem ser pensadas como recurso para enfrentar as distâncias geográficas, mas não necessariamente com currículos e conteúdos específicos. O que deve ser diferenciado é a didática. Essa perspectiva evita tanto a homogeneização que ignora as especificidades do campo quanto o isolamento que poderia aprofundar desigualdades.

As duas pesquisas convergem em pontos fundamentais. Primeiro, demonstram que a indistinção conceitual produz efeitos materiais concretos. Paula (2018) ressalta a descaracterização institucional; Aguilar (2013) revela a inadequação estrutural e curricular. Ambas confirmam que tratar escolas rurais como versões empobrecidas do modelo urbano aprofunda a precarização.

Segundo, apontam para a necessidade de superar tanto a visão que reduz a educação do

campo à mera presença geográfica de escolas quanto a que propõe um isolamento curricular. Paula (2018) enfatiza que a educação do campo constitui projeto político-pedagógico vinculado às lutas sociais. Aguilar (2013), por sua vez, adverte contra a criação de uma dicotomia entre cidade e campo, defendendo que os dois espaços coexistem e que a luta dos movimentos é por qualidade educacional para todos.

Terceiro, ambas evidenciam o papel central dos movimentos sociais na efetivação da educação do campo. Paula (2018) associa a ausência de vínculo com esses movimentos à não adesão ao conceito pelas escolas pesquisadas. Aguilar (2013) afirma que a pauta dos movimentos sociais não é a separação entre campo e cidade, mas a garantia de qualidade para ambas as realidades.

Por fim, as duas pesquisas convergem na constatação de que a manutenção do modelo urbano em escolas rurais, sem as condições estruturais correspondentes, aprofunda a desigualdade e compromete a permanência da população no campo. Como sintetiza Paula (2018, p. 190), a dissociação entre escola e comunidade “[...] estrutura-se em um modelo de valorização da cidade sobre o campo [...]”, produzindo um efeito contraditório: a escola, que deveria contribuir para o desenvolvimento do território, acaba estimulando o êxodo rural.

Educação do campo: modalidade de ensino, projeto político-pedagógico e currículo contextualizado

A educação do campo não pode ser compreendida como um simples desdobramento das políticas educacionais voltadas ao meio rural. Pelo contrário, ela emerge como uma construção teórica e política gestada no âmbito dos movimentos sociais rurais, que, ao longo das décadas de 1980 e 1990, passaram a reivindicar uma educação que não fosse meramente oferecida “no” campo, mas que fosse concebida “do” campo, ou seja, que partisse das realidades, dos saberes, das culturas e das lutas dos sujeitos que nele vivem e trabalham.

Conforme destaca Caldart, Pereira, Alentejano, Frigotto (2012, p. 259), “a Educação do Campo nasce como movimento prático de luta por políticas públicas, e também como movimento de reflexão e construção teórica”. Essa dupla dimensão, prática e teórica, é fundamental para compreender sua especificidade. Diferentemente de outras abordagens educacionais que se impõem de fora para dentro, a educação do campo se constitui a partir das demandas concretas dos camponeses, assentados, ribeirinhos, extrativistas, quilombolas e demais sujeitos que historicamente foram excluídos das políticas educacionais.

Um marco central nesse processo foi a realização da I Conferência Nacional por uma

Educação Básica do Campo, em 1998, que reuniu movimentos sociais, universidades, organizações não governamentais e gestores públicos para discutir e formular diretrizes para uma educação voltada às realidades rurais. Dessa conferência resultou a publicação do documento ‘Por uma Educação Básica do Campo’, que sistematizou os princípios fundantes dessa concepção, a escola como espaço de formação para a cidadania e para o trabalho, o reconhecimento da diversidade cultural dos povos do campo, a necessidade de um currículo contextualizado e a defesa de políticas públicas específicas e permanentes (Arroyo; Caldart; Molina, 2011).

Do ponto de vista normativo, a educação do campo foi progressivamente reconhecida como uma modalidade de ensino, com especificidades que exigem diretrizes próprias. As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Brasil, 2002) estabelecem que essas escolas devem organizar seu trabalho pedagógico a partir das realidades sociais, econômicas, culturais e ambientais do campo, garantindo a flexibilidade na organização curricular, na gestão do tempo escolar e na formação de professores. Esse reconhecimento normativo, embora ainda não plenamente efetivado na prática, representa um avanço significativo na consolidação da educação do campo como uma modalidade de ensino com identidade própria.

A construção de um currículo contextualizado é um dos elementos centrais desse projeto educativo. Diferentemente do currículo hegemônico, concebido a partir de referências urbanas e industriais, o currículo da educação do campo parte da realidade concreta dos educandos e de suas comunidades. Como argumenta Arroyo, Caldart e Molina (2011) a base do currículo escolar deve ser a identidade do povo camponês, suas tradições, conhecimentos e resistências. Não basta apenas citar o campo nas aulas; é preciso que o ensino seja estruturado a partir da realidade rural, entendendo-a como um espaço vivo de produção e luta. Trata-se, portanto, de um currículo que não apenas inclui conteúdos sobre o campo, mas que se organiza a partir do campo como território de vida, trabalho e resistência.

Essa perspectiva curricular se alinha com os princípios da educação popular freireana, que concebe o ato educativo como um processo de problematização da realidade e de construção coletiva do conhecimento. Para Freire (1967, p. 35), “não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio”. A educação do campo incorpora essa premissa ao reconhecer que os saberes camponeses, sobre a terra, as águas, as sementes, os ciclos produtivos, as tradições comunitárias, são conhecimentos legítimos que devem dialogar com o saber sistematizado, em um movimento de mão dupla que potencializa a formação crítica e emancipadora.

Em consonância com o exposto, Saviani (2011) também contribui para essa discussão ao enfatizar a importância do acesso ao saber sistematizado como instrumento de transformação social. Ou seja, a função da escola é possibilitar que os trabalhadores se apropriem dos conhecimentos científicos, filosóficos e artísticos produzidos historicamente, de modo a compreender e intervir criticamente na realidade. No contexto da educação do campo, esse princípio se traduz na necessidade de que o currículo articule os saberes populares aos conhecimentos universais, sem hierarquizá-los ou desqualificá-los, mas estabelecendo um diálogo fecundo que potencialize a formação para a autonomia e para a luta por direitos.

A formação de professores é outro pilar fundamental para a efetivação da educação do campo. As Licenciaturas em Educação do Campo (LEdoCs), criadas a partir de 2006 no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO), representam uma política pública voltada especificamente para a formação de educadores capazes de atuar em escolas do campo com uma perspectiva contextualizada e interdisciplinar. Esses cursos, organizados por área do conhecimento e com regime de alternância entre tempo-escola e tempo-comunidade, buscam formar professores que sejam, ao mesmo tempo, educadores e militantes, capazes de articular teoria e prática e de se comprometer com as lutas e demandas das comunidades onde atuam (Molina, 2017).

A experiência concreta da Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos (FAFIDAM), da Universidade Estadual do Ceará (UECE), ilustra de forma exemplar essa articulação entre formação docente, território e movimento social. Criada a partir da demanda dos movimentos sociais camponeses da região do Vale do Jaguaribe, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a LEDOC/FAFIDAM nasce em um contexto de profundos conflitos agrários e socioambientais, marcado pela luta contra a expansão do agronegócio e a violência impetrada contra as comunidades tradicionais (Carvalho; Oliveira; Ribeiro, 2022).

A materialização desse curso, com sua primeira turma autodenominada “Turma Zé Maria do Tomé” em homenagem a um líder camponês assassinado na região, demonstra como a educação do campo se constitui a partir das realidades e lutas dos sujeitos. Mais do que oferecer um currículo contextualizado, a LEDOC/FAFIDAM buscou “[...] formar [...] professores/educadores para atuarem nos anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio nas escolas estaduais e municipais do/no campo [...]” (Carvalho; Oliveira; Ribeiro, 2022, p. 552), promovendo uma práxis educativa emancipadora em sintonia com as demandas do território. Apesar dos desafios enfrentados, como a evasão e as dificuldades de implementação, a experiência evidencia o papel das LEdoCs como instrumento de resistência e de

fortalecimento do projeto político-pedagógico da educação do campo, formando intelectuais orgânicos comprometidos com a luta por terra, reforma agrária e agroecologia.

A educação do campo, portanto, não se resume à localização geográfica da escola. Ela se define por uma intencionalidade política, por uma concepção de currículo e por uma organização pedagógica que a constituem como uma modalidade de ensino com identidade própria. É um projeto educativo que nasce das lutas dos sujeitos do campo e que se propõe a formar para a emancipação, para a valorização da cultura camponesa e para a transformação das relações de poder que historicamente marginalizaram esses territórios.

Educação no Campo: escolas localizadas na zona rural e a replicação do currículo urbano

Em contraste com a educação do campo, a expressão “educação no campo” refere-se, em sua acepção mais comum, à oferta de educação formal em escolas localizadas geograficamente em áreas rurais. Essa definição, aparentemente neutra, está associada à tradição da “educação rural”, abordagem que predominou nas políticas educacionais desde o início do século XX até os anos 1990. Essa abordagem caracterizava-se por visão tecnicista e compensatória, que concebia o homem do campo como ser *atrasado*, que precisava ser adaptado às demandas do mercado (Fukui, 1993). Essa lógica permanece hegemônica.

Paula (2018, p. 170), em pesquisa no município de Toledo/PR, constatou que as escolas rurais investigadas seguem o mesmo currículo e as mesmas práticas das escolas urbanas. A autora observa que “[...] a perspectiva da Educação Rural está presente, pois para os professores e a escola, as práticas que se colocam nesta perspectiva ainda se dão como ações voltadas aos trabalhadores e povos do campo [...]”. O uso do termo “voltadas” revela relação externa: a escola age sobre os sujeitos, mas não a partir deles.

Os programas de educação rural implementados no país, como o EDURURAL na década de 1980, exemplificam essa lógica. Embora tenham contribuído para a expansão do acesso, mantiveram viés assistencialista e descontextualizado, centrado em indicadores de produtividade e eficiência (Fukui, 1993). A escola era pensada como instrumento de *modernização* do campo, muitas vezes estimulando o êxodo para as cidades.

Pesquisas recentes indicam que a maioria das escolas localizadas em áreas rurais ainda replica o modelo urbano (Hage, 2014). Os materiais didáticos são os mesmos, os conteúdos seguem as mesmas sequências, os tempos escolares são idênticos. Essa replicação gera descompasso entre escola e vida dos estudantes, desvalorizando simbolicamente os saberes camponeses e a sensação de pertencimento. O calendário escolar, concebido a partir de

referências urbanas, ignora os ciclos produtivos do campo. As jornadas rígidas entram em conflito com as demandas do trabalho familiar.

A partir das caracterizações apresentadas, é possível estabelecer comparativo que explicita as diferenças fundamentais entre educação do campo e educação no campo. A diferença reside em questão de poder: na educação no campo, a definição do que e como ensinar é externa; na educação do campo, é gestada coletivamente, envolvendo os sujeitos do campo.

A análise das duas dissertações selecionadas revela contribuições substantivas. Paula (2018) demonstra empiricamente que a ausência de clareza conceitual resulta na descaracterização das escolas rurais, tratadas como escolas urbanas mal localizadas. A autora estabelece distinção clara entre duas lógicas educacionais. De um lado, a Educação Rural, que “[...] associa-se a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos, situada num espaço rural visto como inferior e arcaico [...]” (Paula, 2018, p. 38). De outro, a Educação do Campo, constituída como “[...] luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo a uma educação feita por eles mesmos [...]” (Paula, 2018, p. 38).

A contribuição mais significativa de Paula (2018) reside na demonstração de que a ausência de distinção conceitual tem consequências materiais concretas. As escolas pesquisadas pela autora seguem o mesmo currículo urbano, são cadastradas como urbanas, não recebem políticas específicas e têm a nomenclatura “Rural” retirada de suas fachadas. Este processo de subsunção ao espaço urbano resulta na descaracterização das escolas rurais.

A pesquisa de Aguilar (2013) complementa essas evidências ao focar nas condições infraestruturais. A autora propõe reflexão crucial: “As escolas no campo devem ser pensadas como um recurso para os problemas de distâncias enfrentados por quem reside nas fazendas, mas não em uma escola com currículos e conteúdos específicos para o campo, o que deve ser diferenciado para esses sujeitos é a didática [...]” (Aguilar, 2013, p. 36).

A pesquisa realizada pela autora revela dados preocupantes. Aguilar (2013, p. 46) cita dados do Censo Escolar indicando que “[...] 0,34% (548) das escolas de ensino fundamental brasileiro não tinham nem esgoto, nem água, nem energia, sendo que destas 544 estavam localizadas em área rural [...]”. A precarização estrutural se soma aos problemas de acesso e ao transporte escolar, que “[...] acaba causando alguns transtornos e prejuízos no cotidiano escolar e na aprendizagem dessas crianças [...]” (Aguilar, 2013, p. 68).

No que se refere ao currículo, Aguilar (2013, p. 85) constata que “[...] não temos um currículo e nem metodologias específicas para os alunos das zonas rurais [...]”. Os professores buscam contextualizar os conteúdos utilizando exemplos do cotidiano, mas essa “contextualização” ocorre sem alteração da estrutura curricular, evidenciando a permanência

do modelo urbano.

A indistinção conceitual entre as perspectivas amplia a precarização escolar. Quando as escolas rurais são tratadas como escolas urbanas localizadas em outro território, exige-se que cumpram os mesmos parâmetros curriculares e avaliativos sem lhes oferecer as mesmas condições estruturais. Como argumenta Hage (2014), a precarização observada nas escolas rurais constitui desdobramento intencional do modelo de desenvolvimento hegemônico, que concebe o campo como território residual e reduz a educação ofertada a políticas compensatórias de baixo investimento.

Considerações Finais

A revisão sistemática ressalta uma escassez de estudos que tratam com rigor a distinção conceitual entre educação do campo e educação no campo na produção acadêmica brasileira. Os dois trabalhos selecionados demonstram que a ausência de clareza conceitual produz consequências materiais concretas nas escolas rurais.

A educação do campo constitui-se como modalidade de ensino gestada a partir das lutas dos movimentos sociais rurais, com projeto político-pedagógico emancipatório e currículo contextualizado. A educação no campo define-se pela localização geográfica da escola, mas caracteriza-se pela replicação do currículo e das práticas das escolas urbanas.

A replicação do modelo urbano em escolas rurais, sem as condições estruturais correspondentes, aprofunda a precarização e a desigualdade educacional. A confusão entre os termos impede o reconhecimento das especificidades das escolas rurais e a construção de políticas que respondam às demandas dos povos do campo.

Por fim, conclui-se que a construção de uma educação verdadeiramente do campo exige não apenas a formulação de políticas específicas, mas também a superação da ambiguidade conceitual que historicamente tem obscurecido a especificidade desse projeto educativo. Trata-se de reconhecer que as escolas localizadas em áreas rurais têm direito a um currículo que parta de suas realidades, a professores formados para atuar nesse contexto, e a políticas públicas que fortaleçam sua autonomia e sua identidade.

Referências

AGUILAR, Andréa Carolina Lopes de. **Escola do campo em discussão: estudo sobre os problemas de infraestrutura e políticas públicas para escolas que atendem aos sujeitos rurais no município de São Carlos**. 2013. 145 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2013. Disponível em: <https://repositorio.ufscar.br/items/0815a2e5-302d-46b0-a87c-ebbbb0aeb9> Acesso em: 10

abr. 2026.

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

BRASIL. **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, 9 abr. 2002. Disponível em: https://www.gov.br/mec/pt-br/cne/pdf/resolucoes-do-cne/ceb/2002/rceb001_02.pdf. Acesso em: 10 abr. 2026.

CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio. **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Sandra Maria Gadelha de; OLIVEIRA, Diana Nara da Silva; RIBEIRO, Luís Távora Furtado. A Licenciatura em Educação do Campo da FAFIDAM/UECE: semeadura de resistência na formação docente. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 47, n. 2, p. 546-562, 2022. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/interacao/article/view/72164>. Acesso em: 20 mar. 2026.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FUKUI, Lia. Educação e escola no campo. **Revista Cadernos De Pesquisa**, (87), 88–90, 1993. Resenha de: Educação e escola no campo, por THERRIEN, Jacques; DAMASCENO, Maria Nobre. Disponível em: <https://publicacoes.fcc.org.br/cp/article/view/931>. Acesso em: 18 mar. 2026.

GALVÃO, Maria Cristiane Barbosa; RICARTE, Ivan Luiz Marques. Revisão sistemática da literatura: conceituação, produção e publicação. **Revista Logeion: Filosofia da Informação**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 57-73, set. 2019/fev. 2020. Disponível em: <https://sites.usp.br/dms/wp-content/uploads/sites/575/2019/12/Revisão-Sistemática-de-Literatura.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2026.

HAGE, Salomão Antônio Mufarrej. Transgressão do Paradigma da (Multi)Serição como referência para a Construção da Escola Pública do Campo. **Revista Educ. Soc.**, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 18 mar. 2026.

PAULA, Ana Carolina de. **A concepção de educação das escolas rurais do município de Toledo/PR**. 254 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2018. Disponível em: <https://tede.unioeste.br/handle/tede/4196>. Acesso em: 10 abr. 2026.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. 11. ed. rev. Campinas: Autores Associados, 2011.