

## REFLEXÕES SOBRE A EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO NO BRASIL: UMA HISTÓRIA DE EXCLUSÃO

*Thaíssa de Jesus Bastos*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

*Claudia de Faria Barbosa*

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia

**Resumo:** Este ensaio pretende analisar o conceito de educação do/no campo a partir de seus paradigmas e de sua história com fins de fortalecer os sujeitos a lutarem pelo direito à educação. Metodologicamente o texto parte da contextualização histórica com uma abordagem sobre os conflitos e as contradições em torno das lutas sociais pelo direito à educação, além da constatação de que as escolas rurais no Brasil foram construídas tardiamente, tendo como base as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003). Constata-se a necessidade do reforço identitário e cultural dos sujeitos do campo para se manterem resistentes e serem protagonistas na luta por uma educação do/no campo de qualidade.

**Palavras chave:** Educação do campo; História; Reforço Identitário;

### Introdução

Ao estudar o cenário do sistema educacional brasileiro nota-se a necessidade de abordar e discutir a situação das escolas sediadas nas zonas rurais dos municípios brasileiros terem sido construídas tardiamente e, para além disso, a questão de terem sido estabelecidas inicialmente com base em interesses econômicos e não como intuito de atender às pessoas para que elas tivessem assegurados os seus direitos à educação, que tangenciam com os direitos humanos. Logo, é de fundamental importância fazer uma análise historiográfica para compreender o processo de consolidação ou não da educação para os camponeses.

Nesse sentido, esse artigo tem o objetivo de analisar o conceito de educação do/no campo a partir de seus paradigmas e de sua história, com fins de fortalecer os sujeitos a lutarem pelo direito à educação. Para tanto, elege-se como objetivos específicos abordar a questão das escolas rurais no Brasil terem sido construídas tardiamente, tendo como base as Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo (2003), discorrer sobre as Leis de Diretrizes e Bases e analisar a necessidade do reforço identitário e cultural perante os sujeitos do campo.

A metodologia utilizada é um procedimento de abordagem qualitativa com a prerrogativa de que “toda a reflexão supõe a presença e o acompanhamento do pesquisador

em cada passo do trabalho, num movimento ao mesmo tempo somativo e de superação da fase anterior” (MINAYO, 2012, p. 626). Com uma descrição historiográfica sobre a educação do campo no Brasil, apresenta-se o conceito de educação do/no campo proposto por Caldart (2012), na sequência discute-se o desprezo do estado por uma educação no meio rural, discute-se o problema pesquisado frente às contradições e lutas travadas à luz dos autores investigados e, conclue-se com a prerrogativa de que a educação do/no campo ainda demanda muito trabalho e lutas para sua efetivação na vida das pessoas do campo.

### **A educação do/no campo: aspectos do conceito**

Inicialmente, faz-se uma discussão sobre o conceito de Educação do Campo, sobre o ponto de vista de Roseli Caldart (2012)

A Educação do Campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p. 257).

Observa-se assim, que a educação do campo busca por visar políticas de educação para os camponeses, além de remeter a questões culturais, de trabalhos e, sobretudo, lutas sociais. Ainda mais, Caldart (2002) apresenta a Educação do Campo como:

[...] a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais (2002, p.26).

Logo, a educação do campo tem como protagonistas trabalhadores e todos aqueles que ali estão inseridos, sendo crucial “compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza de dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro” (KOLLING *et al*, 2002). Assim, precisa ser uma educação “do” e “no” campo, uma educação que garanta o direito do indivíduo de ser educado onde ele vive, que seja pensada em toda a diversidade existente

naquele meio e que busque, assim, trazer resultados para aquele espaço. Caldart (2009) reforça essa argumentação sobre Educação do Campo:

Na sua origem, o ‘do’ da Educação do campo tem a ver com esse protagonismo: não é ‘para’ e nem mesmo ‘com’: é dos trabalhadores, educação do campo, dos camponeses, pedagogia do oprimido [...]. Um ‘do’ que não é dado, mas que precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos, sujeitos que lutam para tomar parte da dinâmica social, para se constituir como sujeitos políticos, capazes de influir na agenda política da sociedade. Mas que representa, nos limites ‘impostos pelo quadro em que se insere’, a emergência efetiva de novos educadores, interrogadores da educação, da sociedade, construtores (pela luta/pressão) de políticas, pensadores da pedagogia, sujeitos de práticas (2009, p.41).

Dessa forma, a Educação “do” Campo não é apenas uma educação para todos os cidadãos do campo, é também uma luta pela construção de um processo que busque a formação de todos os sujeitos do campo como sujeitos políticos e capazes de intervirem nas decisões da sociedade. Conseqüentemente “a Educação do campo não é uma proposta de educação. Mas enquanto crítica da educação em uma realidade historicamente determinada ela afirma e luta por uma concepção de educação (e de campo)” (CALDART, 2009, p.40). Portanto, a luta por uma educação do campo é essencialmente, uma luta por cidadania.

Após essa breve explicação sobre o conceito de educação do/no campo busca-se fazer uma “viagem” no tempo para conhecer como se iniciaram as escolas no campo e, excepcionalmente, observar como a luta por uma educação do campo se faz tão necessária.

## 2. Contextualização histórica: a luta

Diante disso, é necessário dar ênfase para a questão de como a escola do campo surge tardiamente e sem interesse por parte do Estado. De acordo com o GPTE instituído pelo Ministério da Educação em 2003:

A escola no campo brasileiro surge tardiamente e não institucionalizada pelo Estado. Até as primeiras décadas do século XX, era destinada a uma minoria privilegiada; embora o Brasil fosse um país de origem e predominância eminentemente agrária, a educação do campo não foi sequer mencionada nos textos constitucionais até 1891, evidenciando o descaso dos dirigentes e as matrizes culturais centradas no trabalho escravo, na concentração fundiária, no controle do poder político pela oligarquia e nos modelos de cultura letrada europeia (BRASIL, 2004, p.7).

Mediante ao que foi exposto, constata-se que no Brasil a educação desde os seus primórdios se evidencia para favorecer apenas uma minoria privilegiada. Observa-se que a educação para os camponeses era posta como último caso e foi assim que “esse panorama condicionou a evolução da educação escolar brasileira e nos deixou como herança um quadro de precariedade no funcionamento da escola do campo” (GPTE, 2004, p. 7).

Nesse retorno historiográfico, observa-se que as primeiras escolas do campo não tinham o apoio do Estado, que ainda não havia a formulação de diretrizes políticas e pedagógicas específicas e nem sequer verbas financeiras que possibilitassem a institucionalização e a manutenção de uma escola em todas as condições de qualidade. Diante disso, ocorreu em determinado período que a “iniciativa de particulares e da comunidade cuidasse da construção e/ou utilização de prédios impróprios ou improvisados para funcionamento das escolas e da remuneração do professorado rural, durante muitas décadas” (GPTE, 2004, p.7).

Por volta dos anos de 1920 ocorria no Brasil um movimento migratório gerado pela crescente industrialização no país, que foi responsável pela migração de parte da população que morava no campo para as cidades, com intuito de buscar melhores condições de trabalho e de vida. Surge assim, a primeira estratégia de educação na realidade brasileira, o “Ruralismo Pedagógico” que tinha, conforme Nascimento (2009), “a ideia de uma escola integrada regionalmente e queria promover a fixação do homem ao meio rural”.

Bezerra Neto (2003, p. 11) esclarece que o “Ruralismo Pedagógico” foi delineado e constituído para “definir uma proposta de educação do trabalhador rural que tinha como fundamento básico a ideia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia”.

O próximo tópico trata-se sobre as políticas públicas que interferem na educação do/no campo.

### **Marco legal: Políticas Públicas da Educação do/no Campo**

Tendo em vista o artigo 205 da Constituição Federal (BRASIL, 1988), o qual garante que a educação é direito de todos, dever do Estado e da família, a educação deve ser promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Mais recentemente, com a promulgação da nova Lei de Diretrizes e Bases da educação nacional n. 9.394 (BRASIL, 1996), que é a legislação que regulamenta o sistema educacional público e privado da educação básica ao ensino superior. Um marco legal no processo de

afirmação da educação no campo, visando os direitos humanos e sociais. Outro acontecimento marcante nesse processo foi a Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002 que institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, na qual o Art.5 define que:

Art. 5º As propostas pedagógicas das escolas do campo, respeitadas as diferenças e o direito à igualdade e cumprindo imediata e plenamente o estabelecido nos artigos 23, 26 e 28 da Lei 9.394, de 1996, contemplarão a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (BRASIL, 2002, p.1)

Destarte, observa-se que em determinado momento em decorrência de lutas dos movimentos sociais começam a produzir algum efeito e faz surgir políticas públicas que buscam garantir o direito do cidadão do campo ser educado no ambiente em que ele vive e, acima de tudo, receber um ensino que contemple as diversidades existentes no campo.

Em 4 de novembro de 2010, mais um marco importante na consolidação da educação do campo se dá por meio do decreto n°. 7.352, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária PRONERA, o qual trata sobre a política de educação do campo. Diz:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto (BRASIL, 2010, p. 1).

Assim, o oferecimento, o desenvolvimento e a ampliação de qualificação do ensino para os camponeses torna-se de responsabilidade dos órgãos governamentais. Ainda nesse mesmo decreto é instituído no Art.2º quais são princípios da educação do campo, o “respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia”.

Entretanto, apesar de existirem termos legais para uma educação no e do campo, muitas das vezes essas propostas não são postas em práticas no território brasileiro. Dessa forma, a educação como um direito dos povos do campo fica sem cumprir seu papel. Acerca disso, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo afirma que:

Educação é um direito social e não uma questão de mercado. A educação enquanto organizadora e produtora da cultura de um povo e produzida por uma cultura – a cultura do campo - não pode permanecer seguindo a lógica

da exclusão do direito à educação de qualidade para todos e todas (BRASIL, 2004, p.33).

Logo, o paradigma de educação para os camponeses como apenas produtora de mão de obra precisa ser quebrado, sendo que a educação de qualidade é um direito social e de todos. Ainda mais, o GPTE (2004) acrescenta:

O campo é concebido como um espaço rico e diverso, ao mesmo tempo produto e produtor de cultura. É essa capacidade produtora de cultura que o constitui em espaço de criação do novo e do criativo e não, quando reduzido meramente ao espaço da produção econômica, como o lugar do atraso, da não-cultura. O campo é acima de tudo o espaço da cultura (BRASIL, 2004 p.33).

Assim, é neste cotejo e assentando-se nos marcos legais que constata-se se que a educação, sobretudo a educação do/no campo não pode ser vista como apenas mais uma área do mercado, mas como organizadora e produtora da cultura de um povo, logo, tem que se considerar a diversidade do espaço enriquecedor que é a zona rural, onde se insere a educação campesina.

### **Discussão: Dilemas indentitários e Culturais no Contexto do Campo**

A educação para os camponeses durante séculos foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, foi negado à população do campo o acesso às melhorias ocorridas nas duas últimas décadas.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: ‘gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade’. (anônimo) (LEITE, 1999, p.14).

Destarte, os cidadãos do campo são tratados com inferioridade e esquecimento desde os primórdios da aplicação da educação no Brasil.

Durante séculos a formação destinada às classes populares do campo, vinculou-se a um modelo “importado” de educação urbana. Os valores presentes no meio rural, quando comparados ao espaço urbano, eram tratados com descaso, subordinação e inferioridade. Num campo

estigmatizado pela sociedade brasileira, multiplicava-se, cotidianamente, preconceitos e estereótipos (SANTOS, 2017, p.211).

Diante disso, percebe-se o descaso que ocorreu durante séculos com a formação dos camponeses. Na maior parte das vezes, a educação concebida aos cidadãos do campo é uma educação voltada ao um modelo de educação urbana, ou seja, os currículos das escolas no meio rural, geralmente, têm dado ênfase aos direitos básicos da cidadania e, portanto, de uma vida digna, reduzida aos limites geográficos e culturais da cidade, sendo excluídas as diferenças existentes entre campo e cidade, e, conseqüentemente, nega-se a reconhecer o campo como um espaço social e de constituição de identidades e sujeito. Interatuando ainda com as questões dos currículos educacionais no meio rural seguem um modelo urbano e reforçando as informações anteriores.

A cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo ou de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. Daí que o modelo de educação básica queira impor para o campo currículos da escola urbana, saberes e valores urbanos como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado. Como se os valores, a cultura, o modo de vida, o homem e mulher do campo fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem mais sentido a ser superada pela experiência urbano-industrial moderna. Daí que as políticas educacionais, os currículos são pensados para cidade, para a produção industrial urbana, e apenas lembram do campo quando lembram de situações "anormais", das minorias, e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas "anormalidades". Não reconhecem a especificidade do campo (ARROYO, 1999, p.25).

Dessa forma, observa-se como a cultura hegemônica se faz tão presente no meio educacional e torna-se ainda mais nítido os preconceitos e estereótipos que são designados a muitos anos pela sociedade aos moradores do campo, sendo esses cidadãos sempre vistos como seres inferiores a serem superados e esquecidos. Assim, O GPTE (2005) reforça essa argumentação da seguinte maneira:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços, urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural. Segundo a ideologia da modernização, 'o campo é uma divisão sociocultural a ser superada, e não mantida' (BRASIL, 2005, p.8).

Conforme Caldart (2009) foi e ainda é necessário que a educação do campo se mantenha em luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade, com uma perspectiva consciente de que o modo de conhecimento existente, além de não ser universal e dar a todos as mesmas oportunidades para a manutenção do sistema dominante, possui base em uma hierarquização de uma sociedade que separa e exclui. Torna sem legitimação os conhecimentos produzidos pelos sujeitos do campo, como se suas experiências e sabedorias fossem sem relevância, ao mesmo tempo em que os trata como incapazes de produzir conhecimentos e construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital.

Mediante a estas discussões, constata-se a necessidade de, por meio da educação, acabar com a ideia que o campo é um lugar de atraso, sendo um lugar reduzido a meramente um espaço de produção econômica. A educação do campo por meio dos movimentos sociais se une para trabalhar a questão do reforço identitário e cultural dos alunos, em vista que, “para os alunos da escola pública rural [...] o campo é visto a partir de uma relação de negação como nas frases “não gosto de ser da zona rural” ou então “a zona rural é sinônimo de analfabetos” (SANTOS, 2013).

Isso acontece por conta “do imaginário coletivo sobre a relação hierárquica que há entre campo e cidade; sobre uma visão tradicional do jeca tatu, do campo como o lugar do atraso” (MOLINA, 2002). Trata-se de estereótipos construídos para que o sujeito do campo se sinta inferiorizado e incapaz de lutar por seus direitos em condições de equidade.

E assim, faz-se necessário uma política de educação do campo que possa “conceber que a cidade não é superior ao campo e, a partir dessa compreensão, impõem-se novas relações com base na horizontalidade e solidariedade entre campo e cidade, seja nas formas de poder, de gestão das políticas, de produção econômica e de conhecimento” (GPTE, 2004).

E de tal modo, “o reforço a identidade é crucial na construção da autoestima e fundamental para garantir a dignidade de povos ditos marginalizados, além é claro de ser o mais forte componente contra o êxodo rural” (SANTOS, 2013).

Ribeiro (2014) chama atenção para o fato de que a educação do campo não se orienta por um modelo concluído, pelo contrário, trata-se de um processo dinâmico e de avanços e recuos, justamente porque se dá a partir de conflitos envolvendo a luta pela reforma agrária porque, para a autora, não é possível materializar a educação do campo sem a posse da terra. Os conflitos acontecem no plano prático entre os interesses capitalistas relacionados ao latifúndio, agronegócio e sistema financeiro que investe nessa área em conflito com os interesses no trabalho camponês.

Por se tratar de um locus de conflito, a autora questiona: “seria essa busca da educação do campo associada à terra de trabalho e, portanto, à reforma agrária, um acontecimento novo, próprio do final do século 20 e primeira década do século 21, ou teria raízes mais profundas a serem buscadas na história?” (RIBEIRO, 2014, p. 81).

Para buscar responder a essa indagação, a autora faz uma análise passando pela discussão do capital sob a aparência de políticas de cooperação que atinge a educação rural, gerando fortes reações para evitar que as ideias marxistas pudessem ser contidas para evitar o avanço dos movimentos revolucionários.

O acirramento das contradições manifestadas por movimentos sociais faz com que as políticas públicas educacionais para o campo sejam incluídas como matéria de disputa no que tange ao conflito capital e reforma agrária. Ribeiro (2014) chama atenção também para o lugar da educação popular de camponeses na contramão do movimento do capital gerando cortes nas políticas públicas educacionais pensadas na educação como investimento. Entra em cena situações que envolvem o confronto de interesses e conflitos, impondo-lhe “cercas enormes”, nas palavras da autora, diante da educação do campo, com a ressalva de que a questão da reforma agrária é muito mais complexa do que somente uma barreira ao avanço da educação do campo, não cabendo analisá-la neste ensaio.

Há que se transpor o rumo para articular a educação do campo ao trabalho camponês e à terra de trabalho, mas esse movimento leva à crises identitárias que a pós-modernidade incrementa no sujeito na sua vida cotidiana.

Conforme Helder (2004), a chamada crise de identidade pode ser compreendida em um processo de fragmentação que leva o indivíduo a sentir-se deslocado no mundo contemporâneo. As referências anteriores de centralidade que davam ao indivíduo uma falsa sensação de segurança e de pertença no seu mundo entram em crise e passam a se constituir em movimentos fragmentos e descentralizados para o sujeito do campo.

Uma vez que a identidade muda de acordo com a forma como o sujeito é interpelado ou representado, a identificação não é automática, mas pode ser ganhada ou perdida. Ela se tornou politizada. Esse processo é, às vezes, descrito como constituindo uma mudança de uma política de identidade (de classe) para uma política de diferença (Hall, 2003, p.21).

Se, de acordo com Hall (2003), a nova concepção do sujeito se caracteriza pelo provisório, variável e problemático, alguém como não tendo uma identidade fixa, essencial ou permanente, a crise identitária impacta nas crises dos grupos e, sobretudo, nos movimentos

sociais. Nessa perspectiva, a fragmentação e descentralização do sujeito pós-moderno corrobora também para enfraquecer a luta pela educação, acima de tudo, a educação do/no campo.

### **Considerações finais**

As discussões que envolvem os paradigmas da educação do campo no território brasileiro evidenciam como a educação no meio rural foi sinônimo de esquecimento e inferioridade de alguns em detrimento de outros durante séculos. As escolas no campo foram construídas tardiamente, e, quando construídas, promoviam o intuito de fixar as pessoas no campo, ou então, o ensino era oferecido tendo como base um currículo pedagógico voltado totalmente para o ambiente urbano.

São processos históricos e culturais excludentes que se mantêm vivos e corroboram para que a educação do/no campo ainda seja pautada em uma educação que reproduz uma lógica capitalista que não insere os estudantes da escola do/no campo como produtores de saberes a partir de suas realidades.

Por meio dos dados apresentados é possível fazer a confirmação que o ensino de qualidade, que visa a diversidade cultural e social ser um direito de todos e dever do estado, não está efetivado, apesar de existirem muitas políticas públicas que dão a obrigatoriedade de tal.

E, para além disso, foi possível observar a hegemonia existente no ambiente educacional e na sociedade brasileira, logo que os camponeses durante séculos vêm sofrendo com preconceitos e estereótipos, sendo vistos como seres inferiores, demonstrando assim, a extrema necessidade de se trabalhar por meio da educação o reforço identitário perante os camponeses. Contudo, existem muitos paradigmas ainda a serem quebrados no sistema educacional e na sociedade brasileira para a total efetivação de uma educação no/do campo, educação essa que vai além do ambiente educacional. Por isso que o verdadeiro conceito de educação do/no campo é uma luta de resistência que busca por cidadania, visibilidade, respeito e, acima de tudo, uma luta pelo cumprimento dos direitos.

Após analisar o conceito de educação do campo a partir de seus paradigmas e de sua história, verificou-se a existência de conflitos e contradições em torno das lutas sociais pelo direito à educação. Constata-se a necessidade do reforço identitário e cultural dos sujeitos do campo para se manterem resistentes e serem protagonistas na luta por uma educação do/no de qualidade.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gongalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, n. 2.

BRASIL. Ministério da Educação.— **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo**. Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL. Conselho Nacional De Educação, Câmara De Educação Básica. Resolução CNE/CEB 1, de 3 de abril de 2002. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category\\_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13800-rceb001-02-pdf&category_slug=agosto-2013-pdf&Itemid=30192)> Acesso em: 16 de mar. de 2021.

BRASIL. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em:  
<<http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>> Acesso em: 16 de mar. de 2021.

BRASIL. **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Disponível em:  
<[http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf\\_legislacao/superior/legisla\\_superior\\_const.pdf](http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf_legislacao/superior/legisla_superior_const.pdf)>  
Acesso em: 13 de mar. de 2021.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado em Educação), Universidade Federal de Campinas, 2003.

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

CALDART, Roseli. **EDUCAÇÃO DO CAMPO: NOTAS PARA UMA ANÁLISE DE PERCURSO** Trab. Educ. Saúde, Rio de Janeiro, v. 7 n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/tes/v7n1/03.pdf> Acesso em 13 mar. 2021.

CALDART, R. S. **Sobre educação do campo**. In: FOERSTE, Erineu, MARGITSCHUTZ-FOERSTE, Gerda, CALIARI, Rogério. (Orgs.) Educação do Campo. Povos. Territórios. Movimentos sociais. Saberes da Terra. Sustentabilidade. Espírito Santo: UFES, 2009.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. 7.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

KOLLING, Edgar. CERIOLI, Paulo. CALDART, Roseli. **Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas**. Brasília, DF: articulação nacional Por Uma Educação Do Campo, 2002. Coleção Por Uma Educação Do Campo, n° 4.

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

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621 - 626, março de 2012. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-81232012000300007&lng=en&nrm=iso). acesso em 16 março 2021.

MOLINA, Mônica. **Desafios Para Educadores e Educadoras do campo**. Brasília, 2002.

NASCIMENTO, C. G. **Políticas “públicas” e educação do campo: em busca da cidadania possível?** Revista Travessia, Paraná, v. 3, n.3, 2009.

PEREIRA, Helder Rodrigues. A crise da identidade na cultura pós-moderna. **Mental**, Barbacena, v. 2, n. 2, p. 89-100, jun. 2004. Disponível em [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S167944272004000100007&lng=pt&nrm=iso](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S167944272004000100007&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 16 mar. 2021.

RAMOS, M. N. ; MOREIRA, T.M. e SANTOS, C.A. **Referências para uma política nacional de educação do campo: caderno de subsídios**– Brasília : Secretaria de Educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004. p. 48.

RIBEIRO, M. Reforma agrária, trabalho agrícola e educação rural: desvelando conexões históricas da educação do campo. *Educ. Pesqui.* [online]. 2015, vol. 41, n° 1, p. 79-100. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S151797022015000100079&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S151797022015000100079&lng=pt&nrm=iso) Acesso em 13 mar. 2021.

SANTOS, A. S. **Educação e Desenvolvimento: o caso das escolas rurais da região do cacau-Bahia Brasil**. Nuances, v. 18, p. 1, 2011.

## SOBRE AS AUTORAS

### **Thaíssa de Jesus Bastos**

Graduanda em Licenciatura em Pedagogia, Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB); Integrante do Grupo de Estudos e Pesquisas Hermenêuticas sobre Família, Territórios, Identidades e Memórias (GEHFTIM/CNPq).

E-mail: [thaissabastos.tbs@gmail.com](mailto:thaissabastos.tbs@gmail.com)

### **Claudia de Faria Barbosa**

Doutora em Humanidades (UCSAL), pesquisadora do Grupo de Estudos Hermenêuticos em Famílias, Territórios, Identidades e Memória (GEHFTIM, CNPq-UESB), professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Centro Universitário UniRuy e professora colaboradora do Programa de pós-graduação *stricto sensu* em Relações Étnicas e Contemporaneidade (PPGREC – UESB).

E-mail: [barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com](mailto:barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com)