



## **Desafios e Perspectivas da Educação do Campo: Um Estudo de Caso Sobre uma Escola de Caucaia, Ceará**

### ***Challenges and Perspectives of Rural Education: A Case Study of a School in Caucaia, Ceará***

**Lana Gisella Rocha de Almeida**

Universidade Federal do Ceará, <https://orcid.org/0009-0007-8638-391X>,

[lanagisella@gmail.com](mailto:lanagisella@gmail.com)

**Maria Nayane Paz Bandeira**

Universidade Federal do Ceará, <https://orcid.org/0009-0006-7784-2056>,

[nayanepaz@alu.ufc.br](mailto:nayanepaz@alu.ufc.br)

#### **Resumo**

Este artigo analisa os desafios e perspectivas da Educação do Campo a partir de um estudo de caso em uma escola de Educação Infantil e Fundamental localizada em Caucaia, Ceará. A pesquisa, de abordagem qualitativa, utilizou entrevistas semiestruturadas com o gestor escolar e observações in loco, buscando compreender as condições de acesso, qualidade e valorização cultural no ensino oferecido. Os resultados revelam dificuldades persistentes, como transporte escolar precário, insuficiência de materiais didáticos e distanciamento entre a legislação e a prática. Por outro lado, identificam-se perspectivas promissoras, como a adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola, o fortalecimento da agricultura familiar na merenda escolar e a valorização dos saberes locais no currículo. Conclui-se que, embora a Educação do Campo seja assegurada por marcos legais como a Constituição Federal e a LDB, sua efetivação ainda esbarra em desafios estruturais e políticos que comprometem o acesso e a qualidade do ensino.

Palavras-chaves: Educação do Campo; Políticas Públicas; Desigualdades Educacionais.

#### **Abstract**

This article analyzes the challenges and prospects for rural/countryside education through a case study conducted in an early childhood and elementary school located in Caucaia, Ceará, Brazil. The qualitative research employed semi-structured interviews with the school principal and on-site observations to explore conditions of access, quality, and the recognition of local cultural heritage in the education

Revista Conexão ComCiência,  
Fortaleza, n.1, v.6, e16724, 2026  
ISSN: 2763-5848



Esta obra está licenciada com uma Licença [Creative Commons](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)  
Atribuição 4.0 Internacional.



provided. The findings reveal persistent difficulties, such as inadequate school transportation, insufficient teaching materials, and a discrepancy between legal provisions and educational practice. On the other hand, promising initiatives were identified, including the adaptation of the school calendar to the agricultural cycle, the integration of family farming products into school meals, and the inclusion of local knowledge in the curriculum. The study concludes that, although rural education is guaranteed by legal frameworks such as the Federal Constitution and the LDB (Brazilian Education Guidelines and Framework Law), its implementation still faces structural and political challenges that hinder access and quality.

Keywords: Rural Education; Public Policies; Educational Inequalities.

## 1 Introdução

A Educação do Campo no Brasil é uma modalidade de educação que visa atender as especificidades dos povos do campo, levando em consideração suas formas de organização social, econômica e cultural. Diferente de abordagens que, historicamente, associaram o rural ao atraso, essa concepção entende o campo como espaço de saberes próprios e de relações sociais que precisam ser respeitadas e valorizadas no processo educativo (Sant Ana, 2024).

Nos últimos anos, a Educação do Campo passou a ocupar espaço mais relevante nas políticas públicas brasileiras, sobretudo após a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB nº 36/2001) e da Resolução CNE/CEB nº 02/2008. Essas normativas estabeleceram que o ensino ofertado às populações rurais deve considerar as condições sociais, culturais e econômicas específicas, bem como os calendários agrícolas e as formas de organização comunitária. No entanto, mesmo com avanços normativos, essa modalidade de ensino no Brasil enfrenta desafios históricos relacionados à marginalização das populações rurais, como agricultores familiares, pescadores, quilombolas e indígenas, evidenciando desigualdades em comparação às áreas urbanas. Estudos nacionais, como o de Alves e Santos (2016) e Andrade (2020), apontam que muitas escolas do campo carecem de transporte escolar adequado, infraestrutura física adequada, materiais didáticos e formação continuada para os professores.

Essa discrepância entre o que está previsto na legislação e o que se observa na prática afeta diretamente a garantia de uma educação equitativa. Embora a





Constituição Federal<sup>1</sup> (Brasil, 1988) e a Lei de Diretrizes e Bases – LDB (Brasil, 1996) garantam o direito à educação para todos, a realidade nessas escolas ainda reflete uma série de desigualdades estruturais e pedagógicas. O histórico de invisibilização do campo nas políticas educacionais brasileiras é fruto de uma lógica centralizadora e urbana, que durante décadas privilegiou a cidade como espaço de progresso, relegando o campo a um lugar de atraso e subdesenvolvimento (Junqueira e Bezerra, 2016).

Diante desse contexto, este trabalho busca investigar e analisar os desafios e perspectivas dessa modalidade de educação, com base em um estudo de caso realizado em uma escola de Educação Infantil e Ensino Fundamental, localizada em Caucaia, Ceará, com o intuito de compreender as realidades locais e como elas dialogam, ou não, com as políticas públicas e marcos legais vigentes. Os objetivos específicos que guiam a pesquisa incluem: compreender os desafios históricos e atuais enfrentados pela Educação do Campo; analisar o contexto específico da escola pesquisada; discutir a universalização educacional, a qualidade e os recursos de ensino, assim como a valorização da formação humana e cultural.

A compreensão dessas dinâmicas locais não apenas contribui para o debate acadêmico, mas também oferece subsídios concretos para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas voltadas à Educação do Campo. Ao evidenciar as discrepâncias entre o que está previsto nos marcos legais e a realidade vivida, este estudo aponta demandas urgentes que podem orientar gestores e formuladores de políticas na construção de estratégias mais equitativas e contextualizadas.

## 2 Metodologia

Para esta investigação, adotou-se uma abordagem qualitativa, tendo o estudo de caso como procedimento metodológico central. De acordo com Yin (2005), o estudo de caso caracteriza-se como uma investigação empírica que possibilita examinar

---

<sup>1</sup> A Constituição Federal de 1988, também conhecida como Constituição Cidadã, é a norma suprema do Brasil, que organiza o Estado, define direitos e deveres fundamentais e orienta todo o ordenamento jurídico do país.





um fenômeno contemporâneo em profundidade, preservando suas características e o contexto em que ocorre. Essa escolha metodológica mostrou-se adequada por possibilitar um olhar aprofundado sobre a realidade de uma escola específica de Educação do Campo, considerando seu funcionamento, seus desafios e suas estratégias de atuação.

A pesquisa foi desenvolvida na Escola Luiz Rocha Mota, localizada em Caucaia, Ceará, no período de setembro a novembro de 2023. A comunidade onde se localiza a escola apresenta características típicas de áreas rurais nordestinas, com predominância de atividades agrícolas de subsistência e pequena produção familiar, além de forte valorização dos vínculos comunitários. A economia local é sazonal, com períodos de maior demanda de mão de obra para atividades como a colheita de culturas regionais, como a carnaúba, que influencia diretamente na frequência escolar. A escolha dessa instituição como objeto de estudo deve-se à sua localização estratégica em um território rural onde predominam atividades agrícolas e extrativistas, além de seu papel como centro de referência para comunidades vizinhas.

O trabalho de campo envolveu visitas à instituição, observação direta das instalações e entrevistas semiestruturadas realizadas com o diretor da escola, que também possui experiência como docente na Educação do Campo. As entrevistas abordaram temas como os principais desafios enfrentados pela comunidade escolar, a disponibilidade de recursos didáticos e estruturais, além das adaptações curriculares necessárias para atender às especificidades da população atendida.

Para a coleta de dados, utilizou-se um questionário semiestruturado, composto por questões abertas, o que possibilitou a expressão de percepções, experiências e reflexões de forma livre e detalhada. Conforme Gil (2008), esse instrumento é adequado para obter informações relacionadas a conhecimentos, crenças, sentimentos, valores, interesses, expectativas, aspirações e comportamentos, tanto no presente quanto no passado. A entrevista foi gravada em áudio por meio do gravador de voz de um dispositivo móvel, garantindo o registro das falas. Durante a visita, o diretor respondeu aos questionamentos de forma clara e detalhada, apresentando também a





estrutura física da escola, o que permitiu associar as informações obtidas aos aspectos concretos do ambiente escolar.

Foi utilizada a técnica de análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1977), a matéria prima desse método pode constituir-se de qualquer material oriundo de comunicação verbal ou não-verbal, isto é, material escrito, oral, icônico, entre outros. Esse tipo de análise permite a organização e interpretação de informações coletadas, possibilitando a identificação de categorias temáticas como: acesso à educação, qualidade e recursos, e valorização cultural.

Destarte, para assegurar os princípios éticos da pesquisa, utilizou-se o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), no qual o entrevistado autorizou a participação e o uso das informações coletadas para fins acadêmicos.

### 3 Resultados e Discussão

A legislação brasileira estabelece princípios fundamentais para a educação, incluindo a Educação do Campo. Pode-se dizer que o foco está em três aspectos principais: a universalização educacional, a qualidade e os recursos de ensino, além da formação humana e cultural. Esses princípios estão alinhados ao que prevê o Art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988), especialmente após a Emenda Constitucional nº 59/2009, que estabelece diretrizes para o Plano Nacional de Educação com o objetivo de garantir a manutenção e o desenvolvimento do ensino por meio de ações que promovam a erradicação do analfabetismo, a universalização do acesso à escola, a melhoria da qualidade do ensino e a promoção da formação humana, científica e tecnológica. No mesmo sentido, o Art. 205 da Constituição Cidadã prevê que a educação é “direito de todos e dever do Estado e da família”, o que reforça os princípios fundamentais para a promoção da educação como um bem público e indispensável. Esse direito está intimamente relacionado ao Art. 23, inciso V, que trata da responsabilidade do poder público em promover o acesso à cultura, ciência, tecnologia e inovação (Brasil, 1988).





Dentro da legislação, a Educação do Campo emerge como um componente essencial da garantia constitucional, sendo necessária para assegurar a inclusão das populações do campo historicamente marginalizadas como agricultores familiares, quilombolas, indígenas, pescadores artesanais, entre outros (Brasil, Decreto nº 7.352/2010). No entanto, a análise dos dados coletados na Escola Luiz Rocha Mota revela uma realidade que tensiona os dispositivos legais e escancara a distância entre as garantias formais e sua efetivação prática.

A análise das entrevistas e observações revelou três eixos principais que impactam diretamente a Educação do Campo na escola estudada: acesso, qualidade e recursos, e formação humana e valorização cultural. Com base nas entrevistas realizadas com o gestor da escola analisada é possível constatar que a realidade enfrentada pela instituição ainda está distante do cumprimento pleno dos objetivos estabelecidos pela legislação. O princípio da universalização educacional, inscrito no Art. 214 da Constituição Federal (Brasil, 1988), pressupõe não apenas o direito formal à matrícula, mas as condições objetivas para que crianças e jovens frequentem regularmente a escola. No entanto, o transporte escolar, elemento crucial para a concretização desse direito em áreas extensas e de difícil acesso, como áreas rurais, surge como um dos principais obstáculos apontados pelo gestor entrevistado:

*“Um dos principais problemas é o transporte escolar, tive um problema sério no primeiro semestre, passa muito tempo com problema de manutenção, né? A prefeitura tem essa dificuldade...a rota é muito extensa [...]”*

Durante a entrevista, o convidado relatou que, por ser uma instituição tida como referência na comunidade, a escola recebe vários alunos de cidades vizinhas. O deslocamento desses estudantes depende do ônibus, porém, como o caminho é extenso e difícil de ser percorrido, o veículo frequentemente apresenta problemas, agravados pela falta de manutenção regular. Como resultado, o transporte quebra com frequência, comprometendo a regularidade da presença dos alunos nas aulas, e consequentemente, ferindo o princípio da universalização da educação. A realidade da escola Luiz Rocha





assemelha-se a demais instituições escolares no campo, como aponta os dados levantados por Andrade (2020), que, ao analisar os serviços de infraestrutura básica de três escolas do campo, o transporte escolar, fundamental para garantir o deslocamento dos estudantes, apresentou-se como um dos maiores problemas enfrentados por todas as três instituições.

A precariedade do transporte escolar denuncia o não cumprimento do Art. 208, inciso VII (Brasil, 1988), que obriga o Estado a garantir transporte adequado como forma de assegurar o acesso à educação. Essa deficiência contribui para a evasão, a intermitência nas aulas e, principalmente, a violação do direito à aprendizagem, estabelecendo uma desigualdade estrutural entre campo e cidade.

A qualidade da educação, conforme preconiza o Art. 214 (Brasil, 1988), está intrinsecamente ligada à existência de recursos materiais e humanos que garantam condições adequadas de ensino-aprendizagem. A fala do gestor evidencia o déficit no suporte institucional para o fornecimento de transporte, mas também, o de insumos básicos e materiais didáticos, como ele complementou, ao falar sobre a insuficiência de recursos para atender plenamente às necessidades pedagógicas da instituição: *"Na questão dos materiais didáticos nós compramos lápis, borracha...não dá pra comprar muita coisa, mas nós compramos para aqueles alunos que precisam [...]".* Isso revela a carência de materiais didáticos na escola, que apesar dos esforços da própria equipe escolar em suprir itens escolares básicos, a quantidade ainda é insuficiente, evidenciando as dificuldades enfrentadas pela instituição no fornecimento de material adequado para todos.

Na legislação, especificamente o Art. 208, inciso VII da Constituição Federal (Brasil, 1988), prevê a responsabilidade do Estado em garantir o acesso à educação de qualidade, incluindo aspectos como transporte escolar e fornecimento de materiais didáticos. No entanto, as situações relatadas na escola investigada mostram que esse direito não é plenamente assegurado. A precariedade do transporte escolar, com veículos frequentemente quebrando por falta de manutenção, e a escassez de







materiais didáticos essenciais demonstram que, na prática, a implementação dessas garantias ainda é insuficiente.

Essa falta de recursos impacta diretamente a qualidade do ensino ofertado, reforçando as desigualdades estruturais presentes na educação dos povos do campo. Complementando esse panorama, Andrade (2020) denuncia que a precariedade das escolas do campo não decorre de limitações estruturais inevitáveis, mas sim de um descaso deliberado do poder público, que falha em garantir, por meio de políticas eficazes, uma educação com os recursos e a qualidade de que os povos do campo necessitam. Tal negligência intensifica as desigualdades históricas e favorece o esvaziamento desses territórios rurais.

Diante do cenário de insuficiência de recursos e negligência por parte do poder público, as escolas do campo frequentemente desenvolvem estratégias próprias de resistência e valorização dos saberes locais, buscando adaptar suas práticas pedagógicas às especificidades culturais, econômicas e sociais de suas comunidades. Essas estratégias não surgem de forma improvisada, mas refletem um esforço coletivo de docentes, gestores e famílias em manter o vínculo entre a escola e a realidade de vida dos estudantes, de modo que o processo educativo faça sentido no contexto em que está inserido. Como destaca Nascimento (2006, p.869), “a educação camponesa se constrói a partir de um movimento sociocultural de humanização” e, na educação do campo, “todos são sujeitos e construtores de memória e da história, ou seja, todos são sujeitos sociais e culturais”. Essa perspectiva reforça que o ato educativo não se limita à transmissão de conteúdos, mas envolve o reconhecimento do estudante como protagonista e portador de saberes que dialogam com a construção coletiva do conhecimento e realidade local.

No que diz respeito à educação humana e à formação cultural, o entrevistado menciona práticas significativas de adaptação às realidades locais, como a organização diferenciada do calendário escolar em função das safras agrícolas. Ele relata:







*"O nosso calendário é diferenciado, as etnias quilombola e indígena no campo começam o semestre antes das outras escolas, devido à questão do período de safra (carnaubal). Como as crianças faltam aula para ajudar os pais na colheita, o nosso ano se inicia um mês antes das outras escolas [...] O contato é mais afetivo. Além disso, tem também a questão da merenda escolar que é mais saudável devido à agricultura familiar."*

Essas adaptações refletem a valorização dos costumes e da cultura local, assim como a flexibilização do currículo referente à realidade dos alunos, algo positivo dentro do contexto da formação humana e cultural. Tais adaptações representam mais do que simples ajustes administrativos: configuram-se como ações pedagógicas que reconhecem e legitimam as práticas socioculturais da comunidade, fortalecendo a identidade local e a participação comunitária na vida escolar. A flexibilização do currículo para atender à realidade dos alunos não apenas favorece a aprendizagem, mas também contribui para a preservação e valorização dos saberes tradicionais. Nesse contexto, a merenda escolar proveniente da agricultura familiar assume papel duplo: além de garantir uma alimentação mais saudável e diversificada, estabelece uma ponte direta entre o conhecimento produzido no campo e a vida escolar, integrando dimensões econômicas, culturais e ambientais.

Essa prática institucional encontra respaldo na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, que, em seu Art. 28, orienta que os sistemas de ensino devem promover as adaptações necessárias para atender às peculiaridades da vida rural, como a adequação do calendário escolar ao ciclo agrícola, a utilização de metodologias que dialoguem com os interesses dos estudantes do campo, e a articulação com a natureza do trabalho rural (Brasil, 1996). Nesse sentido, é importante compreender que o campo não deve ser visto apenas como um espaço geográfico não urbano, mas sim como um território de possibilidades, onde se constroem as condições de existência social e se realizam experiências humanas fundamentais (Brasil, 2001). Tal visão rompe com o imaginário hegemônico que associa o rural ao atraso e o coloca em posição subalterna em relação à cidade, abrindo caminho para compreender que é justamente na





diversidade de experiências e na pluralidade cultural do campo que reside seu potencial educativo e transformador.

Desse modo, reconhecer o campo como território de possibilidades significa assumir que a escola deve ser mais do que um espaço de transmissão de conteúdos; ela deve funcionar como mediadora entre saberes tradicionais e conhecimentos científicos, articulando tradição e inovação, fortalecendo vínculos comunitários e contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos.

Quando colocado em perspectiva a dicotomia entre a Educação Urbana e Educação do Campo, o entrevistado tece uma crítica em relação à diferenciação percebida no currículo educacional entre esses dois espaços, ao destacar que essa distinção não deve comprometer a igualdade de oportunidades para os alunos do campo. Ele reitera:

*“A Educação não pode ser diferenciada dessa forma... porque na LDB está garantindo que todos têm direito à educação igual e humana [...] aí quer dizer que se eu sou do campo, se eu sou camponês, vou ter que dar uma educação diferente para as nossas crianças? Aí nós vamos fazer uma prova do Enem...ou fazer um concurso, nós não vamos estar preparados igual ao da Educação Urbana.”*

A crítica evidencia a necessidade de uma abordagem inclusiva que assegure as mesmas condições de aprendizagem e preparação para todos, independentemente de sua origem. Há uma tensão central nesta discussão, que reside na relação entre campo-cidade e a igualdade de oportunidades para a população do campo. Saviani (1994), ao tratar do trabalho como princípio educativo, destaca que a cidade é vista como símbolo de progresso e desenvolvimento, enquanto o campo, em contraste, muitas vezes é relegado a um papel secundário nessa dinâmica. Essa visão se reflete nas políticas públicas e na distribuição de recursos, reproduzindo um modelo de centralização urbana que enfraquece as potencialidades do campo.





A educação, como algo essencialmente social, insere-se nessa polarização de territórios, ao refletir as desigualdades e o antagonismo histórico, mas também ao proporcionar uma ruptura, uma transformação. Como aponta Freire (1996), “a educação é uma forma de intervenção no mundo”, intervenção que vai além do conhecimento dos conteúdos, capaz de reproduzir ou desmarcar a ideologia dominante, promovendo a transformação social. Nesse sentido, enfrentar essa dualidade demanda uma concepção de currículo que dialogue tanto com as especificidades culturais e produtivas do campo quanto com as exigências universais da formação cidadã, preservando a pluralidade de saberes e contextos. Felipe (2006, p. 29) propõe uma visão ampliada e articuladora, ao afirmar que para superar a dicotomia campo-cidade,

É necessário desconstruir a idéia de que só são verdadeiras e válidas as formas de vida e de relação com a vida que constituem o modo de viver urbano. No entanto, não podemos conceber o campo como território de saberes unitários, enclausurados e protegidos, mas de saberes intercambiados que articulam tradição e inovação, conhecimento científico e conhecimento popular. Destarte, a crítica ao conhecimento científico não pode ser modulada pela idéia que ele não serve para o campo; o conhecimento hierarquizado e fragmentado, sem enraizamento social e cultural é que não serve nem para o campo nem para a cidade, o que nos coloca diante de uma questão global e não apenas local. Dito isso, arrisco-me a apresentar uma formulação que me parece interessante para pensar o saber e a relação com o saber para além da polaridade entre campo e cidade: transformar o conhecimento popular em conhecimento científico e o conhecimento científico em conhecimento popular, reapropriado em outras linguagens pelos sujeitos dos quais se origina e para os quais se destina.

Essa proposta convida a uma reflexão sobre o currículo escolar, ao reconhecer que a superação da dicotomia entre campo e cidade passa pela valorização dos saberes populares em diálogo com o conhecimento científico. Nesse sentido, o espaço educativo precisa assumir um compromisso com a transformação social, atuando como um mediador entre diferentes formas de saber e promovendo uma pedagogia enraizada na realidade dos sujeitos. Isso implica reconhecer que os saberes oriundos do





campo não são meros complementos ao conhecimento formal, mas fontes legítimas de produção de conhecimento, capazes de questionar e enriquecer o próprio conhecimento científico.

É nesse entrelaçamento que a escola deixa de ser apenas um instrumento de reprodução das desigualdades históricas e passa a se constituir como um território de possibilidades. Assim, como destaca Mendes (2021), o espaço escolar pode assumir um papel ambíguo, ora reprodutor da lógica dominante, ora campo fértil para a construção de alternativas emancipatórias. A escolha entre um caminho ou outro depende, sobretudo, de como se concebe e se constrói o currículo: se como imposição de um modelo único, ou como expressão viva da diversidade e da transformação social.

## 4 Considerações Finais

Conclui-se que a Educação do Campo, apesar de prevista em legislações como a Constituição Federal (Brasil, 1988) e a LDB (Brasil, 1996), ainda enfrenta desafios estruturais e políticos que comprometem sua efetivação, como transporte escolar inadequado, escassez de materiais e ausência de políticas públicas consistentes. O estudo de caso na Escola Luiz Rocha Mota evidenciou que essas limitações impactam diretamente o acesso e a qualidade do ensino, reforçando desigualdades históricas entre campo e cidade. Contudo, também revelou experiências que apontam para perspectivas promissoras: adequação do calendário escolar à realidade agrícola, oferta de merenda proveniente da agricultura familiar e valorização dos saberes locais como parte do currículo. Esses elementos demonstram que, mesmo diante da carência de recursos e do distanciamento entre a legislação e a prática, há potencial para construção de uma educação que dialogue com as especificidades territoriais.

Nesse sentido, a superação das desigualdades exige ações integradas que articulem políticas públicas efetivas, participação comunitária ativa e formação docente contextualizada, de modo que o espaço escolar se consolide como território de transformação social e emancipação, e não apenas como reprodutor das desigualdades.





É imprescindível que as políticas públicas deixem de ser fragmentadas e pontuais para se tornarem um compromisso contínuo e prioritário, com recursos financeiros suficientes e mecanismos de acompanhamento e avaliação que garantam sua efetividade. Além disso, a participação da comunidade e dos profissionais da educação deve ser valorizada como parte desse processo, assegurando que as ações estejam alinhadas às reais necessidades do contexto rural. A pesquisa confirma, portanto, a urgência de fortalecer a Educação do Campo como direito social e instrumento de transformação.

## Referências

ALVES, M. da G. G., SANTOS, J. O. dos. (2016). Educação no campo: desafios e perspectivas. **Revista Brasileira De Educação e Saúde**, 5(3). Disponível em: <https://www.gvaa.com.br/revista/index.php/REBES/article/view/4115>. Acesso em: 2 de jul. 2025.

ANDRADE, F. M. R. D. Escolas do Campo e Infraestrutura: Aspectos Legais, Precarização e Fechamento. **Educação em Revista**, v. 36, p. e234776, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/0102-4698234776>. Acesso em: 2 jul. 2025.

BARDIN, L. *Análise de Conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 1977.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. DF: Presidência da República. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 27 jun. 2025.

BRASIL. **Emenda constitucional nº. 59, de 11 de novembro de 2009**. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc59.htm). Acesso em: 5 jul. 2025.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). Acesso em: 27 de jun. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008**. Disponível em: [https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002\\_08.pdf](https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf). Acesso em: 27 jun. 2025.





BRASIL. **Parecer CNE/CEB 36/2001** - Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Brasília: MEC, 2001. Disponível em: <https://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/EducCampo01.pdf>. Acesso em: 28 de jun. 2025.

BRASIL. **Decreto Nº 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. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco-2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em: 5 de jul. 2025.

FELIPE, E. Carta aos participantes do I Encontro Nacional de Pesquisadores – e não Pesquisadores – da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C. (Org). **Educação do Campo e pesquisa**: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, A. C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

JUNQUEIRA, V. H.; BEZERRA, M. C. S. Escolas em assentamentos rurais no estado de São Paulo: espacialidade e aproximações com as escolas urbanas. In: Jaqueline Daniela Basso; José Leite dos Santos Neto; Maria Cristina dos Santos Bezerra. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica e educação no campo**: história, desafios e perspectivas atuais. 1ed. São Carlos: Pedro & João Editores e Navegando, 2016, v. p. 212-242.

MENDES, G. da S. Uma reflexão sobre educação: currículo. Práticas Educativas, Memórias e Oralidades - **Rev. Pemo**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. e335491, 2021. Disponível em: <https://revistas.uece.br/index.php/revpemo/article/view/5491>. Acesso em: 15 jul. 2025.

NASCIMENTO, C. G. do. Educação e Cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos de cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, nov./dez. 2006. Disponível em: <https://www.gepec.ufscar.br/publicacoes/educacao-no-campo/educacao-e-cultura-as-escolas-do-campo-em-pdf> . Acesso em: 12 de jul. 2025.

SANT ANA, H. A. A Educação do Campo como espaço de aprendizagem coletiva, resistência e fortalecimento identitário. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 24, nº 2, 23 de janeiro de 2024. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/24/2/a-educacao-do-campo-como-espaco-de-aprendizagem-coletiva-resistencia-e-fortalecimento-identitario>. Acesso em: 27 de jun. 2025.





SAVIANI, D. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. In. FERRETTI, Celso João *et al.* **Novas tecnologias, trabalho e educação**: um debate multidisciplinar. Rio de Janeiro: Vozes, 1994.

YIN, Robert K. Estudo de Caso: Planejamento e Métodos. Bookman editora, 2005.

