

A FORMAÇÃO DE EDUCADORES DE ESCOLAS RURAIS NO MUNICÍPIO DE CASTELO (ES)

Raquel Valani ¹
Amanda Guilherme Novo Cola ²
Marluce Leila Simões Lopes ³

RESUMO

Esta pesquisa analisou as políticas de formação de professores para a educação do campo no Brasil, com foco na implementação e efetividade no município de Castelo (ES). Adotou-se uma abordagem qualitativa, com revisão da literatura para construir um arcabouço teórico que compreenda os desafios da educação rural. A revisão incluiu artigos, livros e documentos sobre o contexto histórico e sociocultural da educação rural no Brasil e a adaptação das práticas educacionais às necessidades das comunidades rurais. A metodologia envolveu entrevistas semiestruturadas com a gestão escolar e questionários aplicados aos professores da "Escola de Educação Rural" na zona rural de Castelo (ES). As entrevistas e questionários identificaram desafios como a dificuldade de aplicar a teoria na prática, a carência de metodologias específicas para o contexto rural e a necessidade de integrar aspectos culturais, sociais e econômicos das comunidades ao ensino. A pesquisa constatou uma lacuna no treinamento docente quanto à compreensão desses contextos específicos. Embora haja diretrizes favoráveis à educação inclusiva, as políticas de formação de professores não atendem plenamente às necessidades dos educadores e alunos das áreas rurais. O estudo revelou uma carência de capacitação que possibilite aos docentes lidarem com as particularidades locais. O estudo conclui que a formação de professores para a educação rural deve ser mais integrada ao contexto local. Para que as políticas educacionais sejam eficazes, é essencial aliar teoria e prática, considerando os desafios diários enfrentados nas escolas rurais. O envolvimento da comunidade no processo educacional é fundamental para fortalecer a relação entre escola e realidade sociocultural rural.

Palavras-chave: Educação Rural, Formação de Professores, Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Explorar a formação de professores na Educação do Campo exige uma compreensão detalhada do desenvolvimento histórico dessa modalidade de ensino no Brasil. A Constituição Federal de 1988 reconhece o direito à educação como um direito social fundamental, conforme estabelecido no artigo 6º e no artigo 205. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) de 1996 reforça essa premissa, destacando que a educação deve promover o pleno desenvolvimento dos alunos e prepará-los para a cidadania e para o mercado de trabalho.

¹ Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, raquelvalani@hotmail.com;

² Graduada no Curso de Pedagogia da Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, amandagnovo@gmail.com;

³ Professora orientadora: Doutora em Educação - Universidade Federal do Espírito Santo - UFES, marluce.lopes@ufes.br.



Historicamente, as escolas do campo seguiram modelos urbanos, desconsiderando as particularidades do ambiente rural. Lima (2013) aponta que essa abordagem ignora as características culturais e sociais do campo, levando a uma visão limitada e negativa da vida rural. Freire (1982) critica esse modelo de educação rural por promover a inserção dos indivíduos do campo na cultura urbana, enquanto Oliveira e Campos (2012) destacam os progressos dos movimentos pela universalização da educação, incluindo a Educação do Campo.

A introdução do termo "Educação do Campo" e o papel ativo dos movimentos sociais refletem uma luta pela inclusão das especificidades do campo no sistema educacional. Esse movimento busca valorizar a vida real dos camponeses e suas identidades sociais (Caldart, 2012; Jesus, 2018; Arroyo, 2007), promovendo uma abordagem educativa mais sintonizada com as realidades e necessidades do ambiente rural.

O objetivo desta pesquisa foi identificar as políticas de formação de professores para a Educação do Campo no Brasil e analisar a existência ou não de formação para os/as professores/as do campo no município de Castelo (ES). Além disso, busca-se avaliar a eficácia dessas políticas e como elas têm sido implementadas na prática.

Para atingir os objetivos desta pesquisa, foram seguidos procedimentos metodológicos específicos. Na primeira etapa, fez-se uma revisão detalhada da literatura sobre a Educação do Campo. Trabalhos acadêmicos, artigos científicos e outras fontes relevantes foram examinados, permitindo a construção de uma base teórica sólida. Essa fase possibilitou um entendimento abrangente do contexto histórico, das políticas educacionais e das práticas pedagógicas relacionadas à Educação do Campo, conforme recomendado por autores como Arroyo (2012) e Caldart (2009).

A pesquisa obteve uma abordagem qualitativa, com a coleta de dados realizada por meio de entrevista semiestruturada e aplicação de questionários. A entrevista foi realizada com a gestão da escola, buscando capturar uma visão aprofundada sobre as práticas e desafios enfrentados na formação de professores universitários para o campo. Essa etapa foi essencial para compreender o contexto local e as especificidades que permitem a gestão educacional nessa área.

Além disso, foram aplicados questionários a professores de uma escola do campo. O objetivo foi investigar suas percepções e experiências, identificando necessidades formativas e práticas pedagógicas que dialoguem com a realidade do campo. A escolha desta escola baseou-se em critérios de representatividade, permitindo a coleta de dados.



O trabalho foi estruturado em etapas claras. Na primeira parte, fez-se uma revisão bibliográfica, embasando teoricamente a pesquisa. Na segunda parte, foram analisados os dados coletados por meio das entrevistas e questionários, com destaque para a triangulação das informações obtidas. Finalmente, para concluir, os dados da pesquisa de campo foram sintetizados, apontando para padrões emergentes e desafios persistentes.

Os resultados mais recorrentes nos dados revelaram lacunas na formação inicial e continuada dos professores para atuar no campo, bem como a necessidade de metodologias mais práticas e contextualizadas. Também se destacaram a relevância de conhecer melhor a realidade dos alunos e a importância da valorização das especificidades culturais e sociais do campo na construção de práticas pedagógicas práticas. Esses achados reforçam a necessidade de políticas educacionais que reconheçam e apoiem a Educação do Campo como um campo de saberes único e fundamental.

METODOLOGIA

Em termos metodológicos, esta pesquisa adota uma abordagem qualitativa, iniciando-se com uma pesquisa extensa e detalhada da literatura acerca das questões pertinentes (Minayo, 2002). Esta etapa preliminar é fundamental, pois permite o levantamento de dados teóricos que fornecem um embasamento importante para a compreensão do contexto e dos aspectos envolvidos no estudo. Através da análise crítica de trabalhos acadêmicos, artigos científicos e outras fontes relevantes, busca-se construir um panorama abrangente sobre o tema, facilitando a elaboração de uma fundamentação teórica consistente que servirá de alicerce para as etapas subsequentes da investigação. Assim, a dimensão qualitativa desta pesquisa se revelou desde o início, evidenciando o compromisso com a qualidade dos dados a serem coletados e analisados.

O objetivo geral desta pesquisa é identificar as políticas de formação de professores voltadas para a Educação do Campo no Brasil e analisar se tais políticas estão presentes ou não no município de Castelo (ES). Além disso, busca-se avaliar a eficácia dessas políticas e entender como elas têm sido implementadas na prática. Dentre os objetivos específicos, destaca-se a realização de uma revisão bibliográfica sobre a Educação do Campo no Brasil, com foco na sua evolução histórica e nas políticas educacionais destinadas à formação dos professores dessa modalidade de ensino. Também será realizada a identificação das especificidades e desafios que surgem na formação dos professores do campo, por meio de entrevistas com a pedagoga de uma



escola rural. Outra ação será a análise das percepções e práticas pedagógicas dos professores de uma escola situada no campo, utilizando questionários para compreender as necessidades formativas e as experiências vivenciadas nas salas de aula. Por fim, busca-se contribuir com sugestões para o aprimoramento das políticas de formação e para a implementação de práticas pedagógicas mais eficazes na Educação do Campo, levando em conta as particularidades locais.

A proposta de pesquisa apresentada se configurou enquanto uma pesquisa qualitativa também devido a “obtenção de dados descritivos, no contato direto com o pesquisador e com a situação estudada”, na qual há uma valorização do processo e uma preocupação em apresentar a perspectiva do participante, “o significado que eles atribuem às coisas e à vida” (Spíndola; Santos, 2003, p 121). Portanto permite desvelar as “questões muito particulares” e ter como preocupação “um nível de realidade que não pode ser quantificado” (Minayo, 2002, p. 21). Podemos destacar que, como explicita Godoy (1995, p.62), “... a pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como fonte direta de dados e o pesquisador como instrumento fundamental”, uma vez que, buscamos compreender, a partir de relatos e narrativas.

Como instrumentos de pesquisas utilizamos a entrevista que possui caráter de interação, criando uma relação recíproca entre quem pergunta e quem responde, permitindo a captação imediata e corrente das informações. Prodanov e Freitas (2013, p. 106) afirmam que a mesma é “[...] sempre realizada face a face (entrevistador mais entrevistado); também pode ou não ser realizada com base em um roteiro de questões preestabelecidas e até mesmo impressas.” Sendo utilizada no formato de entrevista semiestruturada, na qual segundo (Gerhardt, et al, 2009, p. 72) “o pesquisador organiza um conjunto de questões (roteiro) sobre o tema que está sendo estudado, mas permite, e às vezes até incentiva, que o entrevistado fale livremente sobre assuntos que vão surgindo como desdobramentos do tema principal”.

Outro instrumento utilizado foi o questionário que segundo Bastos e Souza (2023) “pode ser definido como um conjunto de perguntas, que obedecem a uma sequência lógica, sobre variáveis e circunstâncias que se deseja medir ou descrever”. Ainda em relação aos questionários é importante ressaltar que:

Os questionários podem ser aplicados pelo entrevistador ou serem de autoaplicação - o próprio entrevistado responde sem auxílio direto do entrevistador. As perguntas são construídas de acordo com os objetivos, portanto têm-se tipos de perguntas.



E as respostas se obtêm de acordo com as variáveis, portanto têm-se níveis de respostas (Miranda, 2020).

A pesquisa foi realizada em três etapas. A primeira consistiu em uma revisão bibliográfica, na qual utilizamos o Plano Municipal de Educação do município de Castelo (ES). Na segunda etapa, escolhemos uma escola localizada no campo para aplicar uma entrevista com a pedagoga e um questionário para dez professores regentes das turmas de 1º ao 9º ano. Os questionários foram aplicados entre os dias 04 e 08 de novembro de 2024, e a entrevista, com duração de cinquenta minutos, foi realizada no dia 14 de novembro deste ano. Utilizamos um modelo de entrevista semiestruturada, com perguntas descritas no roteiro constante no Anexo I deste trabalho. A escola selecionada foi a “Escola de Educação Rural” e para sua caracterização, analisamos o Projeto Político Pedagógico (PPP) e o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) da instituição.

Ressalta-se que, na pesquisa, utilizamos nomes fictícios como forma de garantir a privacidade e a confidencialidade dos participantes, respeitando os princípios éticos que norteiam a pesquisa acadêmica. A adoção de nomes fictícios visa preservar a identidade dos indivíduos envolvidos, evitando qualquer tipo de exposição ou constrangimento, além de assegurar o anonimato dos sujeitos em conformidade com as diretrizes do Comitê de Ética em Pesquisa. Essa medida é fundamental para proteger os direitos dos participantes e garantir a integridade e a transparência do processo investigativo, como destaca Minayo (2014, p.31) ao afirmar que "a garantia do anonimato e a preservação da identidade dos sujeitos são condições imprescindíveis para a construção de uma pesquisa ética".

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As respostas sobre a contribuição da formação continuada para a melhoria da educação no campo revelam percepções importantes sobre como os professores podem ser melhor preparados para atuar em contextos rurais. Primeiramente, as professoras destacam que uma formação bem estruturada pode facilitar a adaptação dos conteúdos às necessidades e especificidades do contexto rural. Isso se alinha com a ideia de que a educação no campo deve ser contextualizada, pois o ensino baseado em conteúdos universais, muitas vezes, não considera a realidade socioeconômica e cultural dos alunos do campo (Avelar, 2006). Além disso, com o conhecimento mais amplo sobre as particularidades locais, o professor pode garantir que os conteúdos sejam



ensinados/aprendidos de maneira mais aplicada e relevante, o que potencializa o aprendizado e o engajamento dos alunos.

Outro ponto importante é que a formação continuada, quando bem orientada, pode ajudar a tornar o ensino mais atraente e aplicável à vida dos estudantes. Muitos professores enfatizaram a necessidade de integrar o aprendizado acadêmico com a prática do campo, como atividades externas para a agricultura familiar ou projetos que envolvem a realidade local. Isso pode ser um fator motivador para os alunos, pois promove um aprendizado significativo que se conecta com suas vivências e com o desenvolvimento de habilidades para a vida no campo. Assim, uma formação continuada pode ter impactos não apenas no desempenho acadêmico, mas também nas condições de vida das famílias, como no aumento da renda e no fortalecimento dos negócios locais (Lima, 2013).

Por outro lado, a formação continuada também pode ajudar a superar os desafios específicos da educação no campo. Os professores mencionaram, por exemplo, as dificuldades de infraestrutura e a necessidade de estratégias pedagógicas adaptadas às condições locais, como o uso limitado de tecnologia e a distância das escolas. Uma formação continuada bem elaborada pode preparar os professores para lidar com esses desafios, oferecendo estratégias que facilitem a mediação entre o professor e o aluno, além de ajudar na adaptação das metodologias de ensino (Arroyo, 2007).

Outro ponto interessante é a percepção de que a formação precisa ser específica para as áreas de ensino específicas, como Ciências e Matemática, que costumam ser mais desafiadoras no contexto rural. A adaptação de estratégias de ensino para essas disciplinas pode ser decisiva para o sucesso do aprendizado no campo, pois essas áreas bloqueiam uma abordagem prática e aplicada, considerando as dificuldades do cotidiano rural (Pereira, 2014).

Quando questionadas sobre a formação continuada na perspectiva da educação rural, as professoras demonstraram um interesse moderado. As sugestões indicaram a necessidade de uma formação mais alinhada às especificidades da realidade do campo. Dentre as respostas, destacou-se a ideia de que uma educação bem estruturada pode motivar os alunos a se envolverem mais nas atividades escolares, aplicando o que aprenderam para melhorar a produtividade familiar e expandir os negócios da família. Isso sugere que a formação continuada não deve se limitar à transmissão de conteúdo, mas também incluir práticas pedagógicas que conectem o aprendizado ao cotidiano e ao desenvolvimento da agricultura familiar (Pereira, 2014; Arroyo, 2007).



Além disso, outras sugestões foram mencionadas, como a importância de projetar os desafios da educação no campo e de desenvolver estratégias que facilitem a mediação entre professor e aluno. Esse ponto indica que, além do conteúdo, é necessário capacitar os professores em habilidades pedagógicas específicas para o contexto rural, ou que pode incluir uma adaptação das metodologias de ensino às limitações e características do ambiente rural (Avelar, 2006). Também foi enfatizada a necessidade de uma formação externa para áreas específicas de ensino, como Ciências, Matemática e o uso de tecnologias em sala de aula, áreas que frequentemente apresentam desafios adicionais no campo, como a falta de recursos e de infraestrutura (Lima, 2013).

Outra sugestão importante foi o desenvolvimento de uma formação que favorecesse o uso de práticas cotidianas no ensino, com ênfase na aplicação de conhecimentos de forma prática. Esse aspecto se alinha com os princípios da Educação do Campo, que preveem uma integração entre os saberes acadêmicos e os conhecimentos locais, possibilitando aos alunos uma educação mais contextualizada e significativa. A valorização da troca de experiências entre professores também foi mencionada como um meio eficaz de enriquecer o processo formativo e proporcionar um aprendizado mais completo e adaptado à realidade do campo (Ferreira, 2010).

A análise das respostas evidencia as principais prioridades e desafios dos educadores em relação à formação continuada para a Educação do Campo. Dos dez profissionais consultados, seis enfatizaram a importância de abordar o uso de tecnologias na educação rural, demonstrando uma percepção crescente de que as ferramentas digitais podem desempenhar um papel importante no processo de ensino-aprendizagem. Esse interesse reflete tanto o desejo de inovação quanto o reconhecimento de que o domínio da tecnologia é essencial para preparar os alunos para a realidade contemporânea, mesmo em áreas rurais.

Contudo, essa demanda requer atenção à infraestrutura disponível e à capacitação eficaz dos educadores para utilizar tecnologias de forma adaptadas à realidade do campo. Três professores destacaram a necessidade de aprofundar as metodologias de ensino contextualizadas, enfatizando a importância de conectar os saberes escolares às especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades rurais. No entanto, essa proposta está alinhada com os princípios da Educação do Campo, embora ainda pareça não ser plenamente compreendida pelos docentes, que demonstram falta de familiaridade com os conceitos e práticas dessa abordagem. Um dos professores expressou interesse em conhecer melhor as políticas públicas para a educação do campo, o que sugere que



ele, assim como os outros, não possui um conhecimento aprofundado sobre o impacto dessas políticas no cotidiano escolar. A falta de engajamento com o tema e a limitada compreensão sobre a Educação do Campo indicam a necessidade de formações específicas que ampliem o entendimento dos professores sobre as diretrizes legais e pedagógicas dessa abordagem, capacitando-os a aplicar esses conhecimentos de forma mais efetiva na prática educativa.

Das dez professoras consultadas, oito afirmaram sentir-se preparadas para lidar com a diversidade cultural e social do campo. Essa autopercepção, no entanto, contrasta com as dificuldades mencionadas anteriormente, como a falta de formação específica para o contexto do campo e os desafios em integrar tecnologias e metodologias contextualizadas no ensino. Essa contradição pode refletir uma compreensão limitada ou idealizada sobre o que significa trabalhar eficazmente com as complexidades culturais e sociais das comunidades campesinas.

Por um lado, o sentimento de preparação pode estar relacionado à experiência prática e ao contato cotidiano com a realidade do campo. No entanto, a ausência de formações continuadas e o desconhecimento de metodologias específicas indicam que essa segurança pode não estar plenamente embasada. A Educação do Campo exige não apenas um entendimento da diversidade, mas também estratégias pedagógicas que valorizem e integrem os conhecimentos locais ao currículo, respeitando as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades atendidas.

As respostas das professoras sobre as habilidades e conhecimentos que acreditamos precisar para aprimorar sua prática docente no campo revelam tantos desafios estruturais quanto as demandas pedagógicas que vão além do ensino convencional. A maioria aponta para a necessidade de conhecer melhor a realidade dos alunos e de suas comunidades, indicando uma lacuna significativa na formação inicial e continuada dos educadores para atuar no contexto do campo. Essa constatação dialoga com Freire (1987), que afirma que uma educação significativa precisa a partir do cotidiano do educar, permitindo a construção de uma pedagogia que seja ao mesmo tempo prática e reflexiva.

O desejo de compreender as especificidades do campo e de adaptar metodologias ao contexto local reflete uma busca por um ensino que não apenas informa, mas que também transforma. Essa postura é consistente com as proposições de Caldart (2009), que argumenta que a formação docente no campo deve ser pautada pela valorização dos saberes locais e pela articulação com as necessidades socioculturais das comunidades. No entanto, a formação dos professores muitas vezes prioriza abordagens genéricas,



desvinculadas das demandas do campo, resultando em práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, podem se tornar ineficazes na promoção de uma aprendizagem significativa.

Uma questão recorrente nas respostas é a necessidade de práticas pedagógicas mais interativas e próximas da realidade dos alunos. A ênfase em metodologias práticas, como o trabalho com contextos locais e a transformação de conteúdos teóricos em atividades concretas, sugere que as formações oferecidas carecem de uma conexão direta com o fazer pedagógico cotidiano. Arroyo (2012) também reforça essa perspectiva, destacando que as formações docentes precisam ser concebidas como um espaço de diálogo entre as necessidades dos educadores e as especificidades do campo, indo além da mera aplicação de conteúdos normativos.

Outro aspecto relevante é o foco no uso da tecnologia. Embora a tecnologia tenha sido percebida como um recurso essencial para aprimorar a prática docente no campo, sua integração enfrenta desafios como a falta de infraestrutura adequada e o desconhecimento sobre como utilizá-la de forma significativa. Isso não reflete apenas uma necessidade técnica, mas também uma demanda por práticas formativas que capacitem os professores a incorporar a tecnologia de maneira contextualizada. É preciso lembrar que, no campo, a tecnologia pode ser uma ferramenta tanto de inclusão quanto de exclusão, dependendo de como é utilizada.

Ao serem questionadas sobre mudanças na formação de educadores, as professoras enfatizaram a necessidade de uma abordagem mais prática e específica para as realidades do campo. A pedagoga afirma que deveria ser construída uma formação a partir das vivências e experiências locais, com foco na prática docente dentro das escolas do campo e na valorização das particularidades regionais. Essa demanda vai ao encontro do que Freire (1987) chama de “educação problematizadora”, que não se limita à transmissão de conteúdos, mas busca a construção coletiva do conhecimento a partir da realidade concreta dos educandos.

O relato de uma professora sobre a desconexão entre a teoria aprendida nas formações e a realidade enfrentada em sala de aula exemplifica o que Arroyo (2012) descreve como uma “formação alienante”, na qual os educadores se veem pressionados a adaptar modelos predefinidos que não dialogam com suas experiências e demandas. Além disso, as críticas à superficialidade das formações também apontam para a necessidade de um compromisso maior das políticas educacionais com a Educação do Campo,



registrando suas especificidades e garantindo que os professores recebam o suporte necessário para atuar de forma eficaz.

Assim, é possível concluir que a formação de educadores do campo deve ser repensada de maneira estrutural, alinhando-se aos princípios da Educação do Campo enquanto movimento social e político. Para isso, é fundamental que as formações sejam contextualizadas, práticas e direcionadas à transformação da realidade local, promovendo a emancipação tanto dos educadores quanto dos educandos e suas comunidades. O projeto formativo deve ser redesenhado de modo a considerar a realidade dos alunos, possibilitando uma aprendizagem significativa e identitária. Para atingir esse objetivo, é necessário incluir abordagens que cultivem formas de trabalho colaborativo, envolvendo a comunidade na escola e tornando-a uma aliada na resolução de problemas e na construção de soluções. Além disso, é essencial promover a superação do individualismo na construção do conhecimento, incentivando práticas e estudos coletivos, bem como a gestão participativa da escola. Também deve ser eliminada a separação entre o trabalho intelectual e manual, e entre teoria e prática, integrando essas dimensões de forma concreta nos processos formativos escolares.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo oferece uma reflexão crítica sobre a implementação das políticas de formação de professores para a educação do campo no Brasil, com foco no município de Castelo, Espírito Santo. A pesquisa evidenciou que, apesar das conquistas teóricas e das diretrizes estabelecidas em documentos legais, como a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), a aplicação prática dessas políticas enfrenta desafios significativos. A análise dos dados coletados por meio de entrevista e questionários revelou que, embora a formação teórica seja essencial, ela não é suficiente para atender às necessidades dos educadores rurais, que lidam com realidades culturais, sociais e econômicas distintas das vivenciadas em contextos urbanos.

As conclusões do estudo reforçam a necessidade de um modelo de formação docente que vá além da teoria, incorporando práticas pedagógicas que respeitem e integrem as particularidades das comunidades rurais. Para que as políticas educacionais sejam efetivas, é essencial uma formação que contemple, de forma prática, os desafios diários enfrentados pelos professores do campo, como a escassez de recursos, a distância



das instituições formadoras e a diversidade de contextos socioeconômicos. Esse posicionamento está alinhado com as proposições de Caldart (2009), que defende uma formação docente centrada na valorização dos saberes locais e na articulação com as necessidades socioculturais das comunidades. Contudo, a realidade da formação de professores no campo revela que muitas vezes são priorizadas abordagens genéricas, distantes das demandas específicas do ambiente rural, o que resulta em práticas pedagógicas que, embora bem-intencionadas, acabam se tornando ineficazes para promover uma aprendizagem realmente significativa.

A integração da comunidade local no processo educacional também se mostrou um aspecto crucial, pois a escola do campo deve se tornar um espaço de construção coletiva de conhecimento, que programe as particularidades culturais, o valor do território e as práticas sociais do campo. Para isso, a colaboração entre escolas e comunidades, aliada a políticas públicas que contemplem esses aspectos, torna-se fundamental para o sucesso da educação voltada para o campo.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G. A educação do campo no Brasil: perspectivas e desafios. Curitiba: Editora UEPG, 2007. ARROYO, Miguel G. ***Formação de Educadores do Campo: desafios e práticas***. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

AVELAR, Mário Sérgio de. ***Educação e cultura no campo brasileiro: entre o conservadorismo e a transformação***. São Paulo: Cortez, 2006.

BASTOS, Juliana; SOUZA, Ana Carolina de. ***Metodologia Científica: fundamentos e aplicações***. São Paulo: Atlas, 2023.

BRASIL. ***Constituição da República Federativa do Brasil de 1988***. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

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.

CALDART, Roseli Salete. ***Educação do Campo: notas para uma análise de percurso***. In: MOLINA, Mônica Castagna (Org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: MDA, 2009. p. 31–66.

CALDART, Roseli Salete. ***Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção***. In: ARROYO, Miguel; CALDART, Roseli; MOLINA, Mônica (Orgs.). *Por uma Educação do Campo*. Petrópolis: Vozes, 2012. p. 25–50.



FERREIRA, Alda Regina. **Educação e campo: o lugar da educação na ruralidade**. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 2010.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo (Orgs.). **Métodos de Pesquisa**. Porto Alegre: UFRGS, 2009.

GODOY, Arilda Schmidt. **Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades**. *Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57–63, mar./abr. 1995.

JESUS, Janinha Gerke de. **Formação e profissão docente do campo**. Curitiba: abril, 2018.

LIMA, Gilberto Corrêa de. **Ensino e desafios no contexto rural: uma análise crítica**. São Paulo: Editora do Ensino, 2013..

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 11. ed. São Paulo: Hucitec, 2014.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 26. ed. Petrópolis: Vozes, 2002.

MIRANDA, Gilberto José. Elaboração e aplicação de questionários. In: NOVA, Silvia Pereira de Castro Casanova et al. (org.). **Trabalho de conclusão de curso: uma abordagem leve, divertida e prática**. São Paulo: Saraiva Educação, 2020. p. 216–229.

OLIVEIRA, Lucinete Maria Teixeira de; CAMPOS, Maria. Educação básica do campo. In: CALDART, Roseli Salete; PEREIRA, Isabel Brasil; FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). **Dicionário de Educação do Campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012.

PEREIRA, Fernanda Lúcia. **Educação no campo: reflexões e práticas pedagógicas**. Porto Alegre: Editora da Universidade, 2014.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas de pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. ed. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SPÍNDOLA, Thelma; SANTOS, Rosana dos. **A pesquisa qualitativa em enfermagem**. *Texto & Contexto Enfermagem*, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 121–126, 2003.

