ISSN: 2358-8829

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DESENVOLVIMENTO RURAL: FUNDAMENTOS TEÓRICOS PARA A ANÁLISE DA EDUCAÇÃO EM ASSENTAMENTOS DE REFORMA AGRÁRIA

Arlei Rosa dos Santos [1]
Vitor Machado [2]

1 INTRODUÇÃO

A Educação do Campo inscreve-se nas lutas históricas dos trabalhadores rurais pelo reconhecimento do direito à educação e pela participação na definição dos projetos educativos destinados às populações que vivem e trabalham no campo. Sua trajetória não pode ser explicada somente pela ampliação da oferta de vagas ou pela localização das instituições escolares em áreas rurais. A constituição dessa perspectiva educacional também interroga os conteúdos do ensino, as condições materiais da escolarização, a participação coletiva e as relações entre formação humana, trabalho e território. Como argumenta Caldart (2012), sua emergência está associada ao protagonismo dos trabalhadores do campo e de suas organizações, tornando visíveis as disputas entre projetos de sociedade e de educação.

Os assentamentos de reforma agrária oferecem um campo privilegiado para essa discussão. A conquista e a organização da terra não encerram as demandas sociais de seus sujeitos: colocam problemas relacionados ao trabalho, à produção, ao acesso a serviços públicos, à construção das comunidades e à permanência das novas gerações. A escola participa dessas relações, mas sua contribuição depende de condições pedagógicas, institucionais e materiais que não podem ser deduzidas da simples presença de um estabelecimento no território. Por isso, compreender a educação em assentamentos exige articulá-la às diferentes concepções de desenvolvimento rural e às formas historicamente constituídas de organização da vida social.

O debate sobre desenvolvimento rural, por sua vez, ultrapassa o crescimento da produção agropecuária. Schneider e Tartaruga (2004) destacam a importância de examinar as dinâmicas territoriais a partir das interações sociais, políticas, econômicas e institucionais, incorporando questões de sustentabilidade e participação. Conterato, Schneider e Waquil (2009) analisam o desenvolvimento rural como fenômeno multidimensional, evidenciando a

[1]Doutorando em Educação Escolar, Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCLAr/UNESP; arlei.santos@unesp.br.

[2]Doutor em Educação, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar, FCLAr/UNESP; v.machado@unesp.br.

ISSN: 2358-8829

diversidade de trajetórias territoriais. Essas formulações contribuem para evitar que a realidade de um assentamento seja reduzida ao rendimento das atividades produtivas, sem atenção às condições de escolarização, às relações de poder e à organização comunitária.

Nesse contexto, o presente artigo apresenta uma sistematização teórica de etapa de pesquisa de doutorado em andamento, cujo objetivo é analisar as relações entre Educação do Campo, desenvolvimento rural e processos educativos em assentamentos de reforma agrária, buscando compreender como práticas pedagógicas e processos formativos podem contribuir para a construção de projetos educativos vinculados às dinâmicas territoriais do campo. Pergunta-se, em termos teóricos, como os fundamentos da Educação do Campo e da pedagogia histórico-crítica auxiliam a compreender as relações entre formação escolar e diferentes projetos de desenvolvimento rural. A análise não pretende avaliar, neste momento, uma experiência escolar ou os efeitos de uma política determinada.

2 METODOLOGIA

O estudo assume abordagem qualitativa e orientação crítico-dialética, desenvolvida neste artigo por meio de pesquisa bibliográfica de livros, capítulos e artigos científicos publicados. O recorte aqui apresentado concentra-se na sistematização teórica das relações entre educação, desenvolvimento rural, território e formação humana. O trabalho de campo previsto no projeto de doutorado constitui etapa posterior e não integra os resultados deste artigo. Por essa razão, não são apresentados depoimentos, observações de escolas nem conclusões sobre comunidades assentadas específicas.

A seleção das obras foi temática e dirigida pelo problema de investigação, sem pretensão de constituir revisão sistemática ou levantamento exaustivo da literatura. Foram examinadas contribuições sobre a constituição histórica da Educação do Campo (Caldart, 2012), a formação dos assentamentos (Leite, 2012), os projetos de produção e reprodução social no campo (Fernandes, 2016), as concepções territoriais e multidimensionais de desenvolvimento rural (Schneider; Tartaruga, 2004; Conterato; Schneider; Waquil, 2009), a escola pública e seus projetos político-pedagógicos (Souza, 2018), a pedagogia histórico-crítica e a formação humana (Saviani, 2019; Duarte, 2010; 2003) e as condições das escolas vinculadas a assentamentos (Machado; Tsuchiya, 2021).

A leitura organizou-se em quatro categorias articuladas: historicidade, totalidade, contradição e mediação. A historicidade orienta a compreensão das origens e transformações dos processos educativos e agrários; a totalidade exige relacionar a escola às condições sociais da produção da existência; a contradição ajuda a examinar interesses e projetos diferentes em

disputa; e a mediação permite compreender o papel específico do ensino, do conhecimento e da organização institucional nessas relações. Tais categorias não operam como etiquetas descritivas: constituem referências para comparar argumentos, identificar diferenças entre autores e produzir sínteses conceituais fundamentadas. Os resultados dizem respeito a essa etapa de análise teórica, não a evidências produzidas em trabalho de campo.

3 EDUCAÇÃO DO CAMPO, HISTORICIDADE E PROJETOS EDUCATIVOS

A Educação do Campo não designa apenas um conjunto de escolas situadas fora dos centros urbanos. Caldart (2012, p. 259) a caracteriza como fenômeno protagonizado por trabalhadores e organizações do campo, associado ao trabalho, à cultura, ao conhecimento e às lutas sociais. Essa definição desloca o debate da mera adequação administrativa da oferta escolar para a participação dos sujeitos nas decisões sobre a educação que lhes diz respeito. O processo de constituição dessa perspectiva foi marcado por reivindicações vinculadas às áreas de reforma agrária que se ampliaram para o conjunto dos trabalhadores do campo, sem eliminar a diversidade de trajetórias e de organizações sociais.

Essa historicidade importa porque a educação está vinculada a disputas sobre o significado social do campo. A escola pode reforçar representações que associam a vida rural ao atraso ou, diversamente, contribuir para uma análise fundamentada das formas de trabalho, das desigualdades, das organizações coletivas e das relações com o ambiente. Nenhuma dessas orientações resulta automaticamente da localização da escola. Uma instituição instalada em assentamento pode organizar suas práticas de modo pouco relacionado às experiências sociais dos estudantes, assim como uma proposta que reconheça o território pode enfrentar limites concretos de recursos, formação e participação coletiva. O problema, portanto, não é somente geográfico, mas também político e pedagógico.

O vínculo entre educação e território exige cuidado para não reduzir a formação aos conhecimentos que circulam imediatamente na comunidade. É necessário distinguir o reconhecimento da experiência dos trabalhadores, fundamental à elaboração dos projetos educativos, da limitação do currículo às atividades cotidianas. A Educação do Campo pode contribuir para que os estudantes compreendam criticamente suas próprias condições de existência justamente quando articulam o conhecimento da realidade vivida com as produções científicas, históricas, artísticas e filosóficas que permitem interpretá-la para além das aparências. Essa questão estabelece um ponto fecundo de aproximação com a pedagogia histórico-crítica, sem que as duas perspectivas sejam consideradas idênticas.

ISSN: 2358-8829

A contribuição de Souza (2018) evidencia desafios dessa relação na organização escolar. Ao examinar escolas públicas da Região Metropolitana de Curitiba, a autora identifica situações de distanciamento entre as propostas pedagógicas e as condições concretas das comunidades, lacunas na formação de professores e dificuldades de construção coletiva do projeto político-pedagógico. Esses resultados pertencem ao contexto e ao período investigados pela autora; não autorizam generalizações automáticas a todos os assentamentos. Entretanto, constituem questões analíticas relevantes: quem participa da definição das finalidades escolares, que conhecimentos orientam o ensino e quais condições institucionais permitem organizar práticas coerentes com uma educação vinculada às populações do campo?

4 DESENVOLVIMENTO RURAL, QUESTÃO AGRÁRIA E ASSENTAMENTOS

A concepção de desenvolvimento rural adotada neste estudo não o identifica com a expansão de indicadores produtivos isolados. Sua análise exige articular mudanças econômicas, condições sociais de vida, relações institucionais e sustentabilidade ambiental. Conterato, Schneider e Waquil (2009) analisam três microrregiões gaúchas por meio de um Índice de Desenvolvimento Rural composto por indicadores sociais, demográficos, político-institucionais, econômicos e ambientais, evidenciando desigualdades regionais que não se explicam apenas pela produção agropecuária. A abordagem territorial de Schneider e Tartaruga (2004), por sua vez, destaca o entrelaçamento entre processos sociais e suas expressões espaciais, incluindo a participação dos atores e as instituições que organizam as possibilidades de ação.

A pertinência dessa formulação para os assentamentos está em evitar a compreensão do território exclusivamente como área de produção. Os assentamentos resultam de trajetórias específicas de acesso à terra e comportam diferentes formas de trabalho e organização coletiva. Leite (2012) ressalta a heterogeneidade de suas formações e dos grupos que os constituem. A organização produtiva, a moradia, as redes de apoio, os deslocamentos, as escolas e os serviços públicos participam de uma realidade social articulada. Assim, as perspectivas de desenvolvimento rural não podem ser examinadas sem considerar quem dispõe de condições para decidir sobre o uso da terra, apropriar-se de conhecimentos e participar da vida institucional de seu território.

Fernandes (2016), ao discutir as relações entre campesinato e agricultura familiar, mostra que os conceitos utilizados para descrever a produção no campo carregam implicações teóricas e políticas. O autor defende a relevância de caracterizar a agricultura camponesa a partir das relações sociais de trabalho e produção, contrapondo interpretações que a tratam como

ISSN: 2358-8829

forma necessariamente superada. Esse debate impede considerar o desenvolvimento rural como trajetória linear pela qual todas as unidades produtivas deveriam reproduzir um modelo único de organização econômica. Também ajuda a compreender por que os projetos educacionais entram em disputa quando diferentes interpretações da agricultura orientam políticas, currículos, expectativas sobre o trabalho e a formação das novas gerações.

Não se trata, entretanto, de opor de forma esquemática todos os produtores familiares a todas as experiências empresariais ou de presumir homogeneidade entre assentamentos. O foco analítico consiste em compreender as relações sociais implicadas nos modelos de produção e nos projetos de desenvolvimento, seus efeitos sobre as condições de vida e os tipos de conhecimento que passam a ser valorizados. Dessa perspectiva, educação e desenvolvimento se vinculam sem se confundir: a escola não é instrumento suficiente para transformar, isoladamente, a estrutura agrária, mas pode contribuir para a compreensão científica das relações de trabalho, das possibilidades produtivas e das determinações históricas que atravessam os territórios.

A análise de experiências agroecológicas e de circuitos curtos de produção realizada por Fernandes e colaboradores (2023) amplia a compreensão das formas de organização territorial e de sua relação com a soberania alimentar. O interesse da obra para este estudo reside no vínculo entre processos produtivos, organização social, circulação de produtos e disputa entre projetos de desenvolvimento. Reconhecer a importância dessas experiências não implica afirmar que estejam presentes em todos os assentamentos ou que possam ser reproduzidas independentemente das condições econômicas e institucionais locais. Trata-se de compreender a agroecologia como uma dimensão possível do debate sobre desenvolvimento rural, e não como um resultado empírico da pesquisa ora apresentada.

5 FORMAÇÃO HUMANA, ESCOLA DO CAMPO E PEDAGOGIA HISTÓRICO-CRÍTICA

A pedagogia histórico-crítica oferece instrumentos para problematizar a função da escola e sua inserção na totalidade das relações sociais. Saviani (2019) situa a prática educativa nas contradições da sociedade e reafirma a importância do trabalho escolar na formação das novas gerações. Essa perspectiva permite considerar que o acesso à instituição escolar, embora fundamental, não esgota o direito à educação. A questão envolve o que se ensina, quais conhecimentos são apropriados pelos estudantes e de que modo a organização do trabalho pedagógico se relaciona ao desenvolvimento humano e à compreensão da realidade social.

ISSN: 2358-8829

Duarte (2010) critica proposições pedagógicas que tendem a subordinar o conteúdo escolar à experiência imediata e à utilidade prática, limitando a centralidade do conhecimento científico na formação. Essa discussão é especialmente pertinente à educação nos assentamentos: reconhecer o trabalho na terra e as experiências comunitárias como dimensões da vida social não significa reduzir as aprendizagens a procedimentos produtivos locais. O estudo científico da natureza, da sociedade, da história e da própria agricultura pode ampliar a compreensão das práticas cotidianas e permitir que os estudantes ultrapassem explicações limitadas à experiência imediata. A valorização do território e a universalidade do conhecimento não precisam constituir termos excludentes.

A relação entre Educação do Campo e pedagogia histórico-crítica deve, contudo, ser construída e não pressuposta. A primeira constitui-se historicamente nas lutas de trabalhadores e organizações sociais por educação e por participação na definição de projetos educativos; a segunda apresenta uma elaboração pedagógica acerca da formação, do conhecimento e da prática educativa. Seus pontos de encontro podem ser investigados na valorização da formação humana, na crítica às desigualdades e na defesa de uma educação que não reproduza os limites impostos aos trabalhadores. Há também questões próprias a cada perspectiva, de modo que não seria adequado simplesmente atribuir uma identidade teórica integral entre elas.

A mediação entre essas perspectivas pode ser formulada por meio de uma questão pedagógica precisa: como partir de problemas reconhecíveis na vida dos assentamentos sem transformar a experiência cotidiana em limite do currículo? A análise de Duarte (2010) fornece um alerta contra a redução do conhecimento escolar à utilidade imediata; Caldart (2012), por sua vez, permite compreender por que as condições históricas de vida e organização coletiva dos sujeitos do campo não são elementos exteriores ao projeto educativo. O diálogo entre esses referenciais sugere que conhecer criticamente o território requer apropriar-se de instrumentos conceituais capazes de explicar relações que não se apresentam diretamente na experiência. Assim, a realidade agrária pode ser objeto de estudo nas ciências, na história e nas demais áreas escolares, sem que os conteúdos científicos sejam subordinados exclusivamente às demandas produtivas locais.

A formação docente é uma mediação decisiva dessa aproximação. Duarte (2003) questiona teorias de formação de professores que privilegiam o conhecimento tácito e a experiência imediata em detrimento da apropriação de conhecimentos acadêmicos e científicos. Essa crítica contribui para problematizar modelos de formação que associem o trabalho docente no campo a uma preparação restrita a técnicas operacionais ou ao reconhecimento espontâneo dos saberes comunitários. Ensinar em contextos territoriais específicos requer conhecer esses

ISSN: 2358-8829

contextos, mas também pressupõe sólida formação teórica, domínio de conteúdos, capacidade de planejamento e condições institucionais para construir o trabalho pedagógico.

Souza (2018) apresenta problemas concretos que tornam essa questão relevante: dificuldades na elaboração dos projetos político-pedagógicos, insuficiências na formação inicial e continuada e distanciamentos entre materiais escolares e as realidades dos sujeitos do campo. A análise teórica desses problemas permite formular um princípio orientador: a relação entre escola e comunidade deve envolver participação no projeto educativo sem abdicar da responsabilidade pública de garantir os conteúdos sistematizados. Ao contrário de uma escolha entre conhecimentos da comunidade e conhecimentos científicos, interessa construir mediações pedagógicas que permitam compreender criticamente as relações sociais às quais ambos se referem.

6 RESULTADOS TEÓRICOS E DISCUSSÃO

A comparação das obras selecionadas produziu três resultados teóricos relacionados ao problema de investigação. O primeiro consiste em reconhecer que Educação do Campo e desenvolvimento rural não se vinculam por uma relação meramente funcional, na qual a escola apenas qualificaria pessoas para atividades econômicas previamente determinadas. Caldart (2012) situa a Educação do Campo nas disputas por direitos e projetos de sociedade; Fernandes (2016) demonstra que diferentes concepções de agricultura e campesinato remetem a disputas paradigmáticas e institucionais. A articulação desses referenciais permite compreender os projetos educativos como parte de processos sociais mais amplos, sem reduzir a educação a instrumento de aumento da produtividade rural.

O segundo resultado é a identificação dos assentamentos de reforma agrária como territórios socialmente heterogêneos, cuja análise demanda considerar a multidimensionalidade do desenvolvimento. Em Leite (2012), a diversidade de trajetórias e de formas de organização dos assentamentos impede generalizações que os apresentem como unidades equivalentes. Schneider e Tartaruga (2004) e Conterato, Schneider e Waquil (2009) reforçam que a análise territorial requer atenção às interações e desigualdades entre dimensões sociais, econômicas, institucionais e ambientais. A escola, nesse quadro, é uma dimensão constitutiva da vida social, mas seus efeitos não podem ser inferidos sem estudos capazes de observar condições de funcionamento e processos de formação.

O terceiro resultado consiste na possibilidade de estabelecer uma articulação teoricamente produtiva entre a Educação do Campo e a pedagogia histórico-crítica a partir da formação humana. Saviani (2019) e Duarte (2010; 2003) contribuem para problematizar a

ISSN: 2358-8829

função do ensino e da apropriação do conhecimento sistematizado, ao passo que Caldart (2012) e Souza (2018) destacam a relação entre educação, sujeitos coletivos, participação e organização pedagógica das escolas do campo. A síntese resultante não dissolve as especificidades dessas formulações: indica que a atenção à vida territorial e a garantia de acesso ao conhecimento elaborado precisam ser examinadas em conjunto na elaboração de projetos educativos.

Esse terceiro resultado pode ser desdobrado em dois critérios analíticos para futuras investigações. O primeiro é a amplitude da formação oferecida: importa examinar se o currículo assegura o acesso a conhecimentos sistematizados que possibilitem compreender processos naturais e históricos para além de suas manifestações imediatas. O segundo é o vínculo social da organização escolar: importa investigar como a elaboração do projeto político-pedagógico e a formação dos profissionais consideram os sujeitos e as contradições do território, sem substituir a responsabilidade pedagógica por uma adaptação espontânea ao cotidiano. Esses critérios são derivados da comparação teórica entre Saviani (2019), Duarte (2010) e Souza (2018), e não constituem indicadores já aplicados às escolas.

O estudo de Machado e Tsuchiya (2021), fundamentado em dados do Censo Escolar de 2018, permite tensionar essa síntese com questões históricas de infraestrutura e de oferta escolar. Seus resultados não são dados produzidos pela pesquisa de doutorado nem descrevem necessariamente a situação atual das escolas dos assentamentos. Ainda assim, mostram a pertinência de investigar as condições efetivas de realização dos projetos educativos, pois as possibilidades de apropriação do conhecimento e de organização do ensino são mediadas pela existência de escolas, profissionais, recursos e condições adequadas de trabalho. Não se pode concluir, somente pela defesa de determinados fundamentos pedagógicos, que as condições de sua efetivação estejam asseguradas.

A articulação dos resultados também permite diferenciar a contribuição específica da escola das transformações do desenvolvimento rural. O ensino pode ampliar recursos intelectuais para interpretar a produção, as relações de trabalho e a organização territorial; não lhe cabe, porém, resolver isoladamente a concentração fundiária, a precariedade dos serviços públicos ou as desigualdades de acesso a recursos produtivos. Do mesmo modo, reconhecer formas camponesas de organização, como discutido por Fernandes (2016), não autoriza presumir que cada assentamento possua um projeto de desenvolvimento homogêneo. O quadro teórico construído indica, portanto, uma relação de condicionamentos recíprocos e mediações distintas entre formação escolar e vida territorial, a ser examinada em suas determinações concretas.

ISSN: 2358-8829

Esses resultados também revelam limites importantes. A sistematização bibliográfica apresentada neste artigo chega a resultados delimitados: identifica tensões entre projetos educativos e concepções de desenvolvimento, distingue dimensões territoriais da educação e formula critérios teóricos para examinar formação e organização escolar. Esse recorte analítico constitui o resultado do presente manuscrito, sem significar a conclusão da pesquisa de doutorado. A análise bibliográfica permite estabelecer categorias, confrontar argumentos e formular questões de investigação, mas não autoriza afirmar quais práticas pedagógicas ocorrem em um assentamento determinado, nem como seus sujeitos avaliam a escola ou as políticas existentes. A etapa posterior de pesquisa de campo deverá, se realizada, permitir examinar essas mediações em situações concretas, com procedimentos adequados de observação, escuta e análise. No presente artigo, a contribuição restringe-se à construção fundamentada de um quadro teórico para essa investigação.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A sistematização realizada permite compreender as relações entre Educação do Campo e desenvolvimento rural a partir de uma perspectiva que articula historicidade, totalidade, contradição e mediação. A Educação do Campo emerge de lutas sociais e de projetos educativos vinculados às condições de vida e trabalho dos sujeitos camponeses; o desenvolvimento rural, por sua vez, exige exame multidimensional das relações produtivas, sociais, institucionais e ambientais dos territórios. Nos assentamentos de reforma agrária, essas dimensões se encontram em processos sociais diversos que não podem ser apreendidos apenas por indicadores produtivos ou pela localização das escolas.

A articulação entre pedagogia histórico-crítica e Educação do Campo destaca a importância de compreender a formação humana como processo que envolve tanto o reconhecimento das experiências dos sujeitos quanto o acesso aos conhecimentos sistematizados. O trabalho docente e a organização do projeto político-pedagógico constituem mediações essenciais, mas dependem de condições concretas de realização. Assim, a contribuição desta etapa teórica consiste em delimitar categorias e problemas capazes de orientar uma análise posterior das escolas, de seus sujeitos e das relações entre educação e desenvolvimento rural nos assentamentos.

As conclusões apresentadas correspondem à sistematização bibliográfica aqui desenvolvida. Não substituem investigações empíricas, não demonstram impactos de políticas e não devem ser generalizadas para assentamentos específicos. A continuidade da pesquisa de doutorado poderá confrontar as proposições teóricas com as práticas educativas e condições

territoriais observadas, preservando a relação crítica entre o conhecimento produzido e a realidade investigada.

Palavras-chave: Assentamentos de reforma agrária, Desenvolvimento Rural, Educação do Campo, Escola do Campo, Pedagogia Histórico-crítica.

REFERÊNCIAS

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 259–266.

CONTERATO, Marcelo Antonio; SCHNEIDER, Sergio; WAQUIL, Paulo Dabdab. Desigualdades regionais de desenvolvimento rural do Rio Grande do Sul: uma proposta de análise multidimensional a partir de três microrregiões. *Ensaios FEE*, Porto Alegre, v. 30, número especial, p. 615–654, out. 2009.

DUARTE, Newton. Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schön não entendeu Luria). *Educação & Sociedade*, Campinas, v. 24, n. 83, p. 601–625, ago. 2003.

DUARTE, Newton. O debate contemporâneo das teorias pedagógicas. In: MARTINS, Lígia Márcia; DUARTE, Newton (org.). *Formação de professores: limites contemporâneos e alternativas necessárias*. São Paulo: Editora UNESP; Cultura Acadêmica, 2010. p. 33–49.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Quando a agricultura familiar é camponesa. In: STEDILE, João Pedro (org.). *A questão agrária no Brasil: interpretações sobre o camponês e o campesinato*. São Paulo: Expressão Popular, 2016. v. 9. p. 309–328.

FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa; TEIXEIRA, Paulo Eduardo; CAPELLANES, Leonardo Moreno Lima; ARCARI, Maria Clara Gregório. Produção agroecológica e circuitos curtos de produção: tecnologias sociais que fortalecem a soberania alimentar. In: FERNANDES, Silvia Aparecida de Sousa; FERNANDES, Bernardo Mançano; SANSOLO, Davis Gruber (org.). *Educação do Campo, Soberania Alimentar e Agroecologia: o papel das tecnologias sociais no fortalecimento das comunidades locais*. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2023. p. 111–136. DOI: https://doi.org/10.36311/2023.978-65-5954-415-8.p111-136.

LEITE, Sergio Pereira. Assentamento rural. In: CALDART, Roseli Salete et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 110–114.

MACHADO, Vitor; TSUCHIYA, Amanda Matheus. A educação do campo: um estudo sobre as condições das escolas dos assentamentos de reforma agrária. *Dialogia*, São Paulo, n. 39, e20630, 2021. DOI: https://doi.org/10.5585/39.2021.20630.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica, quadragésimo ano: novas aproximações*. Campinas: Autores Associados, 2019.

SCHNEIDER, Sergio; TARTARUGA, Iván G. Peyré. Território e abordagem territorial: das referências cognitivas aos aportes aplicados à análise dos processos sociais rurais. *Raízes*, Campina Grande, v. 23, n. 1–2, p. 99–116, 2004. DOI: https://doi.org/10.37370/raizes.2004.v23.237.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo, escola pública e projeto político-pedagógico. In: SOUZA, Maria Antônia de (org.). *Escola pública, Educação do Campo e projeto político-pedagógico*. Curitiba: UTP, 2018. p. 17–40.