

Educação do campo: cultivando saberes e fortalecendo comunidades camponesas

Alessandra Reinholz Velten¹, Eliana de Deus Sobrinho², Erineu Foerste³

Resumo

Este artigo emerge dos debates realizados na disciplina de Abordagens Histórico-sociológicas da Educação no Brasil, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Espírito Santo (PPGE/UFES). O estudo investiga a trajetória histórica da luta pela educação dos camponeses e a influência dela na formação de professores, com base em pesquisa bibliográfica. Além disso, discute as políticas públicas que constituem a Educação do Campo e analisa os desafios e conquistas alcançados ao longo desse percurso. Destaca, ainda, o papel dos movimentos sociais na formulação de uma educação que respeita a diversidade e as especificidades do povo camponês, propondo um paradigma que transcende os moldes urbanos e capitalistas. A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) é analisada como uma iniciativa fundamental para a formação de educadores capazes de atuar como agentes transformadores, promovendo uma educação contextualizada, interdisciplinar e comprometida com a emancipação social.

Palavras-chave

Educação do campo. Movimentos sociais. Políticas públicas. Formação docente. Transformação social.

¹ Doutoranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil; pedagoga na rede estadual de educação do Espírito Santo, Brasil; membro do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (CNPq) e do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo do Espírito Santo. E-mail: alessandra.velten@edu.ufes.br.

² Mestranda em Educação na Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, pedagoga na Secretaria Municipal de Educação e Esporte de Domingos Martins, Espírito Santo, Brasil. E-mail: elianasobrinho.numeros@hotmail.com.

³ Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Brasil; estágio pós-doutoral pela Erziehungswissenschaftliche Fakultät da Universität-Siegen, Alemanha; professor titular da Universidade Federal do Espírito Santo, Brasil, onde coordena o Programa de Educação do Campo; fundador e líder do Grupo de Pesquisa Culturas, Parcerias e Educação do Campo (CNPq); fundador e coordenador do Núcleo de Estudos e Pesquisas Educação do Campo, da Cidade e Educação Social (NEPECES). E-mail: erineufoerste@gmail.com.

Countryside education: cultivating knowledge and empowering peasant communities

Alessandra Reinholz Velten⁴, Eliana de Deus Sobrinho⁵, Erineu Foerste⁶

Abstract

This article originates from discussions held in the course on Historical-Sociological Approaches to Education in Brazil (PPGE/UFES). The study investigates the historical trajectory of the struggle for rural education and its impact on teacher training through bibliographic research. It explores public policies shaping countryside education and analyzes the challenges and achievements in this field. The role of social movements is highlighted in constructing an inclusive educational model aligned with rural realities, proposing a paradigm that surpasses urban and capitalist frameworks. The Countryside Education Degree (LEdoC) is examined as a key initiative for training educators capable of acting as transformative agents, promoting contextualized, interdisciplinary education committed to social emancipation.

Keywords

Countryside education. Social movements. Public policies. Teacher training. Social transformation.

⁴ PhD student in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; pedagogue in the state education network of Espírito Santo, Brazil; member of the Research Group on Cultures, Partnerships and Rural Education (CNPq) and the Study and Research Group on Rural Education of Espírito Santo. E-mail: alessandra.velten@edu.ufes.br.

⁵ Master degree student in Education, Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil; pedagogue at the Municipal Department of Education and Sports of Domingos Martins, State of Espírito Santo, Brazil. E-mail: elianasobrinho.numeros@hotmail.com.

⁶ PhD in Education, Pontifical Catholic University of Rio de Janeiro, State of Rio de Janeiro, Brazil; postdoctoral internship at the Erziehungswissenschaftliche Fakultät of the Universität-Siegen, Germany; full professor at the Federal University of Espírito Santo, State of Espírito Santo, Brazil, where he coordinates the Rural Education Program; founder and leader of the Research Group Cultures, Partnerships and Rural Education (CNPq); founder and coordinator of the Center for Studies and Research in Rural Education, the City and Social Education (NEPECES). E-mail: erineufoerste@gmail.com.

Da colonização à resistência: a luta pela educação no campo

A constituição da sociedade brasileira, durante seus primeiros quatro séculos, foi marcada por profundas desigualdades estruturais decorrentes do processo de colonização. Este cenário foi sustentado por um regime escravocrata, a concentração fundiária em grandes latifúndios e uma economia orientada para a exportação de produtos agrícolas e extrativistas. Segundo Freyre (2004), a família colonial desempenhou funções sociais diversificadas, porém sempre assentadas na base econômica da riqueza agrícola e no trabalho escravo. Nesse contexto histórico, a qualificação da força de trabalho não era uma prioridade, e a elite negligenciou deliberadamente a educação das camadas populares, reforçando as desigualdades sociais.

A Educação do Campo surge como uma resposta contemporânea a essa realidade excludente, sendo impulsionada por movimentos sociais organizados, trabalhadores rurais, povos e comunidades tradicionais (PCT), quilombolas e indígenas. Esses grupos, em sua diversidade, têm se articulado para transformar a política educacional, propondo uma nova abordagem educacional que respeita suas especificidades culturais e sociais. Trata-se de um processo de construção coletiva que busca estabelecer um diálogo genuíno entre o sistema educacional e as realidades do campo, conforme destacado por Caldart (2012).

Diante dessa perspectiva, este artigo tem como objetivo examinar as políticas públicas que moldaram a Educação do Campo, evidenciando as conquistas alcançadas ao longo da história e destacando a necessidade urgente de formar professores capacitados para atuar como gestores educativos e comunitários. Esses educadores devem compreender a educação como uma ferramenta estratégica para a transformação social, sendo imprescindível sua formação política para o exercício de liderança comunitária.

A organização do artigo está estruturada em dois momentos principais: na primeira seção, realiza-se uma análise histórica das lutas dos sujeitos do campo por uma educação mais inclusiva, desde o período colonial até os dias atuais; na segunda seção, aborda-se a formação de professores por meio do curso de Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), ofertado pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES). Este curso é analisado como uma resposta concreta às demandas dos movimentos sociais, contribuindo para o fortalecimento da Educação do Campo como um espaço de transformação e emancipação social.

Políticas e paradigmas: os alicerces da Educação do Campo

Durante os primeiros quatro séculos de constituição da sociedade brasileira, o país foi profundamente marcado pelo processo de colonização, acompanhado pelo regime de escravidão, a predominância do latifúndio e a orientação da produção agrícola e extrativista para a exportação. Segundo Freyre (2004), a família colonial consolidou uma variedade de funções sociais e econômicas sobre a base econômica da riqueza agrícola e do trabalho escravo. Nesse contexto, não havia a necessidade de qualificação da força de trabalho e, durante um longo período, a elite negligenciou a educação das camadas populares.

A primeira Lei Geral de Educação no Brasil foi estabelecida em 1824, porém, não abordava a educação para as classes populares de forma específica, tratando de forma genérica a organização das práticas de ensino, sem considerar o contexto de vida da época. Após a Proclamação da República, em 1889, a estrutura educacional brasileira foi fortemente influenciada pelo positivismo⁷, o que resultou em uma valorização da industrialização e do estilo de vida urbano. Como observado por Holanda (1995), as cidades ganharam autonomia em relação ao mundo rural, marginalizando outras formas de organização social.

A mudança no cenário político do país em 1930 incluiu a educação como uma prioridade, associando-a aos projetos de modernização do campo e dando origem a um modelo de educação rural. Esse tipo de educação, segundo Ribeiro (2012), era destinado aos camponeses, residentes e trabalhadores das zonas rurais, que recebiam os menores rendimentos por seu trabalho. No entanto, com o avanço da industrialização, tornou-se necessário preparar indivíduos para o mercado de trabalho urbano, resultando em uma orientação educacional capitalista.

A Constituição de 1934 dedicou apenas um Artigo à educação rural, mencionando brevemente a alocação de recursos para ela. Curiosamente, mesmo com a maioria da população residindo nas áreas rurais, o Estado não se preocupava em desenvolver políticas educacionais específicas para esse contexto, evidenciando um descaso com a educação desses indivíduos.

Em seguida, em 1937, foi fundada a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore. Durante a década de 1940, a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais foi estabelecida para implementar projetos educacionais e desenvolver as comunidades rurais, em alinhamento com

⁷ Corrente filosófica que surgiu na França entre os séculos 19 e 20, idealizada por Augusto Comte, que tinha como defesa o conhecimento científico como a única forma de conhecimento válido.

a política externa dos Estados Unidos. No entanto, essa educação tornou-se assistencialista, sem estabelecer um diálogo efetivo com as comunidades locais.

Com o processo de industrialização, ocorreu um grande êxodo rural em direção às cidades, resultando no movimento ruralista, que buscava reter a população no campo para evitar o aumento das áreas urbanas. No entanto, esse projeto falhou em proporcionar condições de trabalho e vida dignas aos trabalhadores rurais, mantendo-os em condições precárias.

Durante a década de 1960, a Lei nº 4024/61 foi promulgada, delegando aos municípios a responsabilidade pela estruturação da escola rural. Nesse período, surgiram movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura (CPC) e o Movimento Educacional de Base (MEB), que lutavam pelos direitos dos trabalhadores rurais. Em 1963, o Estatuto do Trabalhador Rural foi promulgado, destacando a luta pela reforma agrária e pela educação de base em oposição aos convênios assistenciais entre o Brasil e os Estados Unidos.

Foi nessa época que surgiram grupos de alfabetização de adultos e educação popular, focando no ensino como um meio de conscientização cidadã diante da exploração capitalista e valorizando a cultura das classes populares. Um exemplo notável foi a experiência em Angicos, no Rio Grande do Norte, onde Paulo Freire aplicou seu método de alfabetização, ensinando não apenas a decifrar letras, mas a ler e escrever criticamente, enfatizando que a leitura de mundo precede a leitura da palavra.

Em 1963, foi elaborado o Plano Nacional de Alfabetização, com o objetivo de alfabetizar cinco milhões de jovens e adultos em dois anos. No entanto, os avanços alcançados foram interrompidos pelo Golpe Militar de 1964, e somente com a redemocratização surgiram políticas para a universalização do ensino na área rural. Enquanto isso, a migração contínua das populações rurais para as áreas urbanas, juntamente com a anulação de muitos direitos civis, resultou em uma educação rural e urbana que servia apenas para capacitar os indivíduos para o mercado de trabalho.

Nas décadas de 1970 e 1980, o aumento do analfabetismo tornou-se um obstáculo para o desenvolvimento do país, que se baseava na indústria. Como resultado, as políticas públicas começaram a se concentrar na melhoria da educação rural, por meio de iniciativas como a Educação no Meio Rural (Edurural) e o Movimento Brasileiro de Alfabetização (Mobral), ambos visando a erradicação do analfabetismo, embora sem sucesso.

A Lei nº 5.692/1971, no entanto, não contemplou adequadamente o ensino rural, limitando-se a prever adaptações ao calendário agrícola, sem efetivamente mudar a realidade das comunidades rurais. Foi somente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que a educação foi reconhecida como um direito de todos, independentemente de raça, cor ou

localização, estabelecendo um novo caminho para as lutas dos movimentos sociais rurais por uma educação que verdadeiramente atendesse às suas necessidades.

A Lei nº 9394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em seu Artigo 28 prevê direcionamentos específicos para as escolas do campo, destacando a necessidade de adaptações às peculiaridades da vida rural e de cada região. No entanto, apesar de representar uma conquista, muitos da população rural desejam mais do que simples adaptações em um sistema educacional já existente, que continua privilegiando o modelo urbano e a produção de mão-de-obra para o mercado de trabalho.

Em 1998, foi realizada a “I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, que buscou repensar coletivamente a educação para a população do campo. As discussões continuaram e, em 2002, o movimento foi renomeado “Por uma Educação do Campo”, enfatizando a necessidade de uma educação que abrangesse todo o espectro de processos formativos, desde a educação infantil até a universidade, reconhecendo os direitos dos povos do campo.

Até 2016, importantes conquistas foram alcançadas por meio das reivindicações dos Movimentos da Educação do Campo, como as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e a Política Nacional de Educação do Campo, além do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera). No entanto, em 2019, mudanças políticas e cortes orçamentários na educação afetaram diretamente a Educação do Campo, apesar dos esforços contínuos dos movimentos sociais camponeses em defender seus direitos e a valorização de seu território.

Educadores como líderes: pedagogia transformadora na formação docente

Na perspectiva histórica analisada, é evidente que a burguesia brasileira exerceu controle sobre a educação, utilizando-a como ferramenta para manter a maioria da população alienada e afastada das esferas de poder político. Essa estratégia resultou em um sistema educacional excludente, marcado por práticas pedagógicas unilaterais, conforme aponta Florestan Fernandes (1966). Dois motivos centrais justificaram essa abordagem: impedir a participação popular nas decisões políticas e, conseqüentemente, evitar o escrutínio sobre as manobras políticas desencadeadas pela revolução burguesa no Brasil.

Em contraposição a essa lógica opressiva, a Educação do Campo emerge como um ato político, ressignificando o papel da escola para além da simples transmissão de conhecimentos descontextualizados. Seu propósito é criar um ambiente educacional que não apenas questione

a realidade, mas fomente a consciência crítica e política sobre as formas de opressão vigentes, capacitando os sujeitos para uma atuação ativa na transformação de suas realidades (Freire, 2018).

Nesse contexto, o curso de formação inicial de professores do campo, a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC), visa formar educadores como líderes comunitários, aptos a se posicionarem diante das dinâmicas sociais e educacionais, superando o papel de meros transmissores de um sistema educacional imposto. Esses professores são chamados a atuar de maneira significativa, denunciando a suposta neutralidade política da educação e contribuindo ativamente para a transformação social.

A proposta da LEdoC se traduz em ações práticas voltadas para uma formação docente com viés político, promovendo o desenvolvimento de um “professor-pesquisador”. Esse perfil docente envolve a investigação da realidade, a denúncia de relações de opressão e a implementação de ações voltadas para a emancipação coletiva. Entre suas principais diretrizes estão: a ressignificação do trabalho como princípio educativo, rompendo com a lógica de treinamento de mão-de-obra para o mercado; a transformação social da escola, reconhecendo sua função na formação integral dos sujeitos; e a promoção da auto-organização.

A formação do professor-pesquisador na LEdoC é orientada por uma abordagem interdisciplinar e pela Pedagogia da Alternância, que combina períodos de estudo na universidade com imersões na comunidade. Essa metodologia permite a adoção de práticas investigativas para compreender e problematizar a realidade, estabelecendo um diálogo contextualizado entre as disciplinas (Velten, 2019).

A LEdoC também desafia a dicotomia entre o saber científico e o saber popular, reconhecendo todos os sujeitos como intelectuais orgânicos e incentivando o desenvolvimento integral do ser humano. Além disso, a abordagem do trabalho como princípio educativo busca superar as relações de exploração da sociedade capitalista, promovendo uma visão ontológica do trabalho como atividade criativa e significativa (Freitas, 2012).

O currículo da LEdoC inclui uma análise crítica da história social do trabalho no sistema capitalista, dos direitos trabalhistas e das lutas históricas dos trabalhadores, relacionando esses aspectos ao desenvolvimento humano e produtivo. Ele também promove a auto-organização por meio de coletivos pedagógicos baseados em princípios democráticos, permitindo aos estudantes assumirem responsabilidades pelo próprio processo formativo, e participarem de forma horizontal nas tomadas de decisão.

Assim, a formação oferecida pela LEdoC prepara os futuros professores para a docência e os capacita a serem agentes de transformação social. Esses educadores tornam-se

protagonistas de uma revolução educacional e social, transformando a escola em um espaço de produção de conhecimento livre de barreiras culturais e distinções de classe, capacitando os sujeitos a superarem a opressão social e a assumirem um papel ativo na sociedade.

Raízes e horizontes: a materialidade e o impacto da licenciatura em educação do campo

A Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) surge como a materialidade da Educação do Campo (Molina; Martins, 2019), com uma proposta inovadora e necessária para o Brasil que negligenciou a educação do povo do campo, destacando-se por sua inserção entre a escola e a sociedade, pautada na promoção de direitos fundamentais, como o direito à cidadania, ao conhecimento crítico e científico e à formação para o trabalho como princípio educativo. Este curso representa um avanço significativo, sendo considerado um dos maiores desafios enfrentados pela educação brasileira, que é a formação de docentes voltados para o campo, um povo historicamente oprimido, com uma forte divisão entre as classes populares e a burguesia (Velten, 2022).

A proposta da LEdoC não se limita à formação acadêmica dos professores, mas busca integrar um projeto educacional comprometido com a realidade do campo, suas questões sociais, culturais, políticas e econômicas. O curso assume uma posição central na luta pela posse e uso da terra, refletindo o protagonismo dos movimentos sociais. Dessa forma, a Educação do Campo visa a formação de cidadãos críticos e a construção de um projeto sustentável para os sujeitos que nela trabalham, comprometido com a transformação social e a criação de uma sociedade mais justa e sustentável.

A implementação das primeiras Licenciaturas em Educação do Campo, no Brasil, ainda considerada uma experiência piloto, teve o impacto de semear reflexões sobre a materialidade da Educação do Campo, com a tentativa de corrigir as desigualdades históricas que afligem o contexto rural brasileiro. Essas iniciativas trouxeram à tona a pluralidade de sujeitos que compõem as comunidades campesinas, e consolidaram a organização dos cursos por áreas de conhecimento, ao mesmo tempo em que desafiaram a estrutura tradicional das disciplinas, buscando alternativas que ressignificassem a prática pedagógica e tornassem o processo de ensino mais conectado à realidade das comunidades do campo (Molina, 2011).

Um dos maiores avanços do curso de LEdoC é a adoção do modelo de formação por Alternância, que alterna momentos de estudos na escola com períodos de atividades nas comunidades. Essa abordagem permite que os estudantes possam dialogar diretamente com as práticas culturais, religiosas, de trabalho e de lazer das comunidades campesinas, promovendo

uma aprendizagem significativa que se reflete na vida cotidiana. Além disso, projetos de extensão e de pesquisa consolidam esse aprendizado, permitindo aos alunos um envolvimento mais profundo com as necessidades e desafios locais (Santos, 2019).

A organicidade dos estudantes, que assumem papéis ativos na gestão do curso, também contribui para a democratização do processo educativo (Santos, 2019). Representantes de turma, assembleias e grupos de trabalho desempenham um papel crucial na organização do cotidiano acadêmico, refletindo a participação e as decisões coletivas que caracterizam os movimentos sociais no campo. Esse processo fortalece a gestão compartilhada e a tomada de decisões, ampliando a inclusão e a representatividade no curso.

Contudo, a organização do trabalho pedagógico na LEdoC enfrenta um desafio significativo para articular as atividades formativas com a realidade dos sujeitos do campo. O curso deve ser capaz de integrar saberes populares e conhecimentos científicos, garantindo uma educação que articule com a luta de classe e as demandas locais, mantendo o vínculo entre o mundo do trabalho e o conhecimento acadêmico. Essa articulação é fundamental para que os estudantes possam ser preparados para as realidades do campo e para que contribuam, com suas formações, para a transformação social.

Nesse contexto, o curso de LEdoC possibilita uma aproximação efetiva entre os movimentos sociais de luta e a universidade. Ao focar nas especificidades de uma educação que reconhece a diversidade sociocultural do campo e o direito universal dos povos do campo à educação pública de qualidade, o curso reforça seu compromisso com as lutas sociais, oferecendo uma formação que é, ao mesmo tempo, acadêmica e profundamente conectada com a realidade dos sujeitos do campo.

Portanto, as universidades, ao implementarem o curso de Licenciatura em Educação do Campo, não só atendem a uma demanda urgente, como promovem a materialização de uma educação que foi, por muito tempo, negligenciada pelas políticas públicas de educação. A partir dessa proposta, o curso contribui para a construção de um novo modelo de formação docente que, além de qualificar os professores, fomenta uma educação que respeita, valoriza e transforma as realidades do campo.

Avançando na luta: sustentando o movimento pela educação do campo

Este artigo expõe uma reflexão sobre a história de luta dos sujeitos camponeses por uma educação e uma realidade diferentes nas comunidades rurais. Ao longo da história, observamos o descaso e o abandono por parte do Estado em relação aos povos do campo refletido na

ausência de legislações educacionais que os contemplassem. Mesmo quando a população do campo superava em número a urbana, as políticas públicas negligenciavam as necessidades do campo.

Apesar da persistência do modelo dominante de educação por um longo período no contexto brasileiro, a Educação do Campo tem lutado de forma contrária a essa hegemonia, tanto nos espaços formais quanto nos informais de ensino. Por meio da mobilização dos Movimentos Sociais do Campo, algumas conquistas significativas foram alcançadas. Destaca-se a Licenciatura em Educação do Campo (LEdoC) como um espaço de formação multidisciplinar para docentes, promovendo a construção de alternativas para a organização do trabalho escolar e pedagógico, visando a expansão da educação do campo. Essa iniciativa visa garantir a especificidade da formação na diversidade sociocultural e reafirmar o direito dos povos do campo a uma educação pública e de qualidade.

Embora tenham sido alcançadas algumas vitórias, ainda há muito a ser feito no âmbito da Educação do Campo. É crucial continuar e intensificar a luta pelos direitos e pela valorização do campo, avançando cada vez mais nesse projeto educacional. Conforme observado por Arroyo (2004), os movimentos sociais são os principais educadores coletivos da nova consciência política de direitos. Quanto mais consciente o povo estiver de seus direitos, mais políticas públicas serão demandadas, justificando, assim, o engajamento contínuo dos movimentos sociais nessa luta.

Referências

ARROYO, M.; MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. (org.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, n. 5).

BRASIL. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro: Casa Civil, 1934. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm. Acesso em: 31 out. 2019.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996.

CALDART, R. S. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 257-264.

FLORESTAN, F. **Educação e sociedade no Brasil**. São Paulo: Dominus; Edusp, 1966.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz & Terra, 2018.

FREITAS, L. C. Escola única do trabalho. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Expressão Popular, 2012. p. 339-342.

FREYRE, G. **Casa-grande & senzala**: formação da família brasileira sobre o regime da economia patriarcal. São Paulo: Global, 2004.

HOLANDA, S. B. **Raízes do Brasil**. 26. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

MOLINA, M. C. Posfácio: o caminho aberto pelas experiências piloto: limites e possibilidades das Licenciaturas em Educação do Campo. *In*: MOLINA, M. C.; SÁ, L. M (org.). **Licenciaturas em Educação do Campo**: registros e reflexões a partir das experiências-piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 343.

MOLINA, M. C.; MARTINS, M. F. A. **Formação de formadores**: reflexões sobre as experiências da Licenciatura em Educação do Campo no Brasil. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.

RIBEIRO, M. Educação rural. *In*: CALDART, R. S. *et al.* (org.). **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro; São Paulo: Ed. Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; Ed. Expressão Popular, 2012. p. 295-301.

SANTOS, S. P. Implicações da Pedagogia da Alternância na formação de professores: uma análise integrativa no nível superior. *In*: FOERSTE, E. *et al.* (org.). **Pedagogia da alternância**: 50 anos em terras brasileiras: memórias, trajetórias e desafios. Curitiba: Appris, 2019. p. 259-273.

VELTEN, A. R. **Licenciatura em educação do campo**: diálogo intercultural com povos e comunidades tradicionais. Curitiba: Appris, 2022.

VELTEN, A. R.; SOBRINHO, E. D; FOERSTE, E. Diálogos entre a Formação de Professores na Licenciatura em Educação do Campo e a Pesquisa. *In*: ENCONTRO DE PESQUISAS EM EDUCAÇÃO DE ALAGOAS, 9., 2019, Maceió. **Anais** [...] Maceió: UNEAL; UFAL, 2019.

Submetido em 24 de abril de 2024.

Aprovado em 25 de junho de 2024.