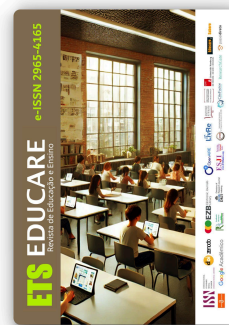


Artigo:

Os paradigmas de Educação no Campo sob a ótica da teoria das representações sociais

The paradigms of Education in Rural areas from the perspective of social representations theory

Paradigmas de la Educación Rural desde la perspectiva de la teoría de las representaciones sociales



BARROS, A.

Atila Barros

Coordenador e docente do Curso de Especialização (*Lato Sensu*), MBA e Pós-Graduação em Inteligência Artificial e Gestão do Conhecimento (FESAV-ES). Docente em Tecnologias da Informação e Eletrônica (UNESA-RJ). Mestrado em Educação (UNESA-RJ). MBA em Data Warehouse e Business Intelligence (FI - PR). Pós-Graduado em Antropologia, Filosofia e Educação no Campo (FAVENI-MG). Historiador pela Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas (FMU-SP). e-mail: atilafmusp@gmail.com

Resumo

O presente artigo aborda os desafios enfrentados pela educação no campo, destacando a resistência e luta por uma educação contextualizada e de qualidade para as populações que vivem no campo. Discute-se a negligência histórica das políticas educacionais brasileiras em relação às especificidades das comunidades no campo, bem como o papel fundamental dos movimentos sociais, como o MST, na promoção de uma educação emancipadora. Além disso, destaca-se a importância da Teoria das Representações Sociais como uma ferramenta para uma educação mais inclusiva e adequada às realidades das áreas rurais.

Palavras-chaves: Educação emancipadora. Políticas educacionais. Movimentos sociais. Representações sociais.

Ets Educare
Revista de Educação e Ensino
Educare et Sabere
e-ISSN: 2965-4165
Periodicidade: Fluxo Contínuo
n.3, v.2, 2024

URL: <https://esabere.com/index.php/educare>



Esta obra está sob Licença Internacional Creative Commons 4.0.
Copyright (c) 2024 Autor(es)

BARROS, A.. Os paradigmas de Educação no Campo sob a ótica da teoria das representações sociais. *Ets Educare* - Revista de Educação e Ensino, Curitiba, n.3, v.2, p.11-41, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13146412>

Abstract

This article addresses the challenges faced by education in rural areas, highlighting the resistance and struggle for a contextualized and quality education for rural populations. It discusses the historical neglect of Brazilian educational policies regarding the specificities of rural communities, as well as the fundamental role of social movements, such as the MST, in promoting emancipatory education. Additionally, the importance of the Theory of Social Representations is emphasized as a tool for more inclusive and adequate education for the realities of rural areas.

Keywords: Emancipatory education. Educational policies. Social movements. Social representations.

Resumen

Este artículo aborda los desafíos que enfrenta la educación en el campo, destacando la resistencia y la lucha por una educación contextualizada y de calidad para las poblaciones que viven en el campo. Se discute la negligencia histórica de las políticas educativas brasileñas en relación a las especificidades de las comunidades rurales, así como el papel fundamental de los movimientos sociales, como el MST, en la promoción de una educación emancipadora. Además, se destaca la importancia de la Teoría de las Representaciones Sociales como herramienta para una educación más inclusiva y adecuada a las realidades de las zonas rurales.

Palabras clave: Educación emancipadora. Políticas educativas. Movimientos sociales. Representaciones sociales.

INTRODUÇÃO

A educação no campo no Brasil tem sido marcada por uma trajetória de desafios e lutas, refletindo a resistência e a resiliência das populações camponesas em busca de uma educação de qualidade e contextualizada. Historicamente, as políticas educacionais brasileiras foram predominantemente urbanas, negligenciando as especificidades das comunidades no campo. Esse descaso resultou em um sistema educacional que muitas vezes não dialogava com a realidade dos estudantes no campo, desconsiderando suas culturas, modos de vida e necessidades específicas (Caldart, 2002).

A luta pela educação no campo é antiga e está profundamente enraizada nos movimentos sociais que emergiram ao longo do século XX. Um marco importante foi a mobilização dos trabalhadores rurais durante as décadas de 1950 e 1960, que culminou na criação de escolas rurais autônomas e na formação de educadores populares (Arroyo, 2007). Esses movimentos foram impulsionados pela Teologia da Libertação e pelas Comunidades Eclesiais de Base, que defendiam uma educação emancipadora e crítica (Freire, 2005). Durante a ditadura militar (1964-1985), essas iniciativas foram duramente reprimidas, mas a resistência persistiu, especialmente através de organizações como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), que desde os anos 1980 tem desempenhado um papel decisivo na luta por uma educação no campo que seja inclusiva e libertadora (Fernandes, 1999).

Nos anos 1990 e 2000, a luta pela educação no campo ganhou novos contornos com a crescente articulação de movimentos sociais, ONGs e universidades em torno da defesa de uma educação específica para as populações no campo. Esse período foi marcado por importantes conquistas, como a inclusão da Educação no Campo na legislação brasileira, a criação de programas específicos pelo Ministério da Educação e a implementação de políticas públicas que reconhecem e valorizam a diversidade cultural e os saberes das comunidades rurais (Da Silva, 2014).

Os paradigmas contemporâneos de educação no campo emergem dessa história de lutas e conquistas, propondo uma abordagem educativa que seja contextualizada,

participativa e sustentável. A educação contextualizada é central a esses paradigmas, pois busca alinhar os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas com as vivências e os conhecimentos dos estudantes no campo. Ao incorporar temas como a agricultura sustentável, a preservação ambiental e as tradições culturais locais, essa abordagem não apenas torna a aprendizagem mais relevante, mas também fortalece a identidade cultural e promove o desenvolvimento sustentável das comunidades (Da Silva, 2014).

A pedagogia da alternância é outro paradigma fundamental, integrando períodos de estudo teórico na escola com períodos de prática nas comunidades. Essa metodologia permite que os estudantes apliquem diretamente os conhecimentos adquiridos em suas atividades cotidianas, promovendo uma educação mais prática e significativa (Caldart, 2004). Além disso, a participação comunitária e a gestão democrática são pilares essenciais, envolvendo as famílias e as comunidades no processo educativo e garantindo que suas necessidades e aspirações sejam refletidas nas políticas educacionais (Freire, 2005).

A interculturalidade também ganha destaque na educação no campo, especialmente em contextos de diversidade étnica e cultural. Esse paradigma propõe uma educação que valorize e respeite a diversidade cultural, promovendo o diálogo e a convivência entre diferentes culturas (Hall, 2003). Finalmente, o paradigma da sustentabilidade integra questões ambientais, econômicas e sociais no currículo e nas práticas pedagógicas, formando cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades (Sachs, 2008).

Este artigo explora esses paradigmas emergentes na educação no campo, utilizando a Teoria das Representações Sociais para analisar como diferentes atores sociais constroem e compartilham representações sobre a educação no campo. Por meio de uma revisão crítica da literatura e estudos de caso, busca-se compreender como essas abordagens inovadoras podem transformar as comunidades campesinas, promovendo uma educação que seja relevante e eficaz. Espera-se que este estudo ofereça percepções preciosas para a formulação de políticas e práticas educacionais que atendam às especificidades e potencialidades das populações no campo, fortalecendo suas identidades e contribuindo para um desenvolvimento sustentável.

A EDUCAÇÃO NO CAMPO

O homem no campo é comumente caracterizado como uma pessoa que reside e trabalha em áreas rurais, como fazendas, sítios ou comunidades agrícolas. Embora não haja uma definição universal, essa figura está frequentemente associada a atividades ligadas à agricultura, pecuária, pesca ou silvicultura, mantendo uma estreita conexão com a terra e a natureza. Estas pessoas tendem a adotar um estilo de vida mais simples e tradicional, fortemente enraizado na cultura comunitária e familiar, e possuem habilidades especializadas e conhecimentos profundos na produção de alimentos e no cuidado com animais.

No entanto, é terminante reconhecer que a vida rural é diversa e pode variar significativamente dentro de um mesmo estado ou município. As atividades e o estilo de vida dos homens em comunidades rurais são influenciados pelas circunstâncias econômicas, sociais e culturais locais. Esses trabalhadores rurais apresentam uma grande diversidade em termos de etnia, gênero, idade, formação educacional e origem geográfica, mas compartilham algumas características comuns, como a baixa escolaridade. Esta baixa escolaridade dificulta a obtenção de empregos e o acesso a recursos como financiamento bancário para atividades rurais e auxílios governamentais.

Segundo Chamon (2016), o campo é composto por territórios materiais e imateriais, e a educação nas áreas rurais deve refletir essa compreensão ampliada. A Educação no Campo defende que os agricultores têm o direito de moldar a educação conforme seu contexto, cultura e necessidades específicas (Chamon, 2016).

Essa nova perspectiva sobre a educação no campo modifica diretamente sua concepção e as práticas pedagógicas necessárias para atender às novas dimensões e valores que constituem a identidade da educação rural. Dessa forma, é possível delinear os elementos essenciais que diferenciam a educação rural da tradicional educação urbana (Caldart, 2009).

Reconhecer a natureza única da educação voltada para as populações no campo é uma questão contemporânea e emergente. O sistema capitalista hegemônico frequentemente sugere uma educação instrumental focada na exploração do campo e da

natureza. Contrariamente, a proposta de uma Educação no Campo contra-hegemônica visa adquirir conhecimento e transformar a natureza para o bem-estar humano (Dias et al., 2016).

A expansão e o fortalecimento das comunidades no campo dependem diretamente da educação. As características culturais e geográficas dessas áreas, muitas vezes distantes dos centros urbanos, tornam a educação imprescindível para o avanço socioeconômico, a preservação ambiental e a valorização das tradições culturais dessas populações. O sistema educacional tende a reproduzir desigualdades sociais e a excluir os cidadãos no campo quando os professores são formados dentro dos padrões culturais da classe dominante, desvalorizando outras formas de cultura e conhecimento (Chamon, 2016).

Segundo Nascimento (2004), a formação dos professores para o campo não existiu historicamente na educação brasileira, sempre seguindo o modelo urbano, com experiências, currículos e condições de trabalho urbanas, além de salários baixos, conforme aponta o documento do Ministério da Educação. A ausência de uma política pública de formação que considere os fatores culturais e sociais específicos do campo cria obstáculos para a implementação de práticas didático-pedagógicas adequadas nas escolas e no cotidiano das comunidades rurais. Essa situação dificulta o desenvolvimento do trabalho pedagógico sob a perspectiva da educação do campo (Nascimento, 2004).

O conhecimento do cotidiano e da realidade dos alunos deveria ser parte essencial da formação dos professores, mas isso tem estado ausente. A análise das políticas educacionais para o campo destaca a falta de vínculo dos professores com o meio socioeducativo dos alunos rurais, o que impede um processo de interação, conhecimento e troca dialética com as representações culturais de cada comunidade. Isso impossibilita uma relação dialógica entre os conhecimentos disciplinares e os saberes cotidianos dos alunos e da comunidade onde vivem (Dos Santos Alencar, 2010).

O acesso à educação é frequentemente problemático para as comunidades no campo devido a desafios como infraestrutura escolar inadequada, transporte estudantil

deficiente e falta de recursos pedagógicos, exacerbados pela localização remota dessas áreas.

A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima (Arroyo, 2007, p. 158).

A educação tem o poder de transformar comunidades rurais, proporcionando aos moradores oportunidades de capacitação, aquisição de conhecimento e desenvolvimento de habilidades. A educação permite a diversificação das atividades econômicas, o fomento do empreendedorismo e a melhoria sustentável das práticas agrícolas e pastoris. Programas educacionais específicos podem educar as comunidades rurais sobre a importância da conservação da biodiversidade, prevenção de desastres naturais e adoção de métodos agrícolas e pecuários sustentáveis.

A educação no campo promove uma consciência ecológica que favorece a coexistência harmoniosa entre o homem e o meio ambiente (Nascimento, 2004). No campo, ela valoriza e preserva as tradições culturais das comunidades, fortalecendo a identidade cultural e a autoestima dos residentes ao incorporar a cultura local nos currículos escolares e incentivar a transmissão de conhecimentos tradicionais. Para que as comunidades rurais se desenvolvam de forma sustentável, é indispensável estabelecer uma relação sólida entre a educação e as populações no campo. Através da educação, essas pessoas podem superar dificuldades, melhorar suas condições de vida e preservar o rico patrimônio cultural e ambiental no campo.

OS PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO

Paradigmas são estruturas ou padrões de pensamento que orientam a percepção e interpretação do mundo em diversas áreas do conhecimento. Segundo Kuhn (1962), eles podem ser entendidos como modelos que determinam a formulação de problemas, a busca por soluções e a interpretação dos resultados. Desempenham um papel determinante na ciência, filosofia, sociologia e outras disciplinas. Esses paradigmas

baseiam-se em teorias e pressupostos que estabelecem as bases para o desenvolvimento do conhecimento em um campo específico. Eles estabelecem normas e padrões para a condução de pesquisa e prática, incluindo metodologias aceitas, critérios de evidência e formas de validação de resultados, representando o consenso dentro de uma comunidade científica ou intelectual. Assim, refletem as crenças e práticas aceitas pela maioria dos especialistas de um campo em determinado período (Kuhn, 1962).

Uma característica importante dos paradigmas, como observa Lakatos (1970), é a resistência à mudança. Quando um paradigma é amplamente aceito, tende a persistir até que evidências substanciais ou uma crise paradigmática provoquem uma mudança ou revolução científica. Paradigmas são frequentemente ilustrados por meio de exemplos ou modelos concretos de pesquisa ou prática bem-sucedida que servem de referência para outros profissionais na área. Eles influenciam o que os pesquisadores observam e consideram importante, bem como as perguntas que formulam e os métodos que utilizam para buscar respostas.

Os paradigmas de educação no campo representam um conjunto de abordagens teóricas e práticas que visam atender às especificidades das populações rurais, promovendo uma educação contextualizada e significativa para esses grupos. Historicamente, a educação no campo esteve marcada por uma perspectiva urbana, onde os currículos e métodos pedagógicos muitas vezes desconsideravam as realidades e necessidades dos estudantes rurais. No entanto, nas últimas décadas, houve uma crescente conscientização sobre a importância de desenvolver paradigmas educacionais que valorizem e integrem os saberes, culturas e práticas das comunidades do campo, como destacado por Da Silva (2014).

Um dos paradigmas emergentes na educação no campo é o da educação contextualizada. Este paradigma busca alinhar os conteúdos curriculares e as práticas pedagógicas às vivências e conhecimentos dos alunos rurais, conforme descrito por Arroyo (2007). A educação contextualizada enfatiza a importância de um currículo que reflita a realidade agrária, incluindo temas como a agricultura sustentável, a preservação ambiental e as tradições culturais locais. A contextualização curricular não apenas torna a aprendizagem mais relevante para os estudantes, mas também fortalece a identidade

cultural e promove o desenvolvimento sustentável das comunidades rurais (Arroyo, 2007).

Outro paradigma relevante é o da pedagogia da alternância, uma metodologia educacional que alterna períodos de estudo na escola com períodos de vivência prática nas comunidades. Esta abordagem, segundo Caldart (2004), permite que os estudantes apliquem diretamente os conhecimentos adquiridos em sala de aula em suas atividades cotidianas no campo, promovendo uma educação mais prática e significativa. A pedagogia da alternância também contribui para o fortalecimento das comunidades camponesas, uma vez que os jovens podem desenvolver projetos que beneficiem diretamente suas localidades.

A perspectiva da educação no campo também se distingue pela valorização da participação comunitária e da gestão democrática. Este paradigma reconhece a importância de envolver as famílias e as comunidades no processo educativo, promovendo uma gestão escolar que seja inclusiva e participativa, como sugerido por Freire (2005). A participação comunitária na educação no campo não apenas fortalece a relação entre a escola e a comunidade, mas também garante que as necessidades e aspirações das populações camponesas sejam refletidas no planejamento e na implementação das políticas educacionais.

Além disso, o paradigma da interculturalidade tem ganhado destaque na educação no campo, especialmente em contextos onde coexistem diferentes grupos étnicos e culturais. A interculturalidade na educação no campo propõe uma abordagem que valoriza e respeita a diversidade cultural, promovendo o diálogo e a convivência entre diferentes culturas, conforme apontado por Hall (2003). Esta abordagem é fundamental para a construção de uma sociedade mais justa e igualitária, onde todas as culturas sejam reconhecidas e valorizadas.

Por fim, o paradigma da sustentabilidade é central na educação no campo, integrando questões ambientais, econômicas e sociais no currículo e nas práticas pedagógicas. Este paradigma, conforme Sachs (2008), visa formar cidadãos conscientes e responsáveis, capazes de contribuir para o desenvolvimento sustentável de suas comunidades. A educação para a sustentabilidade no campo inclui temas como a

agroecologia, a conservação dos recursos naturais e a economia solidária, preparando os estudantes para enfrentar os desafios ambientais e sociais do mundo contemporâneo.

Os paradigmas de educação no campo representam uma resposta às necessidades e particularidades das populações no campo, promovendo uma educação que seja ao mesmo tempo contextualizada, prática, participativa, intercultural e sustentável. Estes paradigmas buscam transformar a realidade das comunidades rurais, valorizando seus saberes e culturas, e contribuindo para o desenvolvimento integral e sustentável dessas populações.

VALORIZAÇÃO E INCORPORAÇÃO DO CONHECIMENTO

Segundo Chamon (2016), a Educação no Campo é caracterizada pela valorização e incorporação do conhecimento e da cultura dos indivíduos que vivem no meio rural em seu processo educativo. Ela reconhece e afirma o direito dessas comunidades de desenvolver uma educação que reflita sua realidade, sua cultura e suas necessidades específicas. A Educação no Campo se opõe à exclusão da cultura e do conhecimento dos sujeitos no campo ao afirmar o direito desses povos a pensar e a definir a educação a partir de seu lugar, de sua cultura e de suas necessidades. Isso significa que a Educação no Campo valoriza e incorpora o conhecimento e a cultura dos sujeitos do campo em seu processo educativo, em vez de impor uma visão de mundo e de conhecimento alheia a eles (Chamon, 2016, p. 188).

Para Chamon (2016) a Teoria das Representações Sociais emerge como uma abordagem teórica e metodológica que pode contribuir de maneira significativa para o debate em torno da Educação no Campo. Por sua própria natureza, essa teoria se concentra na compreensão do conhecimento de senso comum que circula dentro de um grupo específico, bem como nos valores, crenças, opiniões, cultura e identidade que caracterizam esse grupo. Nesse sentido, ela oferece uma oportunidade de explorar e dar voz aos atores envolvidos na construção da Educação no Campo no contexto brasileiro.

Segundo Jovchelovitch (2000), A aplicação da Teoria das Representações Sociais no âmbito da Educação no Campo no Brasil possibilita uma análise aprofundada das representações coletivas presentes nesse contexto educacional. Ao investigar as

representações sociais relacionadas à Educação no Campo, é possível identificar os valores, concepções e significados atribuídos a essa forma de educação, bem como compreender as dinâmicas e processos sociais envolvidos na sua construção. Dessa forma, a Teoria das Representações Sociais se mostra como uma abordagem teórico-metodológica pertinente para ampliar a compreensão da Educação no Campo. Ela permite uma visão abrangente das diferentes perspectivas e contribui para o aprimoramento das políticas e práticas educacionais voltadas para esse contexto específico.

Na Educação no Campo, a educação popular é conceituada como uma prática educativa coletiva voltada para as classes populares, que busca promover a transformação de um cenário histórico marcado por desafios educacionais enfrentados pela população rural e urbana trabalhadora. É considerada um campo de luta social, engajando-se em um movimento constante para superar as desigualdades sociais e econômicas existentes. A educação popular na Educação no Campo é construída a partir das vivências, experiências e conhecimentos dos sujeitos envolvidos, e propõe uma abordagem transformadora por meio de um processo dialógico. Essa abordagem reconhece a importância de valorizar e utilizar os saberes locais e populares como base para o aprendizado e a construção de conhecimento, promovendo uma educação contextualizada e significativa para os indivíduos inseridos no contexto rural.

Os termos "Educação do Campo" e "educação no campo" representam concepções opostas sobre o campo e as necessidades da população rural. O termo "educação no campo", também conhecido como educação rural, refere-se a um modelo genérico de educação levado para o campo, sem levar em consideração suas necessidades reais e sem um projeto de desenvolvimento do campo como um território de vida. Esse modelo está inserido na lógica de urbanização e industrialização da sociedade, na qual a educação é voltada para atender às necessidades do mercado, colocando a Educação no Campo em segundo plano, já que o ideal de vida é voltado para a vida urbana.

Tradicionalmente, a educação rural foi associada a uma educação de baixa qualidade, com recursos limitados e vista como inferior e ultrapassada. Os programas

tímidos que foram implementados no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem a participação dos protagonistas, ou seja, sem a participação da população rural, mas sim para eles (Fernandes & Molina, 2005).

Em contraste a esse modelo, surge a "Educação no Campo", termo cunhado pelos movimentos sociais do campo, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), a Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), a União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e a Associação Regional das Casas Familiares Rurais (ARCAFAR). Esses movimentos têm protagonizado o desenvolvimento de projetos educacionais em todos os níveis. Com base em suas experiências educacionais, eles propõem um projeto educacional específico para o campo, construído pelos próprios agentes envolvidos e voltado para a formação integral do homem no campo. A Educação no Campo considera o meio rural não apenas como um setor, mas como uma área de produção de cultura que envolve a interação do homem com a terra. Nessa perspectiva, a formação para o trabalho não se concentra apenas no produto final ou na mercadoria, mas sim na construção da pessoa por meio do trabalho (Caldart, 2002).

A adaptação dos serviços escolares da cidade para o campo é baseada na ideia de um único sujeito, o "aluno", que é visto como receptor de conhecimento e pode ser educado a partir de uma abordagem generalista. Segundo Arroyo (2007), nossa tradição educacional baseia-se em uma visão generalista de direitos, cidadania, educação e igualdade, que ignora as diferenças de território, etnia, raça, gênero e classe.

Para garantir o direito à educação previsto na Constituição de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, é necessário romper com a noção de sujeito único e explicitar as diferenças de classe, gênero e território. Os movimentos sociais têm lutado para construir uma escola adequada que direcione o sistema educacional para corrigir as injustiças históricas (Arroyo, 2007).

A urbanização da escola do campo continua ocorrendo com uma perspectiva que enxerga o campo apenas como um setor econômico, sendo considerado um lugar rústico e atrasado. Nessa perspectiva, a palavra "cidade" está sempre associada ao progresso e

ao desenvolvimento, enquanto a vida no campo é frequentemente relacionada ao atraso, à selvageria e ao subdesenvolvimento. Ao analisarmos a etimologia dessas palavras, essa distinção fica clara. Por exemplo, a palavra “civilizada” deriva de "civitas", que significa cidade em latim, e dela também derivam termos como "cidadão", que representa o habitante da cidade e também é associado aos direitos e deveres políticos, além de expressões como "polido", que se refere a uma pessoa bem-educada. Por outro lado, ao examinarmos palavras originárias do campo, como "rus", que significa campo em latim, encontramos o termo "rústico", que é usado para descrever algo rude e atrasado. Da mesma forma, ao considerarmos a palavra "agrós", que expressa campo em grego, temos termos como "agreste" e "acre", que sugerem algo agressivo, sem boas maneiras, não polido e não civilizado (Saviani, 2002).

Essas concepções linguísticas refletem a visão dominante que desvaloriza o campo em relação à cidade, perpetuando estereótipos negativos e desconsiderando a riqueza cultural, social e econômica das comunidades rurais. A Educação no Campo busca superar essa visão e reconhecer o campo como um espaço de produção de cultura, onde a formação integral das pessoas está intrinsecamente ligada ao trabalho e à interação com o meio rural. Essa abordagem valoriza os saberes locais, as experiências dos sujeitos envolvidos e busca promover a transformação social por meio de um processo educativo dialógico (Caldart, 2002).

Portanto, a diferenciação entre os termos "Educação no Campo" e "Educação do Campo" vai além de uma simples questão semântica. Ela reflete abordagens e concepções distintas sobre a educação voltada para as comunidades rurais, evidenciando a importância de reconhecer e valorizar a cultura, os conhecimentos e as necessidades dos sujeitos do campo no processo educativo, em contraposição a uma visão que desconsidera essas particularidades e prioriza os interesses urbanos e mercadológicos.

Segundo Chamon (2014), a Educação no Campo enfrenta dois desafios significativos no seu desenvolvimento. O primeiro desafio diz respeito à necessidade de superar o modelo urbanocêntrico que tende a reproduzir, no contexto rural, os padrões de conhecimento e formas de vida típicas da cidade. Nesse sentido, é determinante estabelecer um caminho alternativo que reconheça os povos do campo como sujeitos

ativos e protagonistas do processo educativo. O segundo desafio é igualmente relevante e consiste na capacidade de transferir as experiências específicas e bem-sucedidas vivenciadas em diferentes iniciativas concretas de Educação no Campo, promovidas por movimentos sociais e outros atores coletivos, para a formação docente no âmbito rural em geral. Essa transferência de conhecimentos e práticas contribuirá para fortalecer e enriquecer a formação dos professores que atuam nas áreas rurais, tornando-os mais aptos a lidar com as particularidades e desafios presentes nesses contextos (Chamon, 2014, p.4).

OS PARADIGMAS DE EDUCAÇÃO NO CAMPO SOB A ÓTICA DA TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Os paradigmas de educação no campo, quando analisados sob a ótica da Teoria das Representações Sociais, revelam uma complexa rede de significados que influenciam a maneira como a educação rural é concebida, praticada e percebida pelos diferentes atores sociais. A Teoria das Representações Sociais, proposta por Serge Moscovici (2012), trata do conjunto de conhecimentos e significados compartilhados por um grupo, que orientam comportamentos e práticas sociais.

O paradigma tradicional da educação no campo é caracterizado pela concepção da educação no campo como uma extensão da educação urbana, com adaptações mínimas às especificidades do campo. As práticas educativas nesse paradigma envolvem currículos padronizados e pouco contextualizados à realidade do campo, com métodos de ensino convencionais e um foco predominante em conteúdos acadêmicos tradicionais. As representações sociais associadas a este paradigma tendem a ver o campo como um espaço atrasado, que precisa ser "modernizado" pela educação urbana, prevalecendo a ideia de que a educação no campo é inferior à urbana (Costa & De Oliveira Cabral, 1999).

Em contraste, o paradigma contextualizado valoriza e integra os saberes e a cultura locais, reconhecendo as especificidades do campo. As práticas educativas neste paradigma incluem currículos adaptados às necessidades e características do campo, com metodologias que valorizam o conhecimento local e a participação comunitária. As

representações sociais nesse contexto veem o campo como um espaço com identidade própria, onde a educação deve servir como instrumento de valorização e desenvolvimento local, percebendo-se a educação no campo como inovadora e relevante (Arroyo, 2007).

O paradigma emancipatório concebe a educação como um processo de conscientização e empoderamento das comunidades no campo, com o objetivo de promover a transformação social e política. As práticas educativas associadas a este paradigma enfatizam metodologias participativas, a pedagogia da alternância (que combina estudo e prática no campo), e projetos educativos voltados para a autonomia e sustentabilidade das comunidades (Caldart, 2004). As representações sociais aqui envolvidas consideram a educação como um direito e um meio de luta pela justiça social e pelo fortalecimento das comunidades, percebendo a escola no campo como um espaço de resistência e transformação (Freire, 2005).

As representações sociais sobre a educação no campo influenciam diretamente os objetivos, métodos e políticas educacionais adotadas. Essas representações são construídas e reconstruídas no cotidiano das interações sociais e refletem as relações de poder, os interesses e as identidades dos diferentes grupos envolvidos (Moscovici, 2012). No que tange à identidade e ao pertencimento, a comunidade vê a educação como um meio de preservação e valorização da cultura local, fortalecendo a identidade e o senso de pertencimento. Para professores e gestores, as representações variam conforme a formação e a experiência pessoal, sendo que aqueles com maior ligação com a realidade no campo tendem a valorizar práticas contextualizadas e emancipadoras (Caldart, 2002).

No campo do poder e da política, as representações sociais influenciam a formulação de políticas educacionais. Em contextos onde predomina a visão tradicional, as políticas tendem a ser menos inclusivas e adaptadas. Por outro lado, quando há reconhecimento das especificidades no campo, as políticas são mais favoráveis à educação contextualizada e emancipadora (Freire, 2005). Movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), promovem a representação da

educação como uma ferramenta de luta e transformação social, pressionando por políticas que atendam às demandas específicas do campo (Fernandes, 1999).

Os desafios para a educação no campo incluem resistência a mudanças, falta de recursos, formação inadequada de professores e políticas públicas não alinhadas com as necessidades no campo. Contudo, há também oportunidades significativas, como o potencial para inovação educacional, fortalecimento das comunidades e desenvolvimento de práticas pedagógicas inclusivas e transformadoras (Arroyo, 2007).

Assim, a análise das representações sociais sobre os paradigmas de educação no campo revela a importância de compreender e valorizar os saberes e as culturas locais. Reconhecer e integrar essas representações nas práticas educativas pode promover uma educação mais justa, inclusiva e relevante, contribuindo para o desenvolvimento integral das comunidades no campo.

TEORIA DAS REPRESENTAÇÕES SOCIAIS

Elaborada nos anos 1960 na França por Serge Moscovici (2012), a TRS estuda como o conhecimento prático, ou de senso comum, se produz, se estrutura e se difunde nos diferentes grupos humanos. Segundo Moscovici (2012), as representações sociais são justamente uma forma de conhecimento particular, o saber do senso comum, cujos conteúdos mostram a operação de processos generativos e funcionais socialmente marcados (Moscovici, 2012). De uma forma mais geral, a TRS é uma teoria interdisciplinar que abrange fenômenos pessoais e sociais, na interseção das ciências sociais e psicológicas. É uma abordagem sociológica da psicologia social que se iniciou nos campos da sociologia e da antropologia. A teoria enfoca a construção social e a transmissão do conhecimento por meio da comunicação (Guareschi; Jovchelovich, 2009).

Moscovici introduziu o termo "representações sociais" em seu livro *A Psicanálise, sua imagem e seu público*, no qual ele descreveu essas representações como palavras, gestos e interações quase tangíveis que circulam, se cruzam e se reforçam. (Moscovici, 2012).

A TRS trouxe mudanças significativas para a psicologia social, fornecendo novas perspectivas sobre questões relacionadas à cognição, comunicação e conhecimento geral (Chamon; Chamon, 2007). O conceito de representação social é diretamente influenciado pelo conceito de representações coletivas de Durkheim (2021). Émile Durkheim discutiu em seu livro "Formas básicas de vida religiosa: o sistema totem da Austrália" o conceito de representação coletiva. Publicado pela primeira vez em 1912, Durkheim descreve fenômenos produzidos por comunidades aborígenes australianos, em particular o sistema totêmico. Ao pesquisar as crenças e práticas religiosas dessas sociedades, ele desenvolve a noção de "representações coletivas" (Durkheim, 2021).

De acordo com a Teoria das Representações Sociais, todo conhecimento é validado na experiência social, e as representações coletivas são coleções de saberes e crenças cuja principal função é transmitir saberes ancestrais, incorporando herança social e cultural, além da experiência pessoal. Nessa perspectiva, a individualidade é determinada socialmente, os indivíduos não têm ação direta e as representações coletivas são impostas, estáticas e homogêneas (Chamon, 2014).

Ao contrário de Durkheim, Moscovici entendia que a construção da identidade e da sociedade se transferia por meio da difusão do conhecimento, tendo as pessoas um papel ativo nesse processo, existindo uma conexão dinâmica e interdependente entre os indivíduos e a sociedade. Os indivíduos colaboram para a construção da sociedade e são afetados por ela. Segundo Moscovici (2012), as representações sociais não são forçadas, mas produzidas (Moscovici, 2012).

No contexto das representações sociais, elas podem ser entendidas como saberes socialmente construídos que não apenas orientam a cognição e a comunicação individual e grupal, mas também justificam condutas e escolhas. A linguagem e a comunicação desempenham um papel fundamental na produção e circulação das representações sociais, nos níveis interindividual, institucional e midiático, constituindo as possibilidades e determinantes da representação (Moscovici, 2012).

Segundo Jovchelovitch (2017), a representação social refere-se tanto a um fenômeno quanto a uma teoria. Esse fenômeno é moldado pelas práticas de

determinados grupos em relação aos objetos sociais, enquanto a teoria busca explicar como o conhecimento social é articulado e transformado por meio de processos de comunicação e interação social.

De acordo com Araujo (2008):

As representações sociais são formas de conhecimento socialmente construídas pelos integrantes dos grupos para explicar as relações estabelecidas entre eles, com outros grupos e com a natureza. Isso ocorre mediante o caráter coletivo das ideias, histórias e experiências vividas por um grupo social específico e essa construção vai servir de orientação para a ação social (Araújo, 2008, p.110).

O estudo de uma determinada cultura e sociedade pode ser feito de forma mais completa utilizando a Teoria das Representações Sociais como ferramenta metodológica, conforme Araujo (2008). A teoria auxilia na compreensão da formação geral das conexões sociais e culturais entre os indivíduos de um grupo, oferecendo assim uma abordagem teórico-metodológica para investigar o impacto significativo da Teoria das Representações Sociais na compreensão das relações sociais e culturais dentro de um grupo humano.

DICOTOMIA

A escola no campo e a escola urbana são frequentemente percebidas como entidades opostas, com distintas representações sociais associadas a cada uma. Esta dicotomia está enraizada em uma série de fatores históricos, culturais, econômicos e políticos que moldaram a forma como cada tipo de escola é visto e valorado na sociedade.

A escola urbana é frequentemente associada a uma imagem de modernidade, progresso e qualidade superior de ensino. As representações sociais que sustentam esta visão frequentemente retratam o ambiente urbano como o centro do desenvolvimento econômico, tecnológico e cultural. Esta percepção é reforçada pela presença de melhores infraestruturas, recursos didáticos mais avançados e maior acesso a oportunidades educacionais e profissionais. Como resultado, a escola urbana é vista

como um modelo a ser seguido, um padrão de excelência que outras escolas, incluindo as do campo, deveriam almejar (Costa & De Oliveira Cabral, 1999).

Por outro lado, a escola do campo é frequentemente representada como atrasada, carente de recursos e de qualidade inferior. Estas representações sociais são alimentadas por uma série de fatores, incluindo a histórica marginalização das áreas rurais, a menor disponibilidade de recursos educacionais e a precariedade das infraestruturas. A visão do campo como um espaço de atraso e subdesenvolvimento contribui para a percepção de que a educação rural necessita ser "modernizada" para se equiparar aos padrões urbanos (Arroyo, 2007). Estas representações ignoram as especificidades culturais, econômicas e sociais das comunidades rurais, impondo um modelo urbano de educação que muitas vezes não se adequa às necessidades e realidades do campo.

Entretanto, uma análise mais aprofundada revela que estas representações são construídas socialmente e podem ser desconstruídas e ressignificadas. A Teoria das Representações Sociais nos permite entender que a visão dicotômica entre escola do campo e escola urbana não é uma verdade absoluta, mas uma construção social que pode ser transformada (Moscovici, 2012). As representações sociais são dinâmicas e estão em constante evolução, influenciadas pelas interações sociais, políticas públicas e movimentos sociais.

No contexto da educação rural, movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) e outras organizações comunitárias têm trabalhado para ressignificar as representações sociais da escola do campo. Eles promovem uma visão da educação rural que valoriza os saberes locais, a cultura e as práticas comunitárias (Caldart, 2004). A escola do campo, nesta nova representação, é vista como um espaço de resistência e de construção de um projeto educativo próprio, que atende às necessidades e aspirações das comunidades rurais. Este modelo de educação valoriza a contextualização do currículo, a participação comunitária e a pedagogia da alternância, que integra estudo e prática no campo (Da Silva, 2014).

Além disso, políticas públicas que reconhecem e valorizam as especificidades das escolas do campo têm o potencial de transformar as representações sociais existentes. Programas de formação de professores focados nas realidades rurais,

investimentos em infraestruturas adequadas e currículos contextualizados são exemplos de medidas que podem contribuir para uma mudança nas percepções e valorizações das escolas do campo (Freire, 2005).

Em conclusão, a dicotomia entre escola do campo e escola urbana, analisada à luz da Teoria das Representações Sociais, revela-se como uma construção social que reflete e reforça desigualdades históricas e culturais. No entanto, esta construção não é fixa e pode ser transformada através de políticas públicas inclusivas, práticas educativas contextualizadas e movimentos sociais que promovam uma visão valorizadora e emancipatória da educação rural. Ao desafiar e ressignificar as representações sociais, é possível avançar para uma educação mais justa e equitativa, que reconheça e valorize as especificidades e potencialidades tanto das escolas do campo quanto das urbanas (Arroyo, 2007; Caldart, 2004; Fernandes, 1999).

Esta análise pode servir como base para futuras pesquisas que explorem as dinâmicas de representação social em contextos educacionais variados, bem como para a formulação de políticas públicas que busquem equilibrar as disparidades entre a educação rural e urbana, promovendo uma abordagem mais inclusiva e equitativa. Estudar as representações sociais associadas às escolas do campo e urbanas permite uma compreensão mais profunda das raízes das desigualdades educacionais e oferece caminhos para a implementação de estratégias educacionais que reconheçam e respeitem as diversidades regionais e culturais.

O CURRÍCULO ESCOLAR ADAPTADO ÀS NECESSIDADES DO CAMPO

Um passo importante para promover uma educação relevante, inclusiva e eficaz para os alunos residentes em áreas rurais é ajustar o currículo escolar para atender às necessidades no campo. Essa adaptação garante que os conteúdos ensinados nas escolas fiquem alinhados com a realidade e com as particularidades do campo. A inclusão de tópicos como agricultura, pecuária, agroecologia, manejo sustentável e economia rural permite que os alunos façam uma conexão direta entre o que aprendem na escola e as atividades que realizam diariamente e suas carreiras futuras. Esse alinhamento aumenta

a pertinência da educação e motiva os alunos, já que percebem que o conhecimento aprendido é aplicável ao mundo real.

A adaptação do currículo é imprescindível para a inclusão e valorização da cultura local. O reconhecimento e a valorização da diversidade cultural são promovidos pelo respeito à identidade cultural dos povos do campo, suas tradições e conhecimentos ancestrais. Além de enriquecer o processo educativo com perspectivas e conhecimentos diversos, isso fortalece o senso de pertencimento dos estudantes e da comunidade à escola. Uma maior participação da comunidade local no processo educativo resulta em uma educação mais contextualizada e participativa.

Segundo Young (2014), o currículo é um elemento central no contexto educacional, funcionando como uma estrutura organizacional que orienta o processo de ensino-aprendizagem nas instituições de ensino. Em termos amplos, pode-se definir o currículo como o conjunto de conteúdos, experiências e práticas pedagógicas planejadas com o propósito de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Este conceito abrange não apenas os conteúdos acadêmicos específicos de cada disciplina, mas também as metodologias de ensino, os recursos didáticos, as avaliações e as atividades extracurriculares, todos articulados de maneira coerente para atender aos objetivos educacionais estabelecidos:

Se vamos enfrentar essa pesquisa como teóricos do currículo, temos de nos tornar “especialistas duplos”. Nossa especialização principal é a teoria do currículo. Mas também precisamos de um certo nível de familiaridade com os campos especializados que estamos pesquisando, seja engenharia ou alfabetização. Em geral, é aqui que a teoria do currículo fracassa, e talvez seja por isso que não se desenvolve: as duas formas de especialização – a teoria do currículo e o campo específico sob exame – são raramente reunidas. Há muito a fazer (Young, 2014, p.13).

A importância do currículo reside na sua capacidade de direcionar o ensino, fornecendo um roteiro claro para os educadores e assegurando que todos os alunos tenham acesso a uma educação de qualidade. Além disso, o currículo desempenha um papel terminante na promoção da equidade educacional, garantindo que todos os alunos, independentemente de suas origens, tenham as mesmas oportunidades de aprendizagem.

Ao definir critérios e objetivos específicos, o currículo facilita a avaliação do progresso e do desempenho dos alunos de forma consistente, permitindo ajustes pedagógicos necessários para otimizar a aprendizagem.

O currículo reflete os valores, crenças e conhecimentos que uma sociedade considera importantes, desempenhando uma função significativa na formação da identidade cultural dos estudantes. Este aspecto cultural do currículo é determinante, já que transmite os princípios e valores que dirigem a convivência social e a cidadania, contribuindo para a formação de indivíduos críticos e conscientes (Young, 2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos sobre os paradigmas de educação no campo, analisados pela Teoria das Representações Sociais, revelam uma série de percepções significativas que podem contribuir expressivamente para a melhoria da educação no campo. Primeiro, é terminante destacar a valorização do contexto local. De acordo com os estudos de Moscovici (2003), a educação no campo deve estar alinhada com as necessidades e a cultura da comunidade, promovendo uma aprendizagem contextualizada e relevante. Isso implica que o currículo deve refletir e integrar os saberes e práticas tradicionais da comunidade, o que não só enriquece o processo educativo, mas também reforça a identidade e a cultura campesina.

Além disso, a Teoria das Representações Sociais, conforme abordada por Jodelet (2001), demonstra a necessidade de reforçar a identidade e a cultura do homem no campo na educação. Isso inclui o reconhecimento e a valorização dos saberes tradicionais, práticas agrícolas e formas de vida locais, elementos que são frequentemente marginalizados nos currículos convencionais. A incorporação desses saberes no currículo escolar pode promover um sentido de pertencimento e valor na comunidade, contribuindo para a preservação da cultura local.

Outro aspecto fundamental é a participação comunitária na construção e implementação dos programas educacionais. A Teoria das Representações Sociais enfatiza a importância da participação ativa da comunidade, o que implica um processo educacional colaborativo e democrático. Como destacam Freire (2005) e Caldart (2002),

a educação no campo deve ser um processo participativo, envolvendo pais, alunos, professores e outros membros da comunidade na tomada de decisões e na gestão escolar.

A formação de professores emerge como um fator contraproducente para a eficácia da educação no campo. Existe a necessidade de uma formação específica que capacite os professores não apenas em conteúdos acadêmicos, mas também em metodologias que favoreçam a educação contextualizada e a interação com a comunidade. Isso é corroborado por Caldart (2004), que argumenta que a formação de professores deve incluir uma compreensão profunda da realidade rural e das necessidades específicas dos alunos do campo.

Adicionalmente, os desafios infraestruturais enfrentados pelas escolas no campo, como a falta de recursos materiais, tecnológicos e humanos, são frequentemente destacados nas análises das representações sociais. Essas deficiências impactam negativamente a qualidade da educação no campo e exigem um investimento substancial para serem superadas. A melhoria da infraestrutura escolar é básico para criar um ambiente de aprendizagem adequado e motivador.

Por fim, a Teoria das Representações Sociais sugere que as políticas públicas voltadas para a educação no campo muitas vezes não consideram adequadamente as especificidades e necessidades das comunidades campesinas. Há uma necessidade urgente de políticas públicas mais inclusivas e adaptadas à realidade no campo, que promovam uma educação equitativa e de qualidade para todos os estudantes. Como observado por Arroyo (2007), é elementar que as políticas educacionais sejam formuladas com uma compreensão profunda das particularidades do contexto rural, para que possam atender efetivamente às demandas dessas comunidades.

Implementar essas considerações pode contribuir significativamente para a melhoria da educação no campo, tornando-a mais inclusiva, relevante e conectada com a realidade dos estudantes. A valorização do contexto local, a formação específica de professores, a participação ativa da comunidade, a melhoria da infraestrutura e a formulação de políticas públicas inclusivas são medidas básicas para alcançar uma educação de qualidade no campo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Guilherme José Ferreira et al. Novas tecnologias e educação rural na pandemia da Covid-19: reflexões a partir da região canavieira da Mata Sul de Pernambuco. *Conjecturas*, v. 22, n. 4, p. 424-437, 2022. Disponível em: <<https://conjecturas.org/index.php/edicoes/article/download/1465/1110>> Acesso em 04/06/2024

ARAUJO, Marivânia Conceição. A Teoria das Representações Sociais e a pesquisa antropológica. *Revista Hospitalidade*, p. 98-119, 2008. Disponível em:<<https://revhosp.org/hospitalidade/article/download/155/180>>. Acesso 04/06/2024

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Caderno CEDES*, Campinas, v. 27, n. 72, 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 04/06/2024

ARROYO, Miguel G. Outros sujeitos, outras pedagogias. Editora Vozes Limitada, 2017.

ARROYO, Miguel González. Políticas de formação de educadores (as) do campo. *Cadernos Cedes*, v. 157-176, 2007. Disponível em:<<https://www.scielo.br/j/ccedes/a/jL4tKcDNvCggFcg6sLYJhwG/?format=pdf&lang=pt>>. Acesso 17/06/2024

ARROYO, Miguel Gonzalez. CALDART, Roseli Salete. MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.) *Por uma Educação no Campo*. Petrópolis, RJ: Vozes 5ª edição.1 janeiro 2011.

ARRUDA, Rafael Vinícius; ARAÚJO, Victória. A agricultura familiar e as causas que geram o êxodo rural. *Enciclopédia Biosfera*, v. 16, n. 29, 2019. Disponível em:<<https://www.conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/159/146>>. Acesso 07/06/2024

AZEVEDO, Márcio Adriano; QUEIROZ, Maria Aparecida; SOUZA, Francisco das Chagas Silva. Escola nova, Educação no Campo e a política educacional: a experiência do programa escola ativa. *Roteiro*, v. 47, n. 1, p. 27, 2022. Disponível em: <<https://periodicos.unoesc.edu.br/roteiro/article/view/28138/17299>>. Acesso 04/06/2024

BARROS, A.. Os paradigmas de Educação no Campo sob a ótica da teoria das representações sociais. *Ets Educare - Revista de Educação e Ensino*, Curitiba, n.3, v.2, p.11-41, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13146412>

BRAD WRAY, K. Kuhn and the discovery of paradigms. *Philosophy of the Social Sciences*, v. 41, n. 3, p. 380-397, 2011. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0048393109359778>>. Acesso 17/06/2024

CALDART, R. S.. Educação no Campo: notas para uma análise de percurso. *Trabalho, Educação e Saúde*, v. 7, n. 1, p. 35–64, mar. 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso 04/06/2024

CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da Educação no Campo. *Revista Trabalho Necessário*, v. 2, n. 2, 2004. Disponível em: <<https://periodicos.uff.br/trabalhonecessario/article/view/3644/3444>>. Acesso 17/06/2024

CALDART, Roseli Salette et al. Educação no Campo. *Dicionário da Educação no Campo*, v. 2, p. 257-265, 2012. Disponível em: <https://www5.unioeste.br/portalunioeste/images/files/GEFHEMP/Textos_Bloco_I/01_B_-_Roseli_S_Caldart_-_Educa%C3%A7%C3%A3o_do_Campo.pdf>. Acesso 17/06/2024

CALDART, Roseli Salette. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: Escola é mais do que escola*. editora Vozes. Petrópolis/RJ, 2002.

CHAMON, E. M. Q. O. A Educação no Campo: contribuições da Teoria das Representações Sociais. Chamon EMQO, Guareschi PA, Campos PHF. *Textos e debates em representação social*. Porto Alegre: ABRAPSO, p. 107-33, 2014. Disponível em: <https://drive.google.com/file/d/18QayzzOQLDH23R1VmOQDAf-qpKVsqnMV/view?usp=drive_link>. Acesso 04/06/2024

CHAMON, E. M. Q. O., CHAMON, M.A (Orgs). *Gestão de Organizações Públicas e Privadas*. Rio de Janeiro: Brasport, 2007.

CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. As dimensões da Educação no Campo. *Educação UFSM*, v. 41, n. 1, p. 183-195, 2016. Disponível em: <<http://educa.fcc.org.br/pdf/edufsm/v41n1/1984-6444-edufsm-41-1-00183.pdf>>. Acesso 04/06/2024

COSTA, Maria Lemos; DE OLIVEIRA CABRAL, Carmem Lúcia. Da Educação Rural à Educação no Campo: uma luta de superação epistemológica/paradigmática. Revista Brasileira de Educação no Campo, v. 2, pág. 177-203, 2016. Disponível em:<<https://periodicos.ufmt.edu.br/index.php/campo/article/download/2763/9296>>.

Acesso 17/06/2024

DA SILVA, Janssen Felipe et al. Paradigmas da Educação no Campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino-americanos. Revista Reflexão e Ação, v. 22, p. 09-38, 2014.

Disponível em:<<https://www.academia.edu/download/105088971/228487827.pdf>>. Acesso

16/05/2026

DOS SANTOS ALENCAR, Maria Fernanda. Educação do campo e a formação de professores: construção de uma política educacional para o campo brasileiro. Ciência & Trópico, v. 34, 2010. Disponível

em:<<https://periodicos.fundaj.gov.br/cic/article/download/868/589>>. Acesso 28/06/2024

DURKHEIM, Émile. As formas elementares da vida religiosa: o sistema totêmico na Austrália. (Publicado pela primeira vez em 1912). Tradutor: Rafael Faraco Benthien e Raquel Andrade Weiss; Editora Edipro. 1ª edição (10 dezembro 2021).

EMBRAPA - Plano Municipal de Desenvolvimento Rural Sustentável do Município de Nova Friburgo: 2020-2023. disponível em:

<<https://ainfo.cnptia.embrapa.br/digital/bitstream/item/222952/1/Plano-Municipal-de-Desenvolvimento-Rural-Sustentavel-do-Municipio-de-Nova-Friburgo-2020-2023.pdf>>.

Acesso 06/06/2024

ESCOLAS.COM.BR. Escolas em Nova Friburgo, RJ. 2024. Disponível

em:<<https://escolas.com.br/brasil/rj/nova-friburgo>>. Acesso 09/06/2024

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação no Campo e desenvolvimento territorial rural. REVISTA NERA, n. 18, p. 125-135, 2012. Disponível em:

<<https://revista.fct.unesp.br/index.php/nera/article/download/1348/1336>>. Acesso

04/06/2024

BARROS, A.. Os paradigmas de Educação no Campo sob a ótica da teoria das representações sociais. *Ets Educare - Revista de Educação e Ensino*, Curitiba, n.3, v.2, p.11-41, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13146412>

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimento social como categoria geográfica. Terra Livre, n. 15, p. 59-86, 2000. Disponível em: <<https://publicacoes.agb.org.br/terralivre/article/view/361/343>>. Acesso 04/06/2024

FERNANDES, Bernardo Mançano. Questão agrária: conflitualidade e desenvolvimento territorial. Luta pela terra, reforma agrária e gestão de conflitos no Brasil. Campinas (SP): Editora da Unicamp, 2005. Disponível em: <<http://www.enfoc.org.br/system/arquivos/documentos/71/fl301questo-agrria-conflituallidade-e-territorialidade.pdf>>. Acesso 04/06/2024

FERNANDES, F. A Revolução Burguesa no Brasil. 3ª Ed. RJ: Guanabara, 1987.

FERNANDES, Bernardo Mançano. A formação do MST no Brasil. Editora Vozes, 1999.

FERNANDES, F. Anotações sobre o capitalismo agrário e a mudança social no Brasil. In: Vida rural e mudança social. SZMRECSÁNYI, T. & QUEDA, O. (Orgs.). São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

FREIRE, P. (2005) Pedagogia da Tolerância. São Paulo, Editora Unesp.

GUARESCHI, Pedrinho A.; JOVCHELOVICH, Sandra. Textos em representações sociais. In: Textos em representações sociais. 2009.

GUARESCHI, Pedrinho, AMON, Denise, GUERRA, André. PSICOLOGIA, COMUNICAÇÃO E PÓS-VERDADE. 3ª Edição - Revisada e Ampliada. Porto Alegre, 2019. Disponível em: <<https://pedrinhoguareschi.com.br/site/wp-content/uploads/2021/03/CTP-MIOLO-PSICOLOGIA-COMUNICACAO-E-POS-VERDADE-2019.pdf>>. Acesso 04/06/2024

HALL, Pedro A.; TAYLOR, Rosemary CR. As três versões do neo-institucionalismo. Lua Nova: revista de cultura e política, p. 193-223, 2003. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/ln/a/Vpr4gJNNdjPfnMPr4fj75gb/?format=html&lang=pt>>. Acesso 17/06/2024

HALL, Stuart. Identidade cultural e diáspora. Comunicação & Cultura, n. 1, p. 21-35, 2006. Disponível em: <<https://journals.ucp.pt/index.php/comunicacaoecultura/article/view/10360/10020>>. Acesso 17/06/2024

BARROS, A.. Os paradigmas de Educação no Campo sob a ótica da teoria das representações sociais. *Ets Educare - Revista de Educação e Ensino*, Curitiba, n.3, v.2, p.11-41, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13146412>

HEIN, André Fernando; DA SILVA, Nardel Luiz Soares. A insustentabilidade na agricultura familiar e o êxodo rural contemporâneo. *Estudos Sociedade e Agricultura*, v. 27, n. 2, p. 394-417, 2019. Disponível em: <<https://www.redalyc.org/journal/5999/599962752012/599962752012.pdf>>. Acesso 07/06/2024

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira | Inep 2024. Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/assuntos/noticias/censo-escolar/mec-e-inep-divulga-m-resultados-do-censo-escolar-2023>>. Acesso 09/06/2024

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). «Nova Friburgo». Cópia arquivada em 22 de fevereiro de 2019. Disponível em: <<http://web.archive.org/web/20190222230645/https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/panorama>>. Acesso 06/06/2024

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Nova Friburgo 2022. Disponível em: < <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/rj/nova-friburgo.html>>. Acesso 06/06/2024

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Censo Agropecuário 2017, Nova Friburgo. Disponível em: < <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/nova-friburgo/pesquisa/24/0>>. Acesso 06/06/2024

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). «Nova Friburgo». Cópia arquivada em 12 de novembro de 2018. Disponível em: <<https://web.archive.org/web/20190408160452/https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rj/teresopolis/panorama>>. Acesso 06/06/2024

JODELET, Denise. Representações sociais: um domínio em expansão. As representações sociais, v. 17, n. 44, p. 1-21, 2001. Disponível em: <https://www.researchgate.net/profile/Denise-Jodelet-2/publication/324979211_Representacoes_sociais_Um_dominio_em_expansao/links/5c4897c3a6fdccd6b5c2eab1/Representacoes-sociais-Um-dominio-em-expansao.pdf>. Acesso 17/06/2024

JOVCHELOVITCH, S. (2017). Ação comunicativa e a imaginação dialógica. In D. Hook, B. Franks & M. W. Bauer (Orgs.), A psicologia social da comunicação (pp. 180-210). Petrópolis: Vozes.

KUHN, Thomas Samuel. A estrutura das revoluções científicas-Posfácio. Disponível em:<<http://177.20.147.23:8080/handle/123456789/636>>. Acesso 17/06/2024

LAKATOS, Imre. História da ciência e suas reconstruções racionais. In: PSA: Anais da reunião bienal da associação de filosofia da ciência. Imprensa da Universidade de Cambridge, 1970. p. 91-136. Disponível em:<https://www.academia.edu/download/82212822/1971_History_of_Science_and_Its_Rational_Reconstruction_Imre_Lakatos.pdf>. Acesso 17/06/2024

LEITE, S. C. Urbanização do processo escolar rural. 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) - Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 1996.

MÖRSCHBÄCHER, M. Processo de inclusão e Educação no Campo: desafios da educação básica no contexto das novas tecnologias. Revista Entreideias, Salvador, v. 10, n. 3, p. 6-87, set./dez. 2021. Disponível em:<<https://periodicos.ufba.br/index.php/entreideias/article/download/42216/25844>>. Acesso 04/06/2024

MOSCOVICI, S. A Psicanálise, sua imagem e seu público. Petrópolis: Vozes, 2012
MOSCOVICI, Serge. A representação social da psicanálise. Trad. de Álvaro Cabral. Zahar, 1978.

MOSCOVICI, Serge. Representações sociais: investigações em psicologia social (PA Guareschi, Trad.). Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

PENSE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa nacional de saúde do escolar: 2019. Rio de Janeiro: IBGE; 2021. Disponível em:<<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/educacao/9134-pesquisa-nacional-de-saude-do-escolar.html>>. Acesso 07/06/2024

NASCIMENTO, C. G. Educação, Cidadania e Políticas Sociais: a luta pela educação básica do campo em Goiás. Revista Iberoamericana de Educación, 2004. Disponível em:<<https://rieoei.org/historico/deloslectores/752Godoy.PDF>>. Acesso 28/06/2024

BARROS, A.. Os paradigmas de Educação no Campo sob a ótica da teoria das representações sociais. *Ets Educare - Revista de Educação e Ensino*, Curitiba, n.3, v.2, p.11-41, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13146412>

SACHS, Jeffrey. A riqueza de todos: a construção de uma economia sustentável em um planeta superpovoado, poluído e pobre. Nova Fronteira, 2008.

SANTOS, Adalcio Machado; ARALDI, Inês Staub. Reflexões acerca das práticas de letramento em tempos de mídias digitais. Revista de Gestão e Secretariado, v. 14, n. 1, p. 1104-1117, 2023. Disponível em: <<https://revistagesec.org.br/secretariado/article/download/1573/776>>. Acesso 04/06/2024

SANTOS, Ademar Alves dos et al. A aplicação da inteligência artificial (ia) na educação e suas tendências atuais. Cuadernos de Educación y Desarrollo, v. 15, n. 2, p. 1155-1172, 2023. Disponível em: <<https://ojs.europublications.com/ojs/index.php/ced/article/download/1030/954>>. Acesso 04/06/2024

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. Estudos avançados, São Paulo, v. 2, n. 2, p. 46-71, maio/ago. 1988. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ea/v2n2/v2n2a07.pdf>>. Acesso 04/06/2024

SILVA, Ana Cecília Oliveira. Educação no campo e trabalho: um estudo das escolas municipais rurais de Uberlândia-MG. Dissertação de mestrado (Programa de PósGraduação em Educação). Universidade Federal de Uberlândia, 2011. Disponível em: <<https://repositorio.ufu.br/bitstream/123456789/13846/1/Diss%20Ana.pdf>>. Acesso 04/06/2024

SILVA, Angela Maria, Edivaldo B. de Almeida Filho, and Sátilla Menezes Aires. "ANALISE PEDAGÓGICA DA EDUCAÇÃO RURAL E AS RUPTURAS COM A EDUCAÇÃO NO CAMPO." Revista Extensão 6.2 (2022): 16-25. Disponível em: <<https://revista.unitins.br/index.php/extensao/article/download/6572/4530>>. Acesso 04/06/2024

SILVA, Sílvio Domingos Mendes; RODRIGUES, Denize Massimo. O PAPEL DAS TECNOLOGIAS DE INFORMAÇÃO E COMUNICAÇÃO (TIC) NA ESCOLA PARA A SOCIALIZAÇÃO E FORMAÇÃO DOS JOVENS RESIDENTES NA ÁREA RURAL DE MAJOR VIEIRA/SC/BRASIL. Sobre Tudo, v. 13, n. 1, p. 19-53, 2022.

BARROS, A.. Os paradigmas de Educação no Campo sob a ótica da teoria das representações sociais. *Ets Educare - Revista de Educação e Ensino*, Curitiba, n.3, v.2, p.11-41, 2024. e-ISSN 2965-4165
DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.13146412>

Disponível em: < <https://ojs.sites.ufsc.br/index.php/sobretudo/article/view/5019>>.

Acesso 04/06/2024

SILVA, Wagner Rodrigues et al. Ciências nas licenciaturas? Linguagem, Catalão, v. 22, n. 1, p. 83-108, jan./jun. 2018. Disponível em:

<<https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54461>>. Acesso em: 30/05/2023

SILVA, Wagner Rodrigues. Educação científica como estratégia pedagógica para formação de professoras. Veredas, Juiz de Fora, v. 2, n. 23, p. 144-161, 2019.

Disponível em: <<https://doi.org/10.34019/1982-2243.2019.v23.29504>>. Acesso 04/06/2024

YOUNG, Michael. "Teoria do currículo: o que é e por que é importante." Cadernos de pesquisa 44 (2014): 190-202. Disponível

em:<<https://www.scielo.br/j/cp/a/4fCwLLQy4CkhWHNCmhVhYQd/?lang=pt>>.

Acesso 30/05/2024