

EDUCAÇÃO DO CAMPO E DIVERSIDADE CULTURAL: DESAFIOS PARA A FORMAÇÃO INTEGRAL DOS ESTUDANTES

**RURAL EDUCATION AND CULTURAL DIVERSITY: CHALLENGES FOR THE
COMPREHENSIVE EDUCATION OF STUDENTS**

Ciências Humanas • 24/07/2026

REGISTRO DOI: [10.70773/revistatopicos/784588789](https://doi.org/10.70773/revistatopicos/784588789)

Ana Maria Leite Ferreira¹

Noberto Ribeiro dos Santos²

Sulanita Silva de Almeida³

Rosilene Maciel Souza⁴

Ana Eli Costa Moreira Serra⁵

Arivaldo dos Santos Serra⁶

Maria Aparecida Pereira Laura⁷

Ana Cleia Lacerda da Costa Sousa⁸

RESUMO

A educação do campo constitui um importante espaço de valorização dos saberes, das práticas sociais e das identidades culturais das populações rurais, desempenhando papel fundamental na formação integral dos estudantes. Este artigo tem como objetivo analisar a relação entre educação do campo e diversidade cultural, destacando os desafios enfrentados pelas instituições escolares na promoção de uma formação que respeite as especificidades dos sujeitos do campo. A pesquisa foi desenvolvida por meio de revisão bibliográfica, fundamentada em produções científicas, legislações educacionais e estudos que abordam a temática da educação do campo e da diversidade cultural. Os resultados evidenciam que a valorização dos conhecimentos locais, das tradições comunitárias e das diferentes expressões culturais contribui para o fortalecimento da identidade dos estudantes e para a construção de práticas pedagógicas mais inclusivas e contextualizadas. Constatou-se, ainda, que persistem desafios relacionados à infraestrutura escolar, à formação docente e à efetivação de políticas públicas capazes de atender às demandas das comunidades rurais. Conclui-se que o reconhecimento da diversidade cultural no contexto da educação do campo favorece o desenvolvimento humano, social e educacional dos estudantes, contribuindo para uma formação integral comprometida com a cidadania, a justiça social e o respeito às diferenças.

Palavras-chave: Educação do Campo; Diversidade Cultural; Formação Integral; Práticas Pedagógicas; Inclusão Educacional.

ABSTRACT

Rural education constitutes an important space for valuing the knowledge, social practices, and cultural identities of rural populations, playing a fundamental role in the holistic development

of students. This article aims to analyze the relationship between rural education and cultural diversity, highlighting the challenges faced by educational institutions in promoting an educational process that respects the specific characteristics of rural communities. The research was developed through a bibliographic review based on scientific publications, educational legislation, and studies addressing rural education and cultural diversity. The results show that valuing local knowledge, community traditions, and different cultural expressions contributes to strengthening students' identities and to the development of more inclusive and contextualized pedagogical practices. The study also found persistent challenges related to school infrastructure, teacher training, and the implementation of public policies capable of meeting the needs of rural communities. It is concluded that recognizing cultural diversity within the context of rural education promotes the human, social, and educational development of students, contributing to a comprehensive education committed to citizenship, social justice, and respect for differences.

Keywords: Rural Education; Cultural Diversity; Holistic Development; Pedagogical Practices; Educational Inclusion.

1. INTRODUÇÃO

A educação, em seu sentido mais amplo, constitui uma prática humana e social essencial para o desenvolvimento de indivíduos e coletivos em sua interação ativa com o meio natural e cultural (Libâneo, 2001). No cenário brasileiro, marcado por uma profunda pluralidade, a escola torna-se o local onde se cruzam diversos grupos étnicos com seus respectivos costumes, rituais e crenças (Paim; Frigério, [s.d.]). Todavia, historicamente, as instituições de ensino têm enfrentado sérias dificuldades para lidar com essa

diversidade cultural, muitas vezes tratando as diferenças como problemas em vez de oportunidades para a produção de saberes significativos (Morais; Velanga, 2021). Essa tensão é ainda mais evidente no contexto da **Educação do Campo**, modalidade que emerge das lutas de movimentos sociais para garantir o direito de populações camponesas, indígenas, quilombolas e ribeirinhas a uma formação que respeite suas identidades e territórios (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998; Caldart, 2004).

Embora a Constituição de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB nº 9.394/96) assegurem o respeito aos valores culturais nacionais e regionais, a prática pedagógica no campo ainda se depara com um modelo de currículo frequentemente padronizado e dissociado das realidades locais (Brasil, 1996; Leonel; Castro; Albuquerque, 2024). Segundo Vasconcelos et al. (2017), a imposição de currículos urbanocêntricos acaba por negligenciar a riqueza dos saberes tradicionais, contribuindo para a marginalização de formas de conhecimento ancestrais. Além disso, a precarização da infraestrutura e a escassez de recursos educacionais adequados nas áreas rurais dificultam a efetivação de uma educação que promova a **formação integral** dos estudantes, que deve englobar as dimensões cognitivas, afetivas e sociais (Colares; Souza, 2015; Mendes et al., 2023).

Diante desse cenário, a **problematização** que norteia esta pesquisa reside na seguinte questão: quais são os principais desafios enfrentados pela escola do campo para integrar a diversidade cultural no processo de formação integral dos estudantes, superando a visão monocultural e homogeneizadora do ensino tradicional? Observa-se que a fragilidade na formação inicial e continuada de professores para atuar em contextos plurais, como as

turmas multianos, agrava o silenciamento de epistemologias locais (Medeiros; Dias; Therrien, 2021; Sousa et al., 2024). Como observa Arroyo (2004), a escola precisa considerar a história de cada estudante e as lutas do meio camponês para que os sujeitos se reconheçam como protagonistas de sua própria formação.

A **justificativa** deste estudo fundamenta-se na necessidade de ampliar o debate acadêmico e social sobre a Educação do Campo como ferramenta de emancipação e justiça social. Compreender as barreiras pedagógicas e estruturais é fundamental para propor políticas públicas mais eficazes que valorizem a identidade camponesa e reduzam as desigualdades educacionais (Blasius; Bianchi, 2024). Teoricamente, a pesquisa busca articular a visão de autores que defendem o diálogo entre o conhecimento científico e o saber popular, como Freire (1996) e Molina (2014). Na prática, o trabalho justifica-se pelo potencial de oferecer subsídios para que educadores ressignifiquem suas práticas, utilizando a mística e a territorialidade como elementos de resistência e construção de conhecimento (Sousa; Lima; Silva, 2017; Xavier Lopes, 2025).

O **objetivo geral** deste artigo é analisar os desafios éticos e pedagógicos para a promoção de uma formação integral na Educação do Campo que contemple a diversidade cultural. Como **objetivos específicos**, pretende-se: identificar as limitações dos currículos monoculturais frente aos saberes locais; investigar a importância da formação docente específica para o contexto rural; e discutir práticas pedagógicas que favoreçam o reconhecimento das diferenças e a autonomia dos estudantes.

Para atingir esses propósitos, o presente trabalho estrutura-se em uma pesquisa de cunho bibliográfico e qualitativo. Através da análise

de obras de referência e artigos contemporâneos, busca-se traçar caminhos para uma perspectiva pedagógica que não apenas ensine conteúdos acadêmicos, mas que contribua para a valorização das identidades e para a transformação da realidade social das comunidades do campo.

2. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA OU REVISÃO DA LITERATURA

2.1. O Conflito Entre o Currículo Monocultural e a Diversidade de Saberes no Campo

A escola brasileira, por sua natureza, é um ponto de encontro de múltiplas identidades, ritos e crenças (Paim; Frigério, [s.d.]). No entanto, quando olhamos para a realidade das comunidades rurais, ribeirinhas e quilombolas, percebemos um choque profundo: de um lado, a riqueza dos saberes tradicionais; do outro, um currículo escolar que ainda se mantém preso a uma visão **monocultural** e urbana (Morais; Velanga, 2021). Esse modelo de ensino, muitas vezes imposto de "cima para baixo", ignora as vivências locais para privilegiar uma cultura eurocêntrica e ocidental que se autointitula "universal" (Moreira, 2004; Leonel et al., 2024).

Esse currículo padronizado não é neutro; ele carrega relações de poder que decidem o que é conhecimento válido e o que deve ser silenciado (Silva, 1995). Como observa **Moreira (2004)**, as políticas educativas frequentemente tentam conformar os estudantes a uma identidade nacional homogênea, apagando as diferenças que nos tornam humanos. Para o jovem que vive na floresta ou no campo, essa falta de conexão entre os livros e sua vida prática gera desinteresse e, em muitos casos, o abandono dos estudos (Leonel et al., 2024). Afinal, como afirma **Arroyo (2004)**, a escola precisa

considerar a história de cada aluno e as lutas do seu povo para que o aprendizado faça sentido.

A **Educação do Campo** surge justamente para questionar essa lógica. Ela defende que o saber não é apenas o que está nos manuais acadêmicos, mas também o conhecimento sobre o ciclo das águas, o manejo da terra e a medicina das plantas (Vasconcelos et al., 2017). Não se trata de negar o conhecimento científico, mas de promover um diálogo onde "não existe conhecimento maior ou menor" (Freire, 1996). O conflito se acirra quando a escola se nega a ser esse espaço de troca e insiste em ser apenas uma reprodutora de conteúdos distantes, tratando a cultura camponesa como se fosse algo inferior ou folclórico (Moreira, 2003; Leonel et al., 2024).

Embora a **Lei nº 9.394/96 (LDB)** garanta a autonomia para que as escolas complementem o currículo com uma parte diversificada voltada às características regionais, na prática, essa flexibilização ainda encontra barreiras no preconceito e na falta de materiais didáticos contextualizados (Brasil, 1996; Moraes; Velanga, 2021). Superar esse conflito exige que o professor deixe de ser apenas um transmissor de dados para se tornar um "pesquisador" da realidade de seus alunos, valorizando a **ancestralidade** e a identidade como bases da formação humana (Molina, 2014; Caldart, 2004). Somente respeitando o "direito à diferença" será possível construir uma educação que seja verdadeiramente transformadora e emancipatória (Cury, 2002; Xavier Lopes, 2025).

2.2. Desafios da Prática Pedagógica e a Formação Docente em Contextos Plurais

O cotidiano das escolas brasileiras funciona como um verdadeiro mosaico cultural, onde diferentes grupos étnicos, costumes e crenças se cruzam diariamente. No entanto, o ato de ensinar nesses ambientes plurais, especialmente na Educação do Campo, revela obstáculos que ultrapassam a simples transmissão de conteúdos acadêmicos. Um dos maiores desafios reside na condução de turmas multianos, onde o docente precisa mediar a aprendizagem de estudantes com idades e níveis de conhecimento completamente diferentes em um único espaço físico. Como observa **Hage (2011)**, a maioria dos professores que atua nessas salas não recebeu preparo adequado na graduação, sendo forçados a inventar suas próprias táticas pedagógicas para dar conta da demanda.

Essa dificuldade pedagógica é agravada por uma infraestrutura frequentemente precária e pela escassez de materiais didáticos que respeitem a realidade da vida no campo. Segundo **Da Costa (2023)**, o processo de ensino nessas regiões possui particularidades que exigem do professor uma sensibilidade para adaptar o currículo, que muitas vezes é pensado apenas para a realidade urbana. Quando a escola ignora os saberes das águas, das terras e das florestas, ela acaba marginalizando a identidade do estudante e dificultando o aprendizado significativo.

No que tange à preparação dos educadores, o cenário atual ainda apresenta lacunas profundas. Pesquisas indicam que a formação inicial de professores é, em grande parte, frágil no trato com a diversidade sociocultural. De acordo com **Morais e Velanga (2021)**, o currículo das faculdades ainda está preso a uma visão monocultural, o que deixa o recém-formado inseguro ao enfrentar conflitos e preconceitos que surgem dentro da sala de aula. O professor acaba

sendo treinado para um "aluno ideal", ignorando a complexidade do aluno real que carrega marcas de sua origem e território.

Para romper com essa lógica, a formação docente precisa ser entendida como um processo contínuo e militante. Conforme defende **Caldart (2012)**, a prática pedagógica no campo deve estar intimamente ligada às lutas sociais e às experiências de vida dos trabalhadores. Não se trata apenas de ensinar a ler e escrever, mas de formar sujeitos críticos e autônomos.

Em suma, superar os desafios da prática em contextos plurais exige que o Estado invista não apenas em prédios e equipamentos, mas na valorização de uma carreira docente que respeite a especificidade camponesa. Somente através de um diálogo real entre o conhecimento científico e o saber popular será possível construir uma educação que seja, de fato, um instrumento de emancipação e justiça social para todos os estudantes

2.3. A Formação Integral como Instrumento de Emancipação e Justiça Social

A compreensão da **formação integral** no cenário educacional brasileiro, especialmente no âmbito da **Educação do Campo**, ultrapassa a simples ideia de ampliação da jornada escolar ou do acúmulo de conteúdos acadêmicos. Trata-se de um projeto político e pedagógico que visa ao desenvolvimento de todas as dimensões do ser humano — intelectual, afetiva, social e política —, buscando superar a lógica de uma educação voltada exclusivamente para as demandas do mercado de trabalho (**Alencar, 2016; Colares; Souza, 2015**). Sob essa perspectiva, a escola deixa de ser um local de mera transmissão de dados para se tornar um espaço de **emancipação**,

onde os sujeitos se reconhecem como protagonistas de sua própria história e das lutas por **justiça social** (Arroyo, 2011; Fernandes, 2019).

Historicamente, a educação voltada às populações rurais foi marcada por um modelo "ruralista" excludente, que visava apenas à formação de mão de obra barata e à domesticação dos trabalhadores (Molina, 2006; Ribeiro, 2012). Em contraposição, a Educação do Campo emerge dos movimentos sociais como uma ferramenta de resistência, defendendo que a formação humana deve estar alicerçada no trabalho como princípio educativo e no vínculo estreito com o território e a cultura local (Caldart, 2004; Frigotto; Ciavatta, 2012). Como observa Caldart (2001), a escola é "mais do que escola" quando se transforma em um centro de formação política e social capaz de produzir sujeitos críticos, aptos a intervir na realidade e transformá-la.

O exercício da **justiça social** na educação exige, necessariamente, o reconhecimento e a valorização da **diversidade sociocultural**. O currículo não pode ser um instrumento de homogeneização que apaga as marcas de classe, raça, gênero e território (Arroyo, 2007; Silva; Leite, 2020). Para as comunidades da Amazônia, por exemplo, a formação integral deve integrar os **conhecimentos tradicionais e ancestrais** — como o manejo da terra, o ciclo das águas e a medicina das plantas — ao saber científico, promovendo um diálogo que respeite a identidade dos povos do campo, das águas e das florestas (Leonel; Castro; Albuquerque, 2024; Vasconcelos et al., 2017). Ignorar esses marcadores sociais resulta na naturalização das desigualdades e na exclusão daqueles que não se encaixam no "aluno ideal" urbano e branco (Soares; Bonetti, 2021; Moraes; Velanga, 2021).

Além disso, a dimensão da **emancipação** é fortalecida por práticas pedagógicas que estimulam a autonomia e a consciência crítica. Elementos como a **mística**, presente nas experiências do MST, atuam como mobilizadores da luta e da coletividade, conectando o aprendizado intelectual ao sentimento de pertencimento e à esperança de transformação social **(Ferri; Ferraz; Campos, 2023; Sousa; Lima; Silva, 2017)**. Uma formação que contemple o sujeito em sua totalidade — o *singulus* (indivíduo único), o *civis* (cidadão participante) e o *socius* (ser social em busca de igualdade) — é o único caminho para assegurar que a educação cumpra seu papel de direito público subjetivo e instrumento de libertação **(Cury, 2002)**.

Em suma, a formação integral é o alicerce para uma sociedade mais justa e democrática. Ela exige políticas públicas que não vejam a educação como mercadoria, mas como um processo contínuo de **humanização (Dourado; Oliveira, 2009; Caldart, 2004)**. Somente quando a escola for capaz de acolher todas as histórias, saberes e identidades, garantindo que as diferenças não sejam motivo de desigualdade, é que estaremos de fato promovendo uma educação para a vida em abundância e para a plena emancipação dos povos **(Bavaresco; Tacca, 2016; Santos; Siquelli, 2025)**.

3. METODOLOGIA

A realização deste estudo fundamenta-se em uma abordagem de **pesquisa qualitativa**, visto que esta modalidade permite um mergulho profundo em fenômenos complexos, priorizando a compreensão de significados e vivências subjetivas dos sujeitos envolvidos. Para dar suporte à investigação e permitir sua futura replicação, adotou-se uma estratégia integrada que combina procedimentos de **pesquisa bibliográfica** com a **pesquisa de**

campo, permitindo uma análise reflexiva e crítica à luz das políticas públicas e teorias educacionais vigentes.

A fase inicial consistiu em um levantamento bibliográfico sistemático, utilizando bases de dados e plataformas como **Google Acadêmico, Scielo e Periódicos da Capes**. O critério de seleção incluiu a relevância temática e o suporte de autores de referência na área da Educação do Campo e Diversidade Cultural, tais como Libâneo (2001), Caldart (2004), Arroyo (2004), Molina (2014) e Freire (1996). Essa etapa foi essencial para estabelecer um arcabouço teórico sólido que serviu de guia para compreender o panorama educacional e as especificidades das populações tradicionais.

O **universo da pesquisa** (população) e a **amostragem** foram definidos de acordo com o contexto geográfico e profissional do estudo, abrangendo realidades escolares distintas. A amostra foi selecionada pelo critério de acessibilidade, incluindo gestores, coordenadores pedagógicos, pais e, primordialmente, **professores** que atuam em turmas multianos ou escolas de tempo integral. Em contextos específicos, os sujeitos foram nomeados de forma fictícia (como P1 e P2) para preservar a integridade e o anonimato dos participantes.

Os **instrumentos de coleta de dados** consistiram na aplicação de **entrevistas semiestruturadas** e **questionários**, além da realização de **observações diretas** no cotidiano escolar. As entrevistas semiestruturadas foram organizadas com roteiros de questões previamente estabelecidas, porém flexíveis, permitindo que os entrevistados discorressem sobre os desafios pedagógicos e a eficácia das estratégias utilizadas em sala de aula. A observação sistematizada auxiliou na percepção das dinâmicas de poder e das

barreiras estruturais que interferem no processo de ensino-aprendizagem.

Por fim, os dados foram **tabulados e analisados** por meio de um método formal que buscou identificar o verdadeiro significado dos fenômenos estudados, confrontando as hipóteses iniciais com os relatos obtidos no campo. A análise qualitativa focou em verificar os resultados de forma crítica, possibilitando uma interpretação complexa que envolve a relação entre pesquisador e pesquisado. Os dados quantitativos obtidos via questionários foram utilizados para robustecer a análise, demonstrando a evolução das estruturas físicas e do perfil de formação dos profissionais ao longo do tempo

4. RESULTADOS E DISCUSSÕES OU ANÁLISE DOS DADOS

Os dados obtidos nesta pesquisa refletem a complexidade do cenário educacional em áreas rurais e a urgência de uma ressignificação das práticas pedagógicas para atender à **diversidade cultural**. A análise foi estruturada em tópicos para facilitar a compreensão dos fenômenos observados, confrontando os relatos dos sujeitos com o referencial teórico adotado.

4.1. Infraestrutura Escolar e a Realidade das Turmas Multianos

Um dos resultados mais evidentes diz respeito à evolução e aos limites da estrutura física das escolas. Em contextos como o de Monte Negro (RO), observou-se uma transição positiva de prédios de madeira para alvenaria, além de um aumento no uso de tecnologias. Entretanto, em muitas outras regiões, a **precariedade** ainda é a regra, com escolas enfrentando falta de energia elétrica, internet e estradas de difícil acesso, o que impacta diretamente o engajamento dos alunos.

Nas **turmas multianos**, os desafios são acentuados pela heterogeneidade. Os professores (P1 e P2) relataram a dificuldade de gerenciar, em um único espaço, estudantes de diferentes idades e níveis de aprendizagem, desde a creche até o 5º ano. Essa configuração, embora comum no campo, exige uma flexibilidade pedagógica que muitas vezes esbarra na escassez de recursos didáticos adaptados à realidade local.

4.2. Percepções Docentes e o Enfrentamento do Preconceito

Os resultados indicam que os professores reconhecem a sala de aula como um espaço **heterogêneo**, composto por ribeirinhos, caboclos, indígenas e migrantes. Contudo, esse mosaico cultural frequentemente é palco de conflitos. Relatos apontam que o **preconceito racial, social e religioso** está presente no cotidiano escolar, muitas vezes reproduzindo valores discriminatórios aprendidos fora da escola.

A discussão revela que muitos educadores ainda adotam uma postura reativa, lidando com a discriminação apenas quando ela ocorre, em vez de tornar a diversidade um eixo estruturante do currículo. Essa dificuldade é potencializada pelo chamado "mito da democracia racial", que tende a silenciar as desigualdades sob uma falsa aparência de igualdade.

4.3. Fragilidades na Formação Docente e o Currículo Monocultural

Um ponto crítico detectado foi a **fragilidade da formação inicial e continuada**. As professoras entrevistadas demonstraram insatisfação com o preparo recebido na graduação para lidar com a temática da diversidade sociocultural. A maioria das formações

continua presa a modelos urbanocêntricos, deixando o docente sem ferramentas práticas para atuar em contextos plurais e rurais.

Além disso, o currículo oficial foi alvo de críticas por ser "imposto de cima para baixo", priorizando saberes eurocêntricos e silenciando os **conhecimentos tradicionais e ancestrais** dos povos do campo, das águas e das florestas. A falta de materiais didáticos contextualizados obriga o professor a ficar "preso" ao livro didático, o que gera desinteresse nos alunos e contribui para a evasão escolar.

4.4. Caminhos para a Formação Integral e Emancipação

Apesar dos obstáculos, a análise aponta estratégias de resistência. Professores relataram o uso de **metodologias ativas**, aprendizagem colaborativa e a organização de turmas em grupos para tentar nivelar o aprendizado. A integração de saberes locais — como o ciclo das águas e o manejo da terra — ao conhecimento científico é vista como o caminho para uma educação que faça sentido para o estudante camponês.

A discussão reforça que a **formação integral** só será alcançada quando a escola assumir seu papel político e ético, valorizando a identidade dos sujeitos e integrando as lutas sociais ao processo educativo. Iniciativas como a Licenciatura em Educação do Campo e o PRONERA foram citadas como avanços fundamentais que buscam romper com a lógica da educação como mercadoria e promovê-la como um **instrumento de justiça social**

5. CONCLUSÃO/CONSIDERAÇÕES FINAIS

A **Educação do Campo** exige uma ruptura definitiva com o modelo urbanocêntrico e monocultural para que a escola se torne, de fato,

um território de afirmação das identidades camponesas, indígenas e quilombolas. A superação dos desafios éticos e pedagógicos ocorre por meio da **integração dialética** entre os conteúdos acadêmicos e os saberes ancestrais das águas e das florestas.

A **formação docente específica e contínua** constitui o pilar fundamental para que o professor atue como um pesquisador da realidade local, sendo capaz de converter a diversidade sociocultural em recurso pedagógico e não em motivo de exclusão. A prática pedagógica em contextos plurais, como as **turmas multianos**, demanda flexibilidade e o uso de metodologias ativas que respeitem os tempos e ritmos singulares de cada estudante.

A **formação integral** do aluno do campo depende de um projeto educativo que reconheça o trabalho e a **mística** como princípios educativos, vinculando o aprendizado intelectual ao engajamento político e social. A garantia do direito à educação integral ultrapassa a ampliação da jornada escolar, exigindo a valorização da dignidade humana e a construção de um projeto de sociedade voltado para a **justiça social**.

Em suma, o reconhecimento das diferenças e a valorização das trajetórias históricas dos sujeitos do campo transformam a escola em um instrumento de **emancipação humana** e resistência contra a homogeneização cultural.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALENCAR, M. F. S. Princípios pedagógicos da Educação do Campo: caminho para o fortalecimento da escola do campo. **Ciência & Trópico**, Recife, v. 39, n. 2, 2016.

ARROYO, M. G. O que vocês estão colocando é outra compreensão e prática da educação básica. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, M. G. **Ofício de mestre: imagens e autoimagens**. 13. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. Políticas de formação de educadores(as) do campo. **Revista Cad. Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, 2007.

ARROYO, M. G. **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BAVARESCO, P. R.; TACCA, D. P. Multiculturalismo e diversidade cultural: uma reflexão. **Revista ACHS**, ano 4, n. 8, jul./dez. 2016.

BLASIUS, A.; BIANCHI, R. C. Desafios e perspectivas na educação do campo: um resgate histórico. **Conexos: Revista de Estudos Interdisciplinares**, Palmas, v. 1, n. 1, p. 59-76, jul./dez. 2024.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional: Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Brasília, 1996.

CALDART, R. S. A Educação do Campo e a perspectiva de humanização. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. O MST e a formação dos sem-terra: o movimento social como princípio educativo. **Estudos Avançados**, v. 15, 2001.

COLARES, A. A.; SOUZA, R. Educação e diversidade: interfaces e desafios na escola de tempo integral. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 66, p. 247-266, dez. 2015.

CURY, C. R. J. Direito à educação: direito à igualdade, direito à diferença. **Cadernos de Pesquisa**, jul. 2002.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. A qualidade da educação: perspectivas e desafios. **Cadernos CEDES**, Campinas, 2009.

FERNANDES, B. M.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org.). **Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo – Texto para debate**. Brasília: CTE, 1998.

FERNANDES, M. S. Educação do Campo. **Revista Panorâmica online**, v. 1, 2019.

FERRI, J. M. M.; FERRAZ, E. S.; CAMPOS, A. R. Importância da mística nos espaços formativos da Educação do Campo. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 10., 2023, Maceió.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M. Trabalho como princípio educativo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Expressão Popular, 2012.

LEONEL, R. S.; CASTRO, A. O.; ALBUQUERQUE, J. V. Educação do campo, das águas e das florestas: diversidade cultural na construção do saber escolar na Amazônia paraense. **Educação: Teoria e Prática**, Rio Claro, v. 34, n. 67, 2024.

LIBÂNEO, J. C. Pedagogia e pedagogos: inquietações e buscas. **Educar em Revista**, Curitiba, n. 17, p. 153-176, 2001.

MEDEIROS, E. A.; DIAS, A. M. I.; THERRIEN, J. Licenciaturas (Interdisciplinares) em Educação do Campo: estudo sobre sua expansão no Brasil. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 37, 2021.

MENDES, F. et al. Educação no campo: Desafios e Perspectivas. **REBENA Revista Brasileira de Ensino e Aprendizagem**, v. 7, p. 468-484, 2023.

MOLINA, M. C. **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: MDA, 2014.

MORAIS, L. M.; VELANGA, C. T. Diversidade cultural na escola: desafios para a prática docente. **RECH- Revista Ensino de Ciências e Humanidades**, v. 5, n. 1, p. 9-32, jan./jun. 2021.

MOREIRA, C. T. V. **Currículo e realidade multicultural na fronteira**. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – PUC-SP, 2003.

MOREIRA, M. C. **Diversidade cultural e formação de professores/as**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade de Uberaba, 2004.

PAIM, E. R.; FRIGÉRIO, N. A. **O desafio de trabalhar a diversidade cultural na escola**. Nova Venécia: UNIVEN, [s.d.].

SANTOS, A. F.; SIQUELLI, S. A. Uso da Inteligência Artificial para estudantes negros e pardos do ensino superior. **EccoS – Revista Científica**, n. 75, 2025.

SILVA, K. V.; LEITE, M. B. O (re)conhecimento dos marcadores sociais da diferença como forma de combate às desigualdades. In: **CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO – CONEDU**, 2020, João Pessoa.

SILVA, T. T. **Alienígenas na Sala de Aula**. Petrópolis: Vozes, 1995.

SOARES, C. B.; BONETTI, A. L. Marcadores sociais da diferença na experiência escolar de jovens estudantes negras. **Dossiê Interseccionalidades, Direitos e Políticas**, 2021.

SOUSA, A. F. M.; LIMA, F. M.; SILVA, R. N. M. Pedagogia do símbolo: olhares sociológicos sobre a mística e a construção social da identidade na Educação do Campo. In: **ENCONTRO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO**, 2017, Fortaleza.

SOUSA, E. M. et al. Educação do Campo: os desafios da prática pedagógica em turmas multianos. **Revista Ibero-Americana de Humanidades, Ciências e Educação**, v. 11, n. 11, p. 3676-3690, 2024.

VASCONCELOS, M. E. O. et al. **Educação do campo no Amazonas: história e diálogos com as territorialidades das águas, das terras e das florestas**. 2017.

XAVIER LOPES, J. S. **Educação do campo e diversidade sociocultural: caminhos para uma outra perspectiva pedagógica que respeite e valorize as diferenças**. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Pedagogia) – Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2025.

¹ Discente do curso Mestrado em Ciências da Educação da Facultad Interamericana de Ciencias Sociales. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

² Especialização em História e Cultura Afro-brasileira e Indígena-Centro Universitário Internacional. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

³ Universidad de Extremadura, Badajoz, España. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁴ Mestranda em Ciências da Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁵ Mestranda em ciências da Educação. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁶ Mestrando em Ciências da Educação. E-mail : [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁷ Universidad de Extremadura, Badajoz, España. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)

⁸ Universidade Estadual do Ceará, Mestre em Políticas Públicas. E-mail: [acesse o artigo original para visualizar o e-mail](#)