



**UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS  
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE MIRACEMA  
CURSO DE GRADUAÇÃO EM PSICOLOGIA**

**JAYANA MILHOMEM DE SOUZA**

**ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E  
EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO**

**Miracema do Tocantins, TO**

**2021**

**Jayana Milhomem de Souza**

**Encontros e Desencontros entre Psicologia Escolar e Educacional e Educação do Campo**

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus universitário de Miracema para obtenção do diploma de Bacharel em Psicologia.

Orientador: Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento.

Miracema do Tocantins, TO

2021

**Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)**  
**Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins**

---

- S729e Souza, Jayana Milhomem de.  
Encontros e Desencontros entre Psicologia Escolar e Educacional e Educação do Campo. / Jayana Milhomem de Souza. – Miracema, TO, 2021.  
79 f.
- Monografia Graduação - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Miracema - Curso de Psicologia, 2021.  
Orientador: Ladislau Ribeiro do Nascimento
1. Psicologia. 2. Psicologia Escolar e Educacional. 3. Ruralidades. 4. Educação do Campo. I. Título

**CDD 150**

---

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

**Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).**

JAYANA MILHOMEM DE SOUZA

ENCONTROS E DESENCONTROS ENTRE PSICOLOGIA ESCOLAR E  
EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Monografia apresentada à Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Miracema, curso de Psicologia, avaliada para obtenção do diploma de Bacharel em Psicologia, aprovada em sua forma final pelo Orientador e pela Banca Examinadora.

Data de Aprovação: 15/12/2021

Banca examinadora:

---

Prof. Dr. Ladislau Ribeiro do Nascimento – Orientador - (UFT).

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Daniele Vasco Santos – Examinadora - (UFT).

---

Prof.<sup>a</sup> Dra. Lisiane Costa Claro – Examinadora - (UFNT).

Dedico este trabalho às psicólogas e aos psicólogos que defendem a democratização da Psicologia.

Aos sujeitos que são, estão e/ou defendem e respeitam o campo e os povos do campo.

## AGRADECIMENTOS

À minha família, em especial minha mãe, Marilene, minhas irmãs, Janaína e Jádyla, e meus irmãos, Ednilton e Andreilton, por serem fonte de inspiração, força e amor.

À Universidade Federal do Tocantins, pela oportunidade de cursar Psicologia de forma gratuita e com qualidade, e por ter sido minha casa por cinco longos anos.

Ao meu orientador, professor Ladislau, por ter aceitado o desafio de me orientar; por todos os minutos dedicados às orientações e correções; por ter me acompanhado, supervisionado e orientado durante todo meu processo acadêmico; e por sempre me lembrar do compromisso social e ético-político da Psicologia por meio do seu exemplo.

Às minhas examinadoras, professoras Dra. Daniele Vasco Santos e Dra. Lisiane Costa Claro, profissionais excepcionais que gentilmente aceitaram participar das interlocuções do presente estudo, e contribuíram significativamente com apontamentos, sugestões e questionamentos desde a qualificação do meu projeto de pesquisa.

Ao meu companheiro de vida e colega de turma, Thiago Galvão, pelo apoio, cuidado e companheirismo; e pela parceria ao longo de toda graduação.

Aos professores e professoras que fizeram parte do meu processo educativo desde as primeiras séries da educação básica até o Colegiado de Psicologia, formado por grandes profissionais que muito contribuíram no meu desenvolvimento acadêmico e na minha (trans)formação profissional.

A todos meus colegas de turma que me acompanharam nessa trajetória; em especial, ao Wysney Rocha, pelas conversas e trocas sobre Psicologia e Ruralidades.

Às tantas pessoas que direta ou indiretamente me ajudaram a chegar até aqui.

Obrigada a todas e todos!

*Não vou sair do campo  
Pra poder ir pra escola  
Educação do campo  
É direito e não esmola*

*O povo camponês  
O homem e a mulher  
O negro quilombola  
Com seu canto de afoxé  
Ticuna, Caeté  
Castanheiros, seringueiros  
Pescadores e posseiros  
Nesta luta estão de pé*

*Cultura e produção  
Sujeitos da cultura  
A nossa agricultura  
Pro bem da população  
Construir uma nação  
Construir soberania  
Pra viver o novo dia  
Com mais humanização*

*Quem vive da floresta  
Dos rios e dos mares  
De todos os lugares  
Onde o sol faz uma fresta  
Quem a sua força empresta  
Nos quilombos nas aldeias  
E quem na terra semeia  
Venha aqui fazer a festa*

(Não vou sair do Campo, Gilvan Santos)

## RESUMO

A Psicologia tem reservado ao campo um lugar secundário, no que se refere às práticas profissionais e à pesquisa, voltando seu olhar exclusivamente ao contexto urbano. Ponderamos sobre o quanto a população rural do Brasil é ampla e diversificada. Nesta perspectiva, podemos pensar a inserção da Psicologia em contextos rurais a partir da Educação do Campo, modalidade educacional que vem se constituindo em meio a um processo histórico de inúmeros movimentos e organizações sociais, caracterizada pelo princípio de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação de qualidade, pensada e dedicada especificamente para sua realidade. A presente pesquisa teve o objetivo de analisar como a Psicologia Escolar e Educacional (PEE) tem contribuído ou pode contribuir com a Educação do Campo. Projetamos possíveis espaços e demandas para a Psicologia no contexto educacional e escolar campesino, tendo como apoio um referencial crítico em PEE. Nesse percurso, refletimos sobre as particularidades das ruralidades e da Educação do Campo no Brasil. Para tanto, realizamos uma Revisão Bibliográfica a partir de consultas em diferentes bases de dados: SciELO; BVS-Psi; PePSIC; e Google Acadêmico. E em seguida empreendemos uma análise das publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE), entre os anos 2000 e 2020. Os resultados apontam para um distanciamento da psicologia em relação às ruralidades, povos e Educação do Campo. Dessa maneira, apostamos na necessidade de inserir conteúdos relacionados a essas temáticas no processo de formação da/o profissional de Psicologia.

**Palavras-Chave:** Psicologia. Psicologia Escolar e Educacional. Ruralidades. Educação do Campo.



## ABSTRACT

Psychology has reserved a secondary place for the countryside, with regard to professional practices and research, focusing exclusively on the urban context. We ponder how broad and diverse Brazil's rural population is. In this perspective, we can think about the insertion of Psychology in rural contexts from Rural Education, an educational modality that has been constituted in the midst of a historical process of innumerable social movements and organizations, characterized by the principle that people who live in the field are entitled to a quality education, designed and dedicated specifically to their reality. This research aims to analyze how School and Educational Psychology (PEE) has contributed or can contribute to Rural Education. We project possible spaces and demands for Psychology in the rural educational and school context, supported by a critical reference in PEE. In this way, we reflect on the particularities of ruralities and Rural Education in Brazil. Therefore, we carried out a Bibliographic Review based on consultations in different databases: SciELO; VHL-Psi; PePSIC; and Google Scholar. And then we undertook an analysis of the publications of the Revista Psicologia Escolar e Educacional, of the Brazilian Association of School and Educational Psychology (ABRAPEE), between the years 2000 and 2020. The results point to a distancing of psychology in relation to ruralities, peoples and Education from Camp. In this way, we bet on the need to insert content related to these themes in the training process of the Psychology professional.

**Keywords:** Psychology. School and Educational Psychology. Ruralities. Rural Education.

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Diretrizes para fortalecer o compromisso social da Psicologia com as ruralidades .....	26
Quadro 2 – Instrumentos Legais e Marcos Normativos .....	40
Quadro 3 – Acesso à internet nas escolas brasileiras (Inep, 2020) .....	42
Quadro 4 – Quantidade de publicações da Revista da ABRAPEE (2000-2020) .....	44
Quadro 5 – Referências selecionadas .....	48
Quadro 6 – Possibilidades de atuações da PEE junto à Educação do Campo .....	64
Quadro 7 – Outras proposições em PEE no âmbito da Educação do Campo .....	65

## LISTA DE SIGLAS

ABRAPEE	Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional
Anatel	Agência Nacional de Telecomunicações
BVS-Psi	Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia
CAMI	Centro de Assistência Materno à Infância
CAPS	Centros de Atenção Psicossocial
CEB	Câmara de Educação Básica
CFP	Conselho Federal de Psicologia
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos no Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
CPT	Comissão Pastoral da Terra
CRAS	Centros de Referência em Assistência Social
CREAS	Centros de Referência Especializado de Assistência Social
CREPOP	Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatísticas
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
Inep	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MDS	Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome
MEC	Ministério de Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
NASF	Núcleos de Apoio a Saúde da Família
NUCOM	Núcleo de Pesquisa Comunitária
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONGs	Organizações Não Governamentais
PEE	Psicologia Escolar e Educacional
PePSIC	Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PNE	Plano Nacional de Educação

PNLD do Campo	Plano Nacional do Livro Didático do Campo
PNSIPCF	Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RedSig	Rede de Significações
SciELO	Scientific Electronic Library Online
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SUS	Sistema Único de Saúde
UBS	Unidades Básicas de Saúde
UFT	Universidade Federal do Tocantins
UnB	Universidade de Brasília
UNESCO	Organização das Nações Unidas
UNICEF	Fundo das Nações Unidas pela Infância

## SUMÁRIO

1	APRESENTAÇÃO.....	12
2	INTRODUÇÃO.....	14
2.1	Psicologia e Ruralidades: Um Encontro Possível.....	20
2.2	Construindo interlocuções entre Psicologia Escolar e Educacional e Educação do Campo.....	27
2.3	Breves apontamentos sobre Educação do Campo.....	34
3	PERCURSO METODOLÓGICO.....	43
3.1	Método.....	43
3.2	Procedimentos para coleta de dados.....	44
3.3	Procedimentos de análise.....	46
4	RESULTADOS E DISCUSSÃO.....	48
5	PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TECENDO POSSIBILIDADES.....	62
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	68
	REFERÊNCIAS.....	70

## 1 APRESENTAÇÃO

No decorrer da produção deste trabalho, deparei-me inúmeras vezes com pessoas que me questionaram o motivo da escolha desse tema. Compreensível, visto que a Psicologia nos apresenta diversas possibilidades. De todos os questionamentos o que mais me marcou foi “não senti a Jayana nesta pesquisa”. Demorei para entender a importância deste posicionamento.

Nascida em 29 de outubro de 1997 no Centro de Assistência Materno à Infância (CAMI) de Miracema do Tocantins, filha de Edvaldo de Souza Parente, lavrador, e Marilene de M. Milhomem Parente, do lar, residentes em Fazenda Malhadinha, localizada em Lajeado-TO; feito o registro em 18 de dezembro de 1998. Assim consta em minha Certidão de Nascimento.

As ruralidades e todos os prazeres e dissabores da vida no campo marcaram minha constituição como sujeito, e eu posso afirmar que a da minha família também, que por sinal é numerosa (sou a quinta filha de seis irmãos). Presenciei de perto as dores da “falta” e as pequenas alegrias de uma vida interiorana, simples e pacata. Minha origem e história pessoal são intimamente ligadas ao rural, e isso se expressa na minha maneira de ser, pensar, agir, sentir e, agora, produzir; então, este foi o motivo da escolha por essa linha de pesquisa.

A princípio, o tema seria Psicologia e Ruralidades. Comecei pesquisando em diversas bases de dados. Não encontrei muitas produções, mas isso não me surpreendeu, tendo em vista que eu faço parte do grupo daqueles que iniciaram (e agora estão concluindo) um curso de uma ciência e profissão da qual eu NUNCA tive acesso. Além disso, no decorrer da graduação foram raras as discussões ou a abordagem de conteúdos sobre a temática, embora o curso de Psicologia da Universidade Federal do Tocantins (UFT) esteja voltado às questões psicossociais.

A Psicologia tem a potencialidade de adentrar as ruralidades por diversas áreas e campos de atuação. Estou indo pela via da Educação, porque acredito no poder que a Educação tem na vida das pessoas, e no quanto a Psicologia pode contribuir positivamente para o encontro entre os sujeitos e os processos educacionais. Não quero cair na ideia do “salvacionismo”, mas, vez ou outra, eu sinto que a Educação me salvou e vem me (trans)formando. Paulo Freire nos ensinou que Educação não transformará tudo, mas nenhuma transformação acontece sem a educação. Assim, eu defendo uma Educação pública, gratuita, de qualidade e acessível a todas e todos.

Almejo o dia em que pessoas como eu não tenha de ouvir que conseguiu ingressar em uma Universidade Federal por sorte; que a educação destinada às classes populares, que inclui os povos do campo, não se limite aos anos iniciais; que possamos ter condições não de apenas disputar vagas em Universidades e Institutos Federais, mas de permanecermos e conseguirmos

concluir; que possamos ocupar esses espaços, e não realizarmos unicamente graduações, mas, também, mestrados, doutorados. E, por fim, que a escolha pela carreira no Magistério do Ensino Superior seja uma alternativa possível (por que não?).

De início o meu interesse era contribuir com a Psicologia Escolar e Educacional (PEE) em escolas localizadas em contextos rurais. Foi a partir dessas pesquisas que me deparei com o Movimento da Educação do Campo, e identifiquei-me de imediato, mas, confesso que ainda é tudo novo para mim. Contudo, ideais e filosofia desta modalidade de educação se aproximam e se articulam com a abordagem Sócio-Histórica, que fundamenta a PEE Crítica. Dessa forma, assumi o desafio de propor esse encontro.

Este trabalho sintetiza horas de estudos, leituras e dedicação. Além disso, representa conquista e subversão. Como diria Paulo Freire, “o caminho se faz caminhando”. E este é só o primeiro passo. Que nós continuemos ocupando espaços, criando representatividade e lutando por um país mais justo. E às psicólogas e psicólogos fica o convite: “vamos nos permitir se entranhar nas comunidades rurais dos municípios desse imenso Brasil” (XIMENES; MOURA JR., 2013, p. 472).

## 2 INTRODUÇÃO

A história e a cultura brasileira possuem raízes agrárias e nossas cidades foram construídas com base no rural. A colonização do Brasil foi caracterizada pela exploração, expropriação de riquezas e extermínio de negros e indígenas; a disputa pela terra entre os colonizadores e os povos indígenas, assim como a opressão contra negros e indígenas marcam a história deste país. Dessa forma, nossa história social, econômica, política e cultural está marcada direta ou indiretamente por questões relacionadas com a terra.

Sobretudo a partir da Revolução Industrial, iniciada na Europa no século XVIII, que chegou ao Brasil mais tardiamente, entre o final do século XIX e o início do século XX, inspirada pela perspectiva desenvolvimentista direcionada ao campo, instituiu-se a dualidade entre urbano e rural, tornando o meio rural sinônimo de atraso, enquanto as cidades despontavam como sedes do progresso e da modernidade. A sobreposição do campo pela cidade foi se aprofundando com a industrialização do país. Assim, cada vez mais o rural foi sendo visto como incivilizado, antigo e arcaico, devendo ser superado com o avanço da modernidade (CARNEIRO; SANDRONI, 2019).

A ideia disseminada de que a modernidade seria alcançada por meio da urbanização instaurou o mito da cidade e da vida urbana como sinônimos de civilização e progresso, como se a urbanidade representasse um estágio superior em relação à ruralidade, supostamente inferior, atrasada e primitiva, relegada ao desaparecimento decorrente da expansão urbana (CALEGARE, 2015).

Todavia, esse discurso não se sustenta porque o campo possui especificidades naturais, culturais e sociais jamais suprimidas pela urbanização. Além disso, o meio rural e suas produções imbricam-se ao meio urbano e dele participam, especialmente a partir da entrega de produtos agropecuários e pela própria oferta de mão-de-obra de trabalhadores provenientes do campo. Trocando em miúdos, a cisão urbano-rural não reflete a dinâmica social imposta pela realidade concreta onde as relações sociais são estabelecidas cotidianamente.

Carneiro e Sandroni (2019) apontam que a hierarquia entre campo e cidade provoca efeitos nocivos para as condições de vida dos povos do campo, ao passo que naturaliza a precarização dos serviços no meio rural. Não por acaso, em geral, a saída do campo em direção às cidades tem sido o objetivo de milhares de famílias brasileiras, com destaque para o êxodo rural dos anos 1970 e para os constantes movimentos migratórios do meio rural para o meio urbano.



No Brasil, a determinação legal para a diferenciação entre espaços urbanos e rurais segue o Decreto-Lei n. 311, de 02 de março de 1938, “período em que se gestou um projeto de modernização fundado no binômio industrialização-urbanização” (VALADARES, 2014, p.7). Este decreto confere como urbano qualquer sede de município (cidade) ou de distrito (vila), e para essa definição adota apenas o critério administrativo, independente das características espaciais e demográficas; assim, define rural apenas por exclusão, sendo configurado como áreas externas ao perímetro urbano legalmente definido.

O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2011) segue esse caráter legal, e define áreas rurais como sendo as localidades situadas fora do perímetro urbano, onde possuem casas permanentes situadas a uma distância de 50 metros ou menos entre si, segundo o qual, constitui um povoado, sendo este um aglomerado rural sem caráter privado ou empresarial.

Conforme estimativas do IBGE (2020), a população brasileira ultrapassa 211,8 milhões de pessoas. Segundo o censo realizado em 2010, 84,4% dos habitantes do Brasil residem em áreas urbanas e 15,6% vivem em zonas rurais (IBGE, 2010). Porém, há controvérsias sobre a classificação adotada pelo IBGE. Pesquisadores afirmam que a população brasileira é mais rural do que os censos costumam indicar, considerando-se, por exemplo, os critérios da Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico (OCDE), que estabelece em 150 hab./km<sup>2</sup> a densidade demográfica mínima para uma unidade territorial ser classificada como cidade (VEIGA, 2002; VALADARES, 2014; LEAL, 2015; AMORIM, 2017; IBGE, 2017).

O rural e o urbano remetem a variados significados e distintas representações. Assim, em conformidade com os defensores e militantes da Educação do Campo, compreendemos que a expressão “campo” é a mais adequada, pois, deste modo, pode-se incluir diferentes grupos, como trabalhadores/as do campo, camponeses/as, quilombolas, indígenas, ribeirinhos, assentados, e outros vinculados à vida, às lutas sociais e culturais e ao trabalho no meio rural. Nesse sentido, o termo “povos do campo” é usado para dar conta das diferenças históricas e culturais dos grupos sociais do campo (CALDART, 2011a).

Seguindo esta linha de raciocínio, buscando contemplar toda diversidade étnico-racial, de povos, religiões, culturas, sistemas de produção e padrões tecnológicos, segmentos sociais e econômicos, de ecossistemas e da rica biodiversidade presentes na vida dos sujeitos do campo, o Ministério da Saúde (2013) emprega a denominação “populações do campo e da floresta” para defini-los, defendendo que:

As populações do campo e da floresta são caracterizadas por povos e comunidades que têm seus modos de vida, produção e reprodução social relacionados predominantemente com a terra. Neste contexto estão os camponeses, sejam eles agricultores familiares, trabalhadores rurais assentados ou acampados, assalariados e temporários que residam ou não no campo. Estão ainda as comunidades tradicionais, como as ribeirinhas, quilombolas e as que habitam ou usam reservas extrativistas em áreas florestais ou aquáticas e ainda as populações atingidas por barragens, entre outras (BRASIL, 2013, p. 8).

Nesta perspectiva, ponderamos sobre o quanto a população rural do Brasil é ampla e diversificada. Do mesmo modo, consideramos a expressão dessa multiplicidade nas comunidades escolares destes locais, pois segundo dados do Censo Escolar de 2019, o Brasil conta com mais de 180 mil escolas e, deste total, mais de 55 mil estão localizadas em zonas rurais, o que os tornam contextos desafiadores e ao mesmo tempo promissores para o desenvolvimento de estudos e de práticas em diferentes áreas da Psicologia.

A propósito, novos olhares são urgentes e se fazem cada vez mais possíveis em virtude dos processos de interiorização da formação em Psicologia, a partir da abertura de cursos de graduação nesta área em cidades de pequeno e médio porte<sup>1</sup> (LEITE et al., 2013; CALEGARE, 2015), em regiões urbanas e rurais. Contexto do qual fazemos parte, tendo em vista que o curso de Psicologia da UFT está localizado em Miracema do Tocantins, uma cidade interiorana, com uma população estimada de 17.936 pessoas (IBGE, 2020), pertencente à região metropolitana de Palmas, capital do estado.

Esta realidade convoca a Psicologia, em suas diferentes abordagens e áreas de atuação, para o desenvolvimento de pesquisas e de intervenções com esse público múltiplo, diverso, constituído na relação direta com o campo e/ou com a floresta. Este movimento em direção ao campo é fundamental para a ampliação e para a democratização da Psicologia.

Dedicar-se ao estudo sobre as ruralidades e a Educação do Campo mostra-se uma tarefa necessária, tendo em vista que, histórica e popularmente o termo rural tem sido marcado por estereótipos e preconceitos. Atribuem-se aos sujeitos do campo adjetivos pejorativos, como atrasado, sem educação, desprovido de inteligência, rústico, agrário, pobre, arcaico e inferior (ALBUQUERQUE, 2002; MARTINS, 2010; FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2011b; BONOMO; SOUZA, 2013; SILVA; MACEDO, 2019). Além destes, destacam-se termos como: caipiras, desatualizados, ingênuos, matutos, e “jeca” (MARTINS, 2010; FERNANDES et al., 2011; CFP, 2019). Este último remete ao personagem Jeca-Tatu, criado por Monteiro Lobato em sua obra *Urupês*. Caracterizado como um caipira de barba rala e calcanhares

---

<sup>1</sup> Geralmente, para classificar a cidade quanto ao porte, considera-se o tamanho da população. No Brasil, utilizam-se a definição e a classificação do IBGE: Pequena (até 100 mil habitantes); Média (de 100 mil até 500 mil habitantes); Grande (mais de 500 mil habitantes).

rachados, pobre, ignorante, morador de uma região tida como atrasada, avesso aos hábitos de higiene considerados urbanos.

Ao longo da história, constatamos que a exclusão dos povos do campo em decorrência da negligência do Estado é incontestável. O descaso é refletido na falta de investimentos e de políticas públicas para a efetivação de direitos básicos, dentre eles o acesso à educação pública de qualidade. Este cenário marcado pela desigualdade coloca para a Psicologia inúmeras demandas. Seja no âmbito da produção do conhecimento ou no campo das práticas, a Psicologia deve somar forças na resistência em busca de condições propícias para o desenvolvimento. Podemos colaborar no reparo aos efeitos deixados pela discriminação, bem como pelo estigma reiterado pela representação estereotipada da população do campo.

Fazendo um breve passeio pela própria história da Psicologia no Brasil, percebemos que esta ciência foi marcada pelo compromisso com os interesses das elites, por meio da utilização de seus instrumentos em favor da classe dominante, com um enfoque higienista, excludente, segregacionista. Teorias, análises e pareceres tiveram respaldo do discurso científico para categorizar e controlar as classes populares. A Psicologia acompanhou a ascensão da elite e se omitiu diante dos entraves para a transformação das condições de vida de milhares de brasileiros alijados pela desigualdade reinante em nosso país (BOCK, 2003b).

Nesta linha de raciocínio, ao fazer um resgate histórico da PEE, identificamos práticas associadas ao referido campo desde os tempos coloniais, quando jesuítas pensavam sobre as relações de aprendizagem e sobre o desenvolvimento da população submetida aos ensinamentos e à catequização (ANTUNES, 2003). Desde aquele período, representantes da metrópole se apropriavam do estudo sobre fenômenos psicológicos atrelados às ações educativas desenvolvidas com os povos tradicionais.

Séculos depois, a Psicologia vinculada ao campo educacional – que se consolidaria na virada da década de 1980 para 1990 como PEE – conquistou autonomia enquanto ciência e profissão por meio de uma atuação até então baseada em um modelo clínico-terapêutico, utilizando-se indiscriminadamente de técnicas e testes psicológicos tradicionais, de base positivista, em posturas que resultaram na responsabilização de crianças e familiares por supostos problemas de “ordem emocional”. Naquela perspectiva, processos pedagógicos foram reduzidos aos chamados fatores de natureza psicológica (ANTUNES, 2008).

A partir da década de 70, a despeito do elitismo presente na psicologia, psicólogas, psicólogos e estudantes de Psicologia mobilizaram-se pelo desejo e pelo compromisso de tornar a Psicologia mais democrática. Buscava-se uma ciência que não estivesse detidamente

comprometida com os interesses das elites. Almejava-se uma Psicologia comprometida com a realidade social, política e histórica em que estava inserida (LANE, 1996).

Vale lembrar que, em 27 de agosto de 1962, através da Lei Federal nº 4.119/62, a Psicologia tornou-se uma profissão regulamentada no território brasileiro, garantindo o exercício legal da profissão, momento em que as suas práticas e competências passaram a ser delimitadas aos primeiros estudantes graduados em Psicologia. Contudo, o caráter elitista da Psicologia foi posto em análise e discussão a partir dos movimentos de resistência e de recusa eclodidos no campo das relações sociais e das práticas culturais, na virada da década de 60 para 70, posteriormente intensificados no seio da chamada democratização do país, nos idos de 1980.

A partir daquele período, a PEE passou a se consolidar com base em uma abordagem crítica, comprometida com a análise das relações sociais nos espaços escolares, considerando ações preventivas e práticas interdisciplinares no combate à desigualdade social, tendo como um de seus principais objetivos a superação do modelo clínico-terapêutico que deu base à Psicologia em suas primeiras versões. Assim, tínhamos as bases para o desenvolvimento de uma Psicologia efetivamente comprometida com o cotidiano escolar, considerando fatores de ordem histórica, social, cultural, política, econômica e pedagógica na determinação dos processos educativos (ANTUNES, 2008).

Apesar dos avanços e progressos nos paradigmas e nas concepções científicas da Psicologia, ainda hoje se percebe que os povos do campo permanecem negligenciados. Leite e Dimenstein (2013) revelam que a Psicologia não efetivou a entrada no debate sobre processos sociais e culturais nos contextos rurais. Esta ciência tem reservado ao campo um lugar secundário, no que se refere às práticas profissionais e à pesquisa, voltando seu olhar quase de forma exclusiva ao contexto urbano (LEITE et al., 2013). Assim, realizar estudos que elejam especificamente os povos do campo se faz urgente e necessário. Pesquisas apontam que, apesar de aplicarmos uma Psicologia preocupada com a cultura e com as nuances próprias do Brasil, ainda praticamos uma psicologia urbana (VASQUEZ, 2009; XIMENES; MOURA JR., 2013; PIZZINATO et al., 2017; LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018).

A relevância deste trabalho advém dos fatos até aqui apontados, sendo crucial a aproximação entre Psicologia e ruralidades, e, mais especificamente, entre a PEE e as demandas psicossociais e psicoeducacionais no contexto da Educação do Campo. Apesar de não existir no âmbito da Psicologia uma política específica para nortear trabalhos associados às questões da terra, o Conselho Federal de Psicologia – CFP (2019) em suas Referências técnicas para atuação de psicólogas (os) em questões relativas à terra, aponta os espaços e contextos educacionais e escolares como cenários possíveis para a atuação profissional.

Vale ressaltar a Lei nº 13.935, de 11 de dezembro de 2019, que “dispõe sobre a prestação de serviços de psicologia e de serviço social nas redes públicas de educação básica”, ou seja, a obrigatoriedade dos profissionais de Psicologia e Serviço Social nas equipes multiprofissionais das escolas brasileiras, e a urgência da sua consolidação. A aprovação desta lei é de suma importância, pois além de “reconhecer a pertinência de ambas categorias no sistema escolar, sela a vinculação de tais profissionais, de forma legítima, ao campo da Educação” (CFP, 2021). Assim, esta lei se apresenta como garantia de uma base educacional inclusiva, plural e consistente as crianças e adolescentes brasileiras(os).

Cumpra salientar que em uma conjuntura de retrocessos, desmontes e cortes em todas as políticas sociais, a aprovação da Lei nº 13.935/2019 representa uma importante vitória para a política pública de educação, considerada a realidade concreta do cotidiano escolar e as contribuições que Psicólogas (os) e Assistentes Sociais podem oferecer para a formação integral e a qualidade do processo ensino-aprendizagem (CFP, 2021).

Nesta perspectiva, podemos pensar a inserção da Psicologia em contextos rurais a partir da Educação do Campo. É por meio desta modalidade educacional que podemos criar estratégias para ampliar o acesso dos sujeitos do campo e da floresta às práticas da Psicologia, e cumprirmos o nosso papel na transformação da realidade social por meio da afirmação do nosso compromisso com uma educação democrática e acessível a todas e todos.

Adotamos a concepção de Educação do Campo a partir do Movimento da Educação do Campo. Trata-se de uma educação que nasce de um olhar voltado para a superação da visão negativa e estereotipada sobre o campo. Esta forma de conceber a educação projeta o campo como espaço de democratização e inclusão social. Por meio desta concepção educacional, os povos do campo são entendidos como sujeitos sociais, culturais, éticos, políticos e, acima de tudo, sujeitos de direitos (ARROYO, 2011). Esta perspectiva de educação tem origem nos movimentos sociais, e emerge como instrumento fundamental de luta por políticas públicas educacionais que garantam o direito de acesso à educação pública, gratuita e de qualidade no e do campo brasileiro.

Arroyo et al. (2011) indicam o preocupante esquecimento e desinteresse sobre o rural nas pesquisas sociais e educacionais. De acordo com os autores, esta postura negligente se expressa a partir de omissões de órgãos governamentais, centros de pós-graduação, núcleos de financiamento e de estímulo à pesquisa e das escolhas de estudiosos das questões sociais e educacionais. Como resultado, apenas 2% das pesquisas tratam de questões do campo. Trabalhos sobre a educação escolar no meio rural não chegam a 1% da produção total.

Cientes de nosso compromisso social com a transformação da realidade dos segmentos populares, compreendendo a educação como importante ferramenta neste processo, analisaremos como a PEE tem contribuído ou pode contribuir com a Educação do Campo no contexto brasileiro. Como os trabalhos produzidos em tais contextos expressam articulações ou desarticulações entre Psicologia e Educação do Campo?

Para alcançar os objetivos de pesquisa, realizamos uma Revisão Bibliográfica a partir de consultas em diferentes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS – Psi); Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), e Google Acadêmico. O levantamento resultou no contato com referências que fundamentam o quadro teórico deste estudo. Em seguida, empreendemos uma análise das publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional, da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional, entre os anos 2000 e 2020, com o objetivo de responder a questão central deste estudo.

Adotamos em nossas análises referências da Psicologia Escolar e Educacional de abordagem crítica (MEIRA; ANTUNES, 2003ab), que se articulam com a Psicologia Sócio-Histórica ao se fundamentar no paradigma do materialismo histórico e dialético. Ao longo do percurso de pesquisa, refletimos sobre as particularidades das ruralidades e da Educação do Campo no Brasil, e buscamos identificar possíveis espaços e demandas para a PEE em contextos educacionais e escolares do campo.

## **2.1 Psicologia e Ruralidades: Um Encontro Possível**

A expressão “ruralidades”, no plural, utilizada nos estudos sobre questões rurais, faz referência à gama de sentidos e significados culturais atribuídos ao rural em relação ao urbano, e propõe a superação da dicotomia rural/urbano pelo alargamento do termo através da consideração das multiplicidades presentes na dimensão subjetiva dos sujeitos do campo.

De acordo com Silva e Macedo (2019), as interações sociais entre sujeitos do campo colocam as ruralidades como processos em constante produção. Os autores definem ruralidades como “expressões de identidades sociais no mundo rural” (p.109), de modo que se articula ao conceito de território utilizado por Wanderley (2011), que o entende como lugar de memória e de referência para a construção da identidade social. Em ambos os conceitos, constata-se a ideia de que as ruralidades envolvem uma riqueza de construções objetivas e subjetivas em que se consideram as singularidades dos modos de vida, as múltiplas determinações, as formas de

relacionamentos e de criação de vínculos, bem como as lutas sociais e as políticas entendidas como elementos articulados com as identidades sociais.

Neste sentido, Calegare (2015) entende o termo ruralidade como uma categoria analítica, por meio da qual é possível realizar uma nova leitura do rural, levando em consideração seu caráter territorial, o modo particular de as pessoas fazerem uso do espaço, as relações e a vida social. Consideram-se expressões que podem se manifestar tanto no campo quanto na cidade, uma vez que “[...] as novas ruralidades remetem às distintas significações do mundo rural, a novos atores e novas disputas discursivas em jogo” (CALEGARE, 2015, p.452).

Leite e Dimenstein (2013), por sua vez, empregam o termo ruralidades para enfatizar que não existe apenas um modo de ser característico das zonas rurais, mas, sim, várias expressões diferentes resultantes de subjetividades coexistentes no ambiente rural.

Portanto, consideramos a existência de ruralidades incorporadas à vida urbana, assim como há traços urbanos incorporados à vida no campo. Estes elementos se integram e se completam preservando particularidades. O sujeito do campo, ao adentrar à cidade, de passagem ou até mesmo para residir, por exemplo, reproduz sua forma de vida constituída a partir de seu lugar de origem. Tal reprodução decorre da maneira de conceber a família, dos modos de se alimentar, do jeito de se vestir, bem como por meio da expressão de valores, crenças, manifestações culturais, sociais e, como era de se esperar, através da forma de se relacionar com a terra e com a natureza.

Existe um número reduzido de produções sobre a atuação da Psicologia junto às ruralidades. As Referências Técnicas para Atuação das(os) Psicólogas(os) em Questões Relativas à Terra, publicado pelo CFP, por meio do Centro de Referências Técnicas em Psicologia e Políticas Públicas (CREPOP) em 2013, e atualizado em 2019, é a principal referência no que se refere à temática. Trata-se de um manual composto por uma série de informações e saberes disseminados com o objetivo de orientar estudantes e profissionais de Psicologia para uma atuação ética e transformadora junto às populações do campo.

O livro Psicologia e Contextos Rurais, organizado por Leite e Dimenstein em 2013, é outra referência que se configura como inédita na área, e visa contribuir com as reflexões acerca de problemáticas e questões sociais suscitadas pelas ruralidades. O material traz pesquisas e experiências profissionais de autores de diferentes regiões do país.

Conforme tem sido apontado, o Campo foi desprezado pela psicologia. Resgatar essa dimensão representa incluir sujeitos até então invisibilizados e desconsiderados pela área. A Psicologia voltou-se quase exclusivamente ao contexto urbano, privilegiando moradores das grandes cidades. No que se refere aos estudos e pesquisas desta ciência, Leite et al. (2013)

questionam sobre qual seria o motivo para esta profissão ser tão urbana/metropolitana. Questionam até mesmo se os psicólogos seriam desnecessários no interior. Apoiados em um levantamento realizado pelo CFP em 1988, apontam o mercado de trabalho e as condições favoráveis para a absorção profissional, além da concentração das instituições de ensino nas capitais, especialmente na região sudeste à época, como fatores que poderiam explicar os motivos de os psicólogos se fixarem nas capitais.

Este cenário começa a sofrer pressões para mudanças a partir do processo de interiorização da Psicologia, impulsionado pela abertura de cursos de formação em Psicologia em cidades de pequeno e médio porte, com a consequente entrada de profissionais naqueles espaços (LEITE et al., 2013). No entanto, o grande desafio tem sido a adoção das melhores estratégias e dos meios mais viáveis para que sejam garantidas as qualificações acadêmico-profissionais de psicólogas e de psicólogos para atuarem em cidades com características rurais.

Calegare (2015) também pondera sobre o processo de interiorização dos cursos de Psicologia no país, em virtude da expansão de universidades aos municípios de pequeno e médio porte. O autor aponta que os psicólogos têm tido de lidar com questões rurais vivenciadas tanto no campo quanto na cidade, deparando-se, desta maneira, com o fato de a Psicologia ter se constituído como ciência e profissão pensadas pela e para a população urbana. Assim sendo, elementos da formação não têm sido suficientes para sustentar atuações nos contextos rurais.

Vale salientar que, a primeira aliança feita entre a Psicologia e o Estado Brasileiro se deu em 1930, no início do processo de industrialização. O principal objetivo das atuações práticas em Psicologia era selecionar e adaptar pessoas ao mundo do trabalho por meio de técnicas psicométricas. Deste modo, a psicologia foi consolidada por meio do enfoque colocado sobre os indivíduos. Os trabalhos priorizaram atendimentos individuais, clínicos, realizados em consultórios privados, organizações e instituições escolares. Buscavam-se solucionar desconfortos e incapacidades de indivíduos frente às problemáticas desencadeadas nos grandes centros urbanos.

A criação das Ligas Camponesas na década de 1960, e o trabalho de alfabetização de Paulo Freire, que resultaram no fortalecimento do debate acerca da Reforma Agrária, são apontados como importantes marcos para a aproximação da Psicologia com os povos do campo, mais especificamente da Psicologia Social Comunitária e da Educação Popular com os Movimentos Sociais de Luta pela Terra. Naquele contexto, a referida abordagem da Psicologia assumiu uma postura mais crítica e autônoma em sua relação com o campo; contudo, este avanço foi interrompido pelo Golpe Militar de 1964 (CFP, 2019).



Foi justamente na década de 1960 que a Psicologia buscou aproximação com as camadas populares, na tentativa de deselitizar a profissão ao adotar práticas mais críticas com o potencial de transformar a sociedade que respirava fortes ares autoritários. Perspectivas críticas em Psicologia viabilizaram o trabalho com aqueles setores menos privilegiados, por meio de ações realizadas pelas universidades em comunidades. Nesse sentido, a concepção de comunidade contestava a ideologia dominante e orientava intervenções no campo da Psicologia Comunitária, a partir de estratégias de problematização da desigualdade social tanto em espaços urbanos quanto nos meios rurais.

A partir dos anos 1990, todavia, após anos de chumbo carregados pela ditadura militar (1964-1985), mudanças importantes nos diversos campos da Psicologia tornaram a Psicologia mais próxima das camadas populares, especialmente a partir de ações situadas no campo das Políticas Públicas voltadas para a saúde e a assistência social.

Mesmo reconhecendo os avanços e o fortalecimento do compromisso social da Psicologia com as camadas populares nos contextos urbanos, observamos a timidez com a qual a Psicologia pensada enquanto ciência e profissão lida com as populações do campo e com as ruralidades. Identificamos algumas experiências desenvolvidas por psicólogas/os nestes espaços.

As atuações nos contextos rurais estão baseadas, sobretudo, em três campos: (1) Psicologia Social e Comunitária, tendo como principais expoentes Silvia Lane e Martin-Baró; (2) Educação Popular pensada a partir das contribuições de Paulo Freire, com ações de alfabetização de jovens e adultos; (3) Direitos Humanos, principalmente no que se refere às análises sobre as lutas pela garantia do direito de acesso à terra (LEITE et al., 2013; CFP, 2019).

Segundo Silva e Macedo (2019), na Argentina e em outros países da América Latina o termo “Psicologia Rural” vem sendo utilizado em diversas publicações, a partir dos estudos de Landini (2015). Já no Brasil, adjetivar a Psicologia, como ocorre em outras subáreas (escolar, clínica, organizacional, etc.), não corresponde aos interesses dos pesquisadores das áreas; dessa maneira, observa-se a preferência pela utilização de expressões como Psicologia nos cenários/contextos rurais, no meio/área rural ou campo/terra, pois, “a ideia não é fragmentar rural como uma especialidade com um saber-fazer específico e reduzido a uma teoria” (SILVA; MACEDO, 2019, p. 105), mas, contribuir no atendimento às necessidades dos povos rurais, a partir de uma formação posicionada ético-politicamente, visando à transformação e a emancipação humana.

A Psicologia Social tem sido apontada como o grande referencial para a atuação da Psicologia nas questões da Terra. Assim, reconhecemos o valor desta abordagem quando

pensamos em nossa inserção no contato com as ruralidades. O CFP (2019, p. 58) alega não visar “criar mais um campo e segmentar ainda mais a nossa ciência”. A recomendação seria pela utilização de referenciais teóricos consolidados, capazes de referenciar a produção de análises e a proposição de estratégias de intervenção com base em categorias e em estratégias da Psicologia Social em suas vertentes, tais como: Psicologia Sócio-Histórica, Psicologia dos Movimentos Sociais, Psicologia Comunitária, Psicologia Política, Análise Institucional e Esquizoanálise.

Conforme mencionado anteriormente, não existe uma política pública específica para demarcar a atuação profissional do/a psicólogo/a em cenários rurais; porém, naqueles espaços há um variado campo que nos convoca, seja em instituições escolares, unidades de assistência social e de saúde, organizações não governamentais (ONGs), assistência técnica e extensão rural, e em cooperativas atreladas ao Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) ou à Comissão Pastoral da Terra (CPT), entre outros.

A população do campo vem tendo acesso aos serviços da Psicologia através dos serviços ofertados pelas Políticas de Saúde, com destaque a Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta (PNSIPCF), instituída pela Portaria nº 2.866, de 02 de dezembro de 2011, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), com o objetivo de propiciar melhor qualidade de vida às populações camponesas. Assim, o/a psicólogo/a pode estar inserido/a nas equipes que compõem as Unidades Básicas de Saúde (UBS), os Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) e os Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), visando à garantia do direito e o acesso à saúde com base nos princípios fundamentais do SUS.

Os povos do campo também acessam a Psicologia mediante as Políticas de Assistência Social, nos serviços ofertados pelos Centros de Referência em Assistência Social (CRAS), e pelos Centros de Referência Especializados de Assistência Social (CREAS), embora a atuação das/os psicólogas/os junto à população camponesa se dê quase que exclusivamente por meio do acesso ao CRAS (LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018). Ambos os dispositivos estatais são responsáveis pela proteção social básica dentro das políticas públicas, atuando em regiões de risco e vulnerabilidade social. Os espaços oferecidos tanto pelo CRAS quanto pelo CREAS são fundamentais para a abertura de serviços psicológicos e de assistência social para a população rural.

De acordo com o Ministério do Desenvolvimento Social e de Combate à Fome – MDS (2009) CRAS deve contar com o trabalho de equipes interdisciplinares, em que o/a psicólogo/a deve fazer parte e criar estratégias para desenvolver potencialidades pessoais e comunitárias, fortalecer vínculos familiares e coletivos, ampliar o acesso da população aos seus Direitos

Fundamentais como cidadãos, assim como orientar quanto aos benefícios assistenciais disponíveis a partir do Cadastro Único para Programas Sociais do Governo Federal.

Vale destacar que, em 2015 existiam 8.155 CRAS distribuídos por todo território brasileiro, no entanto, deste total, apenas 325 localizados em espaços rurais, o que representa 4% do total (MDS, 2016). Diante disso, existem as chamadas “Equipes Volantes” responsáveis pela prestação de serviços de assistência social às famílias que residem em locais de difícil acesso (áreas rurais, comunidades indígenas, quilombolas, calhas de rios, assentamentos, dentre outros); porém, somente 16,4% dos CRAS possuem essa equipe técnica adicional.

Além disso, é importante mencionar que as populações do campo são as mais afetadas pelos efeitos da falta de infraestrutura básica como o abastecimento de água, esgotamento sanitário e energia elétrica. Os contextos rurais disponibilizam precárias condições de vida, que se revelam em indicadores socioeconômicos como: alto índice de não alfabetizados; insegurança alimentar; mortalidade infantil; baixo nível financeiro; desemprego; dificuldade de acesso aos serviços públicos; precariedade das condições de trabalho, e maior dependência dos programas de transferência de renda (INCRA, 2010).

De acordo com o Censo Demográfico realizado pelo IBGE em 2010, um em cada quatro brasileiros que vivem no campo está em situação de extrema pobreza<sup>2</sup>. A incidência da extrema pobreza no meio rural é de 25,5%, enquanto no meio urbano ela cai para 5,4%. Dimenstein et al. (2017) observaram que a precarização das condições de vida favorecem o surgimento ou agravamento de quadros de transtornos mentais, logo, “as condições de desvantagem social aumentam a vulnerabilidade das populações rurais ao sofrimento psíquico, em especial aos Transtornos Mentais Comuns<sup>3</sup>, e ao uso problemático de álcool” (p. 544). Problemas que vão de encontro ao que se espera em termos de atuação de psicólogas e psicólogos, e que não devem ser negligenciados.

Segundo Leite et al (2013) e CFP (2019), podemos apontar algumas diretrizes a serem seguidas pelos profissionais que buscam avançar no compromisso social da Psicologia com as ruralidades (vide quadro 1).

---

<sup>2</sup> Considera-se em situação de extrema pobreza quem dispõe de menos de US\$ 1,90 por dia, o que equivaleria a aproximadamente R\$ 151 por mês. Já os considerados pobres são aqueles que vivem com menos de US\$ 5,50 por dia, sendo o equivalente a R\$436,00 por mês (IBGE, 2019).

<sup>3</sup> A terminologia Transtorno Mental Comum (TMC) refere-se aos sintomas não psicóticos e sem patologia orgânica associada, que reúnem sintomas como insônia, fadiga, irritabilidade, esquecimento, dificuldade de concentração e queixas somáticas (DIMENSTEIN et al., 2017).

Quadro 1 – Diretrizes para fortalecer o compromisso social da Psicologia com as ruralidades

Compreender a dinâmica histórica, social e política, assim como as diversidades que compõem o rural brasileiro, e os processos de lutas sociais desencadeadas neste contexto;
Reconhecer a diversidade regional, cultural, social e econômica das ruralidades, assim como os modos de subjetivação e as particularidades dos povos do campo;
Se posicionar de forma crítica e política no debate acerca dos processos e movimentos sociais rurais, bem como promover a entrada da Psicologia nas políticas públicas relativas às questões da terra;
Atuar de modo inter e multidisciplinar em ação dialogada com outras áreas de conhecimento e com os saberes populares, e, assim, articular os saberes psicológicos com outras ciências, tais como Sociologia, Antropologia, Direitos Humanos, Ciências Agrárias e outros, sem desconsiderar os saberes culturais e tradicionais das pessoas do campo;
Ter conhecimento, de maneira generalista, acerca de temas relacionados com educação, saúde, lazer, arte, etc., devido à natureza heterogênea das demandas;
Atuar em conformidade com os marcos legais e éticos da profissão, garantindo qualidade à atuação.

Fonte: Elaborado pela autora com base em Leite et al. (2013) e CFP (2019).

Em setembro de 2018 ocorreu o I Encontro da Rede de Articulação Psicologia e Povos Tradicionais, Indígenas, Quilombolas, de Terreiros e em Luta por Território, realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes, na cidade de Guararema, São Paulo. A “Carta da Rede de Articulação Psicologia e Povos da Terra” é produto deste encontro. Nela constam princípios que regem o fazer psicológico junto aos povos da terra, que se articulam às diretrizes supracitadas. A saber:

Defesa dos direitos humanos e sociais e defesa dos territórios; Horizontalidade, respeito à autonomia e organização política dos povos; Políticas públicas de qualidade e condições dignas de trabalho de psicólogas e psicólogos; Diálogo e construção conjunta de conhecimentos: a descolonização da Psicologia; Aliança entre os povos (CFP, 2019, p. 109-110).

Devemos nos perguntar: “de que maneira nossas teorias e práticas psicológicas têm se preocupado (ou mesmo se ocupado em suas intervenções) com o rural?” (LEITE et al., 2013, p.45) e, assim, refletir sobre qual perspectiva compreendemos o rural. As análises e práticas voltadas para as ruralidades estão livres de preconceitos e de estereótipos que associam o campo ao atraso? As intervenções buscam superar a ruralidade em direção ao urbano? Quais são os princípios e os ideais de quem se coloca à disposição e a serviço de uma Psicologia articulada

com as ruralidades? A Psicologia tem contribuído com a Educação do Campo? Tais questões são fundamentais para avançarmos, pois, refletem a importância dos cursos de formação em Psicologia descentralizados, especialmente aqueles localizados em cidades de pequeno e médio porte, situadas no meio rural ou em suas adjacências.

É necessário inserir as temáticas relacionadas aos povos do campo e da terra no processo de formação do/a profissional de Psicologia, não apenas em termos de conteúdos teóricos, mas visando construir uma formação qualificada e comprometida com estes sujeitos. Para tanto, é de extrema importância firmar parcerias entre universidades e representantes dos povos do campo para, assim, aproximar a comunidade acadêmica desta realidade, bem como abrir espaços para os povos camponeses participarem do universo acadêmico (CFP, 2019).

A formação profissional voltada para as questões rurais deve ser priorizada, visando contribuir com as complexidades impostas à profissão. Nesta perspectiva, Silva e Macedo (2019) propõem uma reforma curricular em que os currículos dos cursos de Psicologia contemplem questões deontológicas, epistemológicas e metodológicas relativas às ruralidades, além do diálogo e dos encontros promovidos por meio de práticas vivenciadas dentro e fora dos componentes curriculares, em articulação com ações de pesquisa e extensão universitária. Ainda apontam que não basta incrementar currículos com conhecimentos teóricos e qualificação técnica; a formação deve ser teórico-crítica, para formar profissionais comprometidos socialmente, atentos às implicações políticas de suas práticas.

Percebe-se a urgência e a importância da promoção de um encontro efetivo entre a Psicologia e as Ruralidades. Conforme salientado, neste estudo nos empenhamos para promovermos esse encontro pela via da PEE em articulação com a Educação do Campo. Trata-se de uma interlocução possível, porém, ainda em construção, como veremos na seção seguinte.

## **2.2 Construindo interlocuções entre Psicologia Escolar e Educacional e Educação do Campo**

Marisa Meira e Mitsuko Antunes (2003ab) analisam criticamente o fato de a Psicologia Escolar e Educacional não ter reunido elementos teóricos e metodológicos suficientes, e adequados, para consolidar práticas profissionais competentes em todos os contextos. Essas críticas possibilitam a construção de perspectivas mais apropriadas e comprometidas com a democratização da educação.

De acordo com Meira (2003) um pensamento que se pretende crítico precisa estar fundamentado em bases teóricas e filosóficas sólidas. Uma abordagem crítica deve: (a)

apreender a sociedade em seus movimentos contraditórios, considerando a realidade histórica e a ação humana transformadora; (b) compreender o desenvolvimento histórico das relações sociais e, assim, criticar o caráter ideológico da ciência; (c) denunciar alienação, degradação e heteronomia humana nas condições postas pelo capitalismo e se posicionar em defesa de dignidade, justiça, igualdade e liberdade para todos; e, por fim, (d) contribuir para a transformação social.

A concepção crítica da PEE toma como referência teórico-filosófica e metodológica o conjunto de elaborações da Psicologia efetivados a partir do materialismo-histórico e dialético (TANAMACHI; MEIRA, 2003). Neste sentido, articula-se à Psicologia Sócio-Histórica e à Psicologia Histórico-Cultural provenientes das contribuições de Vigotski (1896-1934). Além disso, uma perspectiva crítica em PEE deve estar fundamentada em concepções críticas da Educação, como a Pedagogia Histórico-Crítica, cunhada por Dermeval Saviani.

Encontramos na pedagogia histórico-crítica os elementos necessários à compreensão de três proposições fundamentais: a relação entre educação e sociedade deve ser pensada no interior do processo de produção e reprodução do capital; a educação é socialmente determinada de forma dialética e contraditória; a educação escolar constitui-se em uma instância fundamental para socialização do conhecimento historicamente acumulado (MEIRA, 2003, p. 17).

A abordagem crítica em Psicologia, desde sua origem, apresenta-se como possibilidade de superação das visões dicotômicas defendidas pela psicologia ao longo de anos, tais como: objetividade/subjetividade, corpo/alma, natural/cultural, objeto/sujeito, razão/emoção, indivíduo/sociedade. Nesse sentido, compreende o sujeito como ativo, social e histórico (AGUIAR, 2007; BOCK, 2007).

O referido pensamento dicotômico fragmenta elementos como se fossem radicalmente separados em perspectiva semelhante àquela que dicotomiza urbano e rural (CALEGARE, 2015). Conforme mencionado em outro momento, a imagem do rural se cristalizou como espaço de atraso, resistência ao moderno e ausência de serviços e de infraestrutura, a partir de valores difundidos com o processo de modernização das sociedades ocidentais. O campo estaria, de acordo com esta perspectiva, fadado a desaparecer, sendo supostamente suplantado pela expansão do desenvolvimento urbano que levaria seus benefícios para o campo, destruindo valores e práticas tradicionais (CARNEIRO; SANDRONI, 2019).

A dicotomia cultivada ao longo de séculos entre campo e cidade não se sustenta. Os diferentes contextos não são espaços opostos em realidade, ambos compartilham conteúdos urbanos e rurais, não sendo possível explicá-los de forma dissociada. Sendo assim, defendemos que o mais adequado seria produzirmos análises capazes de contemplar aspectos econômicos,

sociais, culturais e interpessoais a fim de compreendermos, de um modo crítico, as produções objetivas e subjetivas na relação indivíduo-campo-cidade (ALBARELLO, 2017). Desta maneira, teríamos condições de evidenciar as imbricações campo/cidade, rural/urbano.

Na interface com a Educação, a PEE Crítica, de base sócio-histórica, emerge como uma corrente potente para aderir às demandas do campo e orientar diferentes práticas nas articulações entre psicologia e ruralidades. O presente estudo busca contribuir com a PEE, no que se refere à atuação no âmbito da Educação do Campo. Assim, projetamos uma PEE de abordagem crítica capaz de lidar com as peculiaridades associadas ao campo.

A Psicologia Sócio-Histórica se constituiu como uma abordagem crítica. As suas proposições objetivam o rompimento com uma tradição classificatória e estigmatizadora tão arraigada na história da Psicologia. Por meio de um posicionamento ético e político voltado para a compreensão da sociedade, e para a transformação social, distancia-se daquela psicologia que em muito contribuiu para responsabilizar e até mesmo culpar sujeitos pelos seus sucessos e fracassos, sem se atentar para os fatores históricos, sociais, culturais e econômicos relacionados com a nossa constituição subjetiva. Além disso, busca superar as pretensões de neutralidade e de naturalização dos fenômenos psicológicos, ao problematizar e contestar heranças do positivismo e do idealismo que estiveram na base desta ciência, e que ainda se apresentam com hegemonia em seus diferentes domínios.

Os fundamentos epistemológicos, metodológicos e ontológicos da Psicologia Sócio-Histórica, e suas categorias centrais de análise, como subjetividade, identidade, afetividade, consciência e atividade permitem abordar os fenômenos sociais e psicológicos em sua historicidade (BOCK et al., 2007). Por este motivo, compõem nosso quadro teórico projetado para orientar a pesquisa. Nesta perspectiva, tornam-se fundamentais as contribuições de Silvia Lane (1933-2006), expoente desta abordagem no Brasil, e de autoras e autores como Ana Bock, Odair Furtado, Bader Sawaia, Wanda Aguiar e Antônio Ciampa.

Aguiar (2007), ao sugerir eliminação de qualquer possibilidade de dicotomia interno/externo, afirma que devemos ver a consciência como um sistema integrado, numa permanente processualidade determinada pelas condições sociais e históricas, transformadas, a partir de um processo, em produções simbólicas e singulares. Dessa forma, a consciência entendida como processo sempre em construção se constitui a partir de instrumentos produzidos pelos outros e pela cultura. Por meio de processos dialéticos e dialógicos, as produções sociais, históricas e culturais se transformam em instrumentos internos e subjetivos da relação do indivíduo consigo mesmo, resultando em formas de sentir, pensar e agir.

Nesse sentido, podemos afirmar que a consciência é constituída pelo processo de atividade humana. Inspirada no conceito de trabalho de Marx e Engels, que o define por seu caráter criador, a concepção de atividade adotada por Vigotski a considera como mediadora das relações do homem com a natureza, diferenciando-se de outras formas de atividade animal pelo fato de ser uma atividade criadora (AGUIAR, 2007).

Apesar de atividade e trabalho não serem sinônimos, atividade engendra trabalho que, por sua vez, transforma-a historicamente. Assim, o trabalho no campo exerce um valor fundamental para a própria constituição do sujeito do campo, incluindo a sua identidade, tendo em vista que desde a tenra infância o sujeito do campo é inserido em atividades como cuidado com os animais, hortas e plantas, afazeres domésticos, caça, pesca, coleta de alimentos, artesanato e outros. Atividade e trabalho são categorias em constante relação, especialmente no campo.

O cultivo da terra é o processo em que o sujeito do campo se constitui como sujeito cultural (ARROYO, 2011). A sua relação com o trabalho na terra, e o amor pela terra, expresso no processo de cultivá-la compõe a identidade do campo (FERNANDES et al., 2011a).

Segundo Caldart (2011b), o trabalho pode ser considerado a dimensão de vida que mais marca o jeito de ser dos povos do campo, ora chamados de trabalhadores e trabalhadoras do campo. Por meio do trabalho pode-se garantir a subsistência e a qualidade de vida. Por meio dele, as pessoas se humanizam, se educam, estabelecem relações sociais entre si em processos de produção material fundamentais para garantir a existência no campo; o trabalho produz conhecimento, cria habilidades e constitui consciência. Além disso, possibilita às pessoas a percepção de seus vínculos com outras dimensões da vida, como sua cultura, seus valores e sua posição social, econômica e política.

Em relação à identidade pensada como uma categoria importante para a Psicologia Social, Ciampa (1984, 2007) a define como resposta para cada momento, consequência e condições das relações sociais. A identidade, nesta perspectiva, está em contínuo processo. Antes de mais nada, é movimento, *metamorfose*, não é pois algo atemporal, pronto e acabado, como muitos a consideram. Para o autor, identidade permite aos sujeitos o “reconhecimento de que é próprio de quem se trata; é aquilo que prova ser uma pessoa determinada, e não outra” (CIAMPA, 2007, p.137).

Segundo Ciampa (1984) possuímos várias identidades que são utilizadas em momentos diferentes, de maneira separada. Outro aspecto que se destaca, é que ele a concebe como diferença e igualdade, uma vez que, possuímos aspectos que nos igualam e nos diferenciam.



Todavia, mesmo sob a influência das diferentes identidades e das mudanças constantes, a nossa identidade se constitui como uma totalidade contraditória, múltipla e mutável, porém, *una*.

O processo de construção da identidade dos povos do campo envolve relações sociais, simbologias, religiosidade, cultura, arte e modos de vida construídos, mantidos e/ou resgatados historicamente em processos em que a memória coletiva se apresenta como elemento fundamental (CALDART, 2011a); envolve, ainda, lutas sociais, enfrentamentos, conquistas e derrotas. Ou seja, a construção das identidades no campo incluem a postura diante da vida e os valores aprendidos nas lutas dos sujeitos do campo; o enraizamento com as matrizes culturais, com a dimensão coletiva e as diversas formas de cooperação; e também, envolve suas relações com a terra, pois os povos do campo a consideram como lugar de morar, viver, trabalhar, cultivar, produzir e morrer.

Caldart (2011a) aponta a existência de diferentes grupos e sujeitos no campo: pequenos agricultores, indígenas, quilombolas, camponeses, ribeirinhos, pescadores, assentados, lavradores, sem-terra, assalariados rurais e outros que, apesar das diferenças de luta, gênero, raça, etnia, geração, religião, modos de produzir, de olhar o mundo e de resolver problemas, agrupam-se em torno de uma identidade em comum, que é ser um único povo vivendo no campo, historicamente marcado pela opressão, bem como pela discriminação produzidas por meio de instrumentos de ordem política, econômica e cultural.

Outra categoria importante, associada com a identidade do sujeito, é a subjetividade, entendida como um sistema integrador do interno e do externo, impossível de existir desvinculada da realidade objetiva, pois o mundo subjetivo é constituído em relação com a realidade objetiva. Assim, subjetividade e atividade são processos de construção recíproca e alternante na relação entre o indivíduo e o seu meio social, uma vez que “os fenômenos sociais estão, de forma simultânea, dentro e fora dos indivíduos, isto é, estão na subjetividade individual e na subjetividade social” (BOCK et al., 1999, p. 92).

De acordo com Bock et al. (1999, p. 93) “a subjetividade individual representa a constituição da história de relações sociais do sujeito concreto dentro de um sistema individual”, em outras palavras, subjetividade individual são os sentidos que atribuímos para relações, experiências, ideias e valores ao longo de nossa vida. A categoria denominada subjetividade social, por sua vez, “refere-se ao sistema integral de configurações subjetivas (grupais ou individuais), que se articulam nos distintos níveis da vida social” (p. 93). Assim, para a Psicologia Sócio-Histórica

[...] falar do fenômeno psicológico é obrigatoriamente falar da sociedade. Falar da subjetividade humana é falar da objetividade em que vivem os homens. A

compreensão do “mundo interno” exige a compreensão do “mundo externo”, pois são dois aspectos de um mesmo movimento, de um processo no qual o homem atua e constrói/modifica o mundo e este, por sua vez, propicia os elementos para constituição psicológica do homem (BOCK, 2007, p. 22).

No que se refere à desigualdade social, encontramos em Sawaia (2001) o sofrimento ético-político, definido pela autora como o sentimento causado pela heteronomia, servidão e injustiça em relação àqueles que se encontram em situação de exclusão social.

De acordo com a autora, o sofrimento ético-político representa a vivência cotidiana das questões sociais dominantes em cada período histórico, sobretudo a dor que surge da situação social de ser tratado como um ser sem valor, subalterno, inferior, “apêndice inútil da sociedade” (SAWAIA, 2001, p. 104). Dessa forma, podemos inferir que a maioria dos povos do campo vive em situação de sofrimento ético-político. Esta condição decorreria da exposição aos efeitos da desigualdade, e da exclusão social, reiteradas pelas injustiças e pela perpetuação de uma imagem caricata atribuída aos sujeitos do campo e ao próprio meio rural, tratados como o resíduo das cidades.

A compreensão da subjetividade nesta perspectiva sugere a apropriação de outra categoria: a afetividade. Sawaia (2001) propõe o afeto como uma categoria da psicologia social, visto que por meio dele o sujeito teria potência de ação para sair da passividade e superar a desigualdade, sendo, portanto, um importante instrumento de transformação social. A referida autora considera a afetividade como ação política, agente transformador que pode oferecer recursos na luta contra a desigualdade social de modo singular.

Além disso, Sawaia (2001) assevera que os afetos proporcionam motivação para impulsionar os indivíduos para a atividade e para a ação. Assim, nesta perspectiva, acredita-se na possibilidade de viabilizar condições para o enfrentamento do sofrimento ético-político. O resultado a ser alcançado seria o oposto do sofrimento, a chamada “felicidade ético-política”. Nas palavras da autora “a felicidade ético-política é sentida quando se ultrapassa a prática do individualismo e do corporativismo para abrir-se à humanidade” (p. 105).

Conforme se observa, a afetividade transcende os vínculos biológicos, de acordo com a perspectiva adotada nesta pesquisa. Os povos do campo expressam essa concepção através de suas maneiras de ser e de se relacionar com os demais, quando superam espontaneamente a visão liberal e individualista difundidas nas grandes cidades. No campo, os sujeitos costumam pensar no bem comum, e não apenas em si. O senso de comunidade se expressa nas relações de trabalho, na divisão de tarefas, no envolvimento dos conjuntos familiares, nos vínculos entre vizinhos e na própria maneira de demonstrar afeição. Os modos cooperativos de existir em

coletividade se destacam em maneiras de agir, cantar, lutar e educar como coletivo (ARROYO, 2011).

A definição de comunidade rural propagada por Ximenes e Moura Jr. (2013) remete aos aspectos mencionados e abrange sobremaneira a afetividade, quando definem os povoados do campo como formações constituídas por áreas rurais que representam uma comunidade rural, onde agrupam “[...] as pessoas pelo seu local de moradia, em que estão associados valores, crenças e sentimentos entre seus moradores” (p. 459-460), além disso, constituem espaços “[...] de consensos, de contradições e de convivência entre as pessoas” (p. 460), onde são construídos vínculos afetivos, sentimento de pertença e diferentes modos de ser.

Nessa perspectiva, asseguramos “atuar, pensar, sentir, perceber constituem um processo unificado, e só se diferenciam funcionalmente para, num outro processo paralelo, novamente se integrem” (AGUIAR, 2007, p. 106). Não existe possibilidade de compreender o sujeito sem que se conheça seu mundo. Entender o mundo social onde estamos imersos e do qual somos construtores, identificar os valores sociais, a maneira que produzimos nossa sobrevivência e nos relacionamos socialmente no espaço e no tempo para, assim, buscarmos compreender como cada um sente, pensa e age.

A presença da Psicologia nos contextos rurais, e, sobretudo da PEE, sob uma perspectiva crítica, exige o empreendimento de esforços e de um compromisso ético para a aprendizagem de linguagens, bem como para a construção de relações sociais permeadas pelos afetos e pelas formas de sentir e de pertencer no campo. Não há como compreender ou intervir no campo de modo efetivo sem a adoção de uma postura crítica, inventiva e ética fundamental para o desenvolvimento de ações pertinentes e necessárias para o fortalecimento subjetivo dos sujeitos construídos em meio às ruralidades.

As lutas e outras formas de resistência características do campo também devem ser consideradas nos projetos voltados para tornar a Psicologia presente neste contexto. Podemos lançar mão de nossos recursos e estratégias para somar forças através de pesquisas e de intervenções destinadas para a promoção de bem-estar psicossocial e de melhores condições para o desenvolvimento humano dos sujeitos do campo.

Psicólogas e psicólogos inseridos nas ruralidades e nas escolas do campo podem promover ações direcionadas para o desenvolvimento da consciência crítica e da atividade transformadora, tanto em contextos educacionais quanto nos espaços comunitários; vale lembrar que, uma Psicologia socialmente comprometida se posiciona para provocar transformações no outro e no meio social em que se insere. De acordo com Bock et al. (2007), o referencial da Psicologia Sócio-Histórica, ao apontar a historicidade constitutiva dos

fenômenos, permite o direcionamento de ações de superação e o uso do conhecimento de modo articulado e posicionado.

Contamos ainda com as contribuições de autores da Educação do Campo, a exemplo de Miguel Arroyo (2011), Bernardo Fernandes (2011), Roseli Caldart (2011ab), Mônica Molina e Helana Freitas (2011) e outras referências da área. Esta é a estratégia mais viável para uma aproximação efetiva na relação com o objeto de pesquisa e para o consequente alcance dos objetivos propostos. Destarte, na próxima seção, apresentaremos brevemente alguns apontamentos sobre Educação do Campo.

### **2.3 Breves apontamentos sobre Educação do Campo**

Fernandes (2011) define o campo como “lugar de vida onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural” (p. 137). O autor entende o campo como território e espaço de quilombolas, camponeses e das diversas nações indígenas; é onde estão as florestas, e, por tudo isso, não deve ser reduzido ao latifúndio, às grilagens, às agroindústrias e à agropecuária, defendendo ainda que o campo é, sobretudo, lugar de educação.

Esse entendimento de campo como lugar de vida, que ultrapassa a visão que o delimita como perímetro não urbano, é necessário para a defesa da escola do campo, ao passo que o campo é lugar de possibilidades, que só pode ser construído a partir da luta pela terra e pela resistência de ficar nela; e a Educação do Campo nasceu para resistir e superar a concepção de que o campo desapareceria frente ao processo de urbanização.

Arroyo et al. (2011), na obra “Por Uma Educação do Campo”, também comentam sobre a prevalência, na sociedade, ao longo dos anos, de uma visão negativa e preconceituosa sobre o campo. Nesse contexto ameaçado e mal tratado, segundo os autores, a Educação do Campo emerge e fomenta outro olhar. Como muito bem define Santos (2018):

A Educação do Campo é uma modalidade educacional que vem se constituindo em meio a um processo histórico de inúmeros movimentos e organizações sociais, sendo pautada pela busca por avanços no que se refere a todo o processo relacionado a esse contexto. É caracterizada pelo princípio de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação de qualidade, pensada e dedicada especificamente para sua realidade, compreendendo não apenas o espaço geográfico, mas principalmente os aspectos culturais e sociais dos indivíduos (SANTOS, 2018, p. 17).

A partir dessa concepção, o campo é projetado como espaço de democratização e inclusão social. Logo, seus moradores são vistos e tratados como sujeitos sociais, culturais,

éticos e políticos. Esta perspectiva aponta para os povos do campo como sujeitos de direitos (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010; ARROYO et al., 2011).

Vale observar que, o objetivo desta seção não é traçar uma narrativa histórica da educação voltada aos povos do campo, tampouco esgotar as informações acerca da Educação do Campo; no entanto, cabe mencionar alguns fatos marcantes em sua construção. Iniciamos afirmando que os processos educacionais direcionados ao campo foram raramente citados nos textos constitucionais e nas determinações legais, o que caracteriza negligência e omissão histórica do Estado Brasileiro para com a Educação do Campo (FERNANDES, 2011; SANTOS, 2018).

O I Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro, realizado em 1923, é apontado como a primeira referência formal à “educação rural” (FERNANDES, 2011; SANTOS, 2018). Naquele período havia um intenso deslocamento da população camponesa em direção às áreas urbanas em busca de melhores condições de vida, devido ao processo de industrialização que se iniciava no Brasil. Assim, a oferta de educação à população do campo buscava promover o aumento da produtividade camponesa e conter o êxodo rural (RANGEL; CARMO, 2011; PIRES, 2012). Surge, naquele momento, o movimento educacional conhecido como “ruralismo pedagógico”.

Esta proposta de educação tinha como ideal fixar a população no campo, por meio da pedagogia, impulsionando os padrões de ensino direcionados ao cotidiano camponês, ao passo que incentivava às origens agrárias brasileiras. Nesse sentido, o ruralismo pedagógico foi estimulado pelos grupos da elite que perceberam o fato de o mercado de trabalho das cidades não abarcar os altos índices de pessoas que migravam para os centros urbanos (RANGEL; CARMO, 2011). Assim, esse modelo de educação não foi pensado com base nas necessidades dos povos do campo. Emergiu como estratégia de estabelecer as supostas ordem e harmonia das cidades frente a uma crise econômica, e de sustentar o poder e a dominação das elites agrárias (PIRES, 2012). O que resultou no fracasso do movimento.

Mudanças começaram a ser idealizadas a partir de 1980, com a articulação dos movimentos sociais pela redemocratização do país. Os trabalhadores rurais foram protagonistas no que conhecemos como Movimento de Educação do Campo, pois esta concepção de Educação nasceu no seio dos movimentos sociais e sindicais camponeses, que articularam a luta pelo direito à educação ao processo de luta pela terra. Ela surge vinculada à luta dos trabalhadores do campo em prol de uma Educação integral e emancipatória, que abarcasse todas as dimensões do ser humano, contrapondo-se à visão instrumentalizadora que deixava a

educação à mercê do modo de produção capitalista (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010, p. 15).

Apenas em 1988, com a promulgação da chamada Constituição Cidadã (BRASIL, 1988) que a Educação é garantida como direito de todos e dever do Estado. O que desencadeou debates acerca dos direitos e políticas educacionais, resultando na aprovação de documentos fundamentais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEN) nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que, em seu artigo 28, dentre outras coisas, estabelece normas para a educação no meio rural.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I- conteúdos curriculares e metodologia apropriada às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II- organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III- adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 2002, p. 116).

Mesmo reconhecendo a educação como um direito humano, e a necessidade de “adequar” o ensino às especificidades do campo, os seus povos ficaram às margens. E este direito vem sendo negado às referidas populações. Afirmativa que pode ser observada nos problemas que persistem de forma crônica no campo, confirmando a ausência de Políticas Públicas e reiterando o tratamento desigual para esta população.

O termo “Educação do Campo” surge de um amplo movimento, iniciado em 1997 durante o I Encontro Nacional dos Educadores da Reforma Agrária (ENERA) do MST, com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), do Fundo das Nações Unidas pela Infância (UNICEF), da Organização das Nações Unidas (UNESCO) e da Conferência Nacional dos Bispos no Brasil (CNBB), com o objetivo de discutir os acontecimentos do campo e da educação. A partir dali começaram o movimento pela formulação de uma educação pensada para os trabalhadores do campo.

O que justificou a realização da I Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia/ Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998, por meio da mobilização dos povos do campo que, dentre outras coisas exigiam outra leitura do campo e uma educação adequada às suas realidades.

A I Conferência Nacional reafirmou a heterogeneidade dos milhões de brasileiros do campo, com sua cultura própria, seus modos de viver e de trabalhar distintos aos da cidade, e com diversas maneiras de se relacionar com o tempo e o espaço, sendo, por isso, chamados “povos do campo”. Defendeu que a maioria das sedes dos pequenos municípios é rural, levando em consideração que sua população vive direta ou indiretamente da produção do campo.

Além disso, denunciou graves problemas da educação no espaço do campo, tais como a falta de escolas, infraestrutura, políticas de valorização do magistério e de outras formas de apoio, tendo currículos deslocados das necessidades e das questões locais, apresentando altos índices de analfabetismo e perda de identidade pelo fato de as novas gerações sofrerem pressões objetivas e subjetivas para não viverem aos modos do campo.

A Educação do Campo se fundamenta nos princípios da Pedagogia Socialista, prima pela formação humana emancipatória e integral, ligada a um projeto histórico que se propõe à superação da sociedade de classes. É um projeto enraizado na trajetória da Educação Popular e na concepção Libertadora de Paulo Freire, direcionado para a transformação social; e está vinculada a um novo modelo de desenvolvimento no campo, bem como à luta pela garantia de direito dos trabalhadores do campo, dentre eles a Reforma Agrária (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010).

Nesse sentido, Molina e Freitas (2011) afirmam que “o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social” (p.21). Deste modo, a luta pela educação deve dialogar com outras questões como o acesso a terra, água, transporte, saúde, alimentação, moradia digna, assistência social, direitos humanos, assim como a garantia da diversidade de produção e dos modos de produzir em oposição ao latifúndio atrelado ao agronegócio e à produção para exportação; pois, somente será possível garantir uma Educação do Campo de qualidade através do asseguramento das condições dignas de vida no campo.

O texto-base da I Conferência Nacional (1998) defende que não basta haver escolas no campo, deve-se construir escolas do campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura dos trabalhadores do campo. Nesta perspectiva, Fernandes (2011) aponta diferenças entre escola *no* campo e escola *do* campo:

Enquanto escola *no* campo representa um modelo pedagógico ligado a uma tradição ruralista de dominação, a escola *do* campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes experiências dos seus sujeitos: os povos do campo (FERNANDES, 2011, p. 142).

Seguindo essa proposição, Caldart (2011a) defende que os povos do campo têm direito a uma educação que seja *no* e *do* campo, pois esses habitantes têm o direito a serem educados no lugar onde vivem; e esta educação deve ser pensada desde o seu lugar e de forma participativa, relacionada à cultura e às necessidades humanas e sociais destes povos. Trata-se

de uma educação *dos* e não *para* os sujeitos do campo, realizada por meio de políticas públicas, construídas com os próprios sujeitos que exigem seus direitos.

Ainda de acordo com a autora, “construir uma escola do campo significa estudar para viver no campo” (CALDART, 2011a, p. 157), e assim inverter a lógica de que o objetivo em estudar é sair do campo, pois a escola do campo deve ser lugar onde crianças e jovens sintam orgulho de suas origens, não por serem enganados de que ali não existam problemas, mas por estarem preparados para enfrentá-los coletivamente.

É necessário romper com a visão dicotômica de moderno-atrasado e assumir o caráter de dependência mútua entre campo e cidade, pois um não sobrevive sem o outro. Dentre os desafios das escolas do campo está a necessidade de superação da dicotomia rural-urbano, associada com a preservação da identidade cultural de seus grupos; pois, há traços culturais das cidades que passam a ser incorporados à vida no campo, assim como há traços dos modos de vida rurais que são resgatados como valores humanos no processo de urbanização.

De acordo com o Censo Escolar 2019, existem atualmente 55.345 instituições de ensino municipais e estaduais no campo brasileiro, o que representa 23,4% do total de escolas (Inep, 2020). Os dados incluem escolas de comunidades camponesas, escolas-família agrícolas, escolas de assentamentos e acampamentos do MST, escolas de comunidades quilombolas e indígenas, escolas de reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens e todas as escolas espalhadas pelos territórios definidos como rurais no Brasil.

O que chama atenção é a redução drástica no número de estabelecimentos, pois em 2002 havia 107.432 estabelecimentos educacionais (Inep, 2003). Entre os anos 2002 e 2019 ocorreu o fechamento de 48,4% do total, em média 3 mil escolas foram fechadas por ano.

Em relação ao número de matrículas em todo território brasileiro, em 2019 foram computadas 47,8 milhões, uma redução de 8,9% da quantidade registrada em 2009. A redução foi ainda mais acentuada no meio rural, com uma queda de 20% nas matrículas registradas pelo Censo Escolar 2019 (Inep, 2020). Enquanto em 2019 o meio urbano contava com 88,9% dos estudantes brasileiros, o meio rural possuía apenas 11,1%.

É importante mencionar que o percentual de pessoas com idade escolar (quatro a dezessete anos) no campo é maior que o número de alunos matriculados nas escolas do campo, tendo em vista que em 2015 a população brasileira em idade escolar foi inferior a 44 milhões de pessoas, cerca de 80% nas cidades e 20% no meio rural (PNAD, 2015). Podemos inferir que uma parcela dos moradores do campo estão buscando educação nas escolas das cidades ou não estão frequentando escola.



Partindo dessa premissa, escolas do Campo podem ser melhor definidas como aquelas instituições que

[...] têm sua sede no espaço geográfico classificado pelo IBGE como “rural”, e mais amplamente, aquelas escolas que mesmo tendo sua sede em áreas consideradas “urbanas”, por atenderem a populações de municípios cuja reprodução social e cultural está majoritariamente vinculada ao trabalho no campo, têm sua identidade definida nesta relação (BRASIL, 2006, p. 359).

Nesta perspectiva uma escola do campo não precisa estar necessariamente localizada em local geograficamente definido como rural, mas deve ser vinculada à cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra (FERNANDES et al., 2011). Ainda existe muita discussão em torno dessas classificações, visto que os institutos oficiais, tais como IBGE, Ipea, Inep, PNAD e outros seguem a definição legal de rural.

Outra questão que merece atenção diz respeito ao prejuízo destes alunos que se deslocam de casa (campo) para a escola (cidade), pois há um gasto significativo de energia relacionada ao tempo de deslocamento e às condições do transporte oferecido, colocando tais estudantes em desvantagem e em piores condições de ensino-aprendizagem se comparado àqueles que moram na cidade e em locais próximos das escolas. Este é um dos motivos pelos quais defendemos o direito de as pessoas terem acesso à educação (pública e de qualidade) no território onde vivem (CALDART, 2011a).

A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve [...]. Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (ARROYO, 2011, p. 71).

É nesse sentido que Arroyo (2011) defende o uso da expressão “Educação do Campo” no lugar de “escola rural”. A mudança de conceito não reflete mera nomenclatura, ela representa o resultado de uma visão política da luta por direitos sociais e pela defesa de uma educação, sociedade e desenvolvimento projetados para a realidade dos povos do campo.

Segundo abordado anteriormente, a chamada “educação rural” no Brasil foi concebida considerando o campo como lugar atrasado e inferior, tomando a educação dos seus moradores como algo sem importância. Nasceu a partir de uma visão paternalista e colonizadora da educação, sob a lógica de que o senhor de terras montaria uma escolinha no meio rural, sem o aval do Estado e sem políticas públicas, visando ensinar/domesticar os filhos dos/as trabalhadores/as rurais da sua fazenda. Portanto, tendo em sua base o paternalismo e o ideário dominante do coronelismo e da colonização.

A educação rural é voltada à produção agrícola e ao agronegócio, enquanto a Educação do Campo se debruça em todos os aspectos e dimensões do território, sem excluir a dimensão da produção, pois o trabalho é função essencial para os povos do campo, conforme discorrido acima. Entretanto, produção no campo é pensada sobre outra perspectiva, direcionada, por exemplo, à agroecologia, bem como para a agricultura familiar, indígena, quilombola, e para outras atividades que primam o desenvolvimento sustentável (MOURA, 2003; ARROYO et al., 2011).

É importante ressaltar que a Educação do Campo tem a perspectiva de luta dos movimentos sociais, quando os sujeitos do campo vão exigir do Estado o direito de ter uma educação de qualidade; nasce na perspectiva libertadora e transformadora dos sujeitos do campo, em oposição à educação rural. Até a articulação desses movimentos, a educação para os povos do campo nunca teve uma política específica que levasse em conta seus modos de vida, de convívio social e sua cultura (BERGAMASCO, 2013).

Dessa maneira, podemos citar instrumentos legais e marcos normativos conquistados através de diversas lutas no âmbito da garantia do direito à Educação do Campo (vide o quadro a seguir).

Quadro 2 – Instrumentos Legais e Marcos Normativos

<b>INSTRUMENTOS LEGAIS E MARCOS NORMATIVO</b>
Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; relatório das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.
Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002, institui Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo.
Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância.
Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008, Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
Lei nº 11.947, de 16 de junho de 2009, Dispõe sobre o atendimento da alimentação escolar e do Programa Dinheiro Direto na Escola aos alunos da educação básica.
Decreto nº 6.755, de 29 de janeiro de 2009, Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica.

Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera).

Fonte: Elaborado pela autora.

Melo (2018) afirma que “discorrer sobre a Educação do Campo no Brasil exige, essencialmente, o reconhecimento da importância do Pronera” (p.29). O Pronera é fruto de reivindicações feitas pelos movimentos sociais e foi implementado pela Portaria nº 10 de 16 de abril de 1998, do Ministério Extraordinário da Política Fundiária, executado pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) após uma longa trajetória. Este Programa é reconhecido normativamente como Política Pública, por meio do Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010.

Nos seus 20 anos de existência, comemorado em 2018, o programa havia ofertado 526 cursos em diferentes níveis e modalidades: Educação de Jovens e Adultos (EJA), nível médio, nível técnico, graduação (bacharelado e licenciatura) e pós-graduação (especialização e mestrado), alcançando 191.600 estudantes atendidos em parcerias com mais de 100 instituições. O Pronera realizou ainda 40 cursos de pós-graduação *lato sensu* e 34 cursos de nível médio/técnico e extensão através de parcerias com o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico – CNPq (MELO, 2018).

Contudo, no dia 20 de fevereiro de 2020, a partir do Decreto 10252/2020 publicado pelo governo federal, a estrutura do INCRA foi alterada e extinguiram a Coordenação-Geral de Educação do Campo e Cidadania, responsável pela gestão do Pronera, o que se configura como um profundo retrocesso à política de Educação do Campo no Brasil.

São diversos os problemas a serem enfrentados no âmbito da Educação do Campo, que persistem ao longo dos anos: o elevado índice de analfabetismo, a baixa remuneração e qualificação dos professores; o alto índice de exclusão e repetência; o crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental (LEITE, 2002); crianças e adolescentes fora da escola, falta de escolas, defasagem série-idade, conteúdos inadequados, atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental (ARROYO et al., 2011), precárias condições na infraestrutura escolar, onde falta o básico, como energia elétrica, água potável e alimentação, além de ausência de insumos pedagógicos, como bibliotecas, salas de estudos, computadores e acesso à internet (PEREIRA; CASTRO, 2021).

Atualmente, com o advento da pandemia, o conseqüente distanciamento social, e a adoção do ensino remoto emergencial como medida de proteção, foi possível perceber o quanto as dificuldades de acesso às tecnologias impactaram as escolas, especialmente as escolas do

campo onde apenas 41,2% possuem acesso à internet (com variações por nível de ensino, conforme tabela abaixo), 16% contam com laboratórios de informática e 51,7% têm microcomputadores (Inep, 2020).

Vale considerar o fato de a quantidade não ser sinônimo de qualidade. O censo escolar relata a existência, mas não analisa a qualidade e a efetividade dos objetos. Afinal, equipamentos de informática tendem a se tornar obsoletos em curto período de tempo, outrossim, um sinal de internet fraco ou com baixa capacidade para *download* pode prejudicar o aproveitamento nas aulas e o desempenho do estudante (PEREIRA; CASTRO, 2021). Isso tudo somado à distância geográfica entre as residências e as instituições de ensino, e as dificuldades de locomoção para retirada das atividades impressas adotadas ao longo da pandemia aumentaram os obstáculos ao acesso à educação em contextos rurais.

Quadro 3 – Acesso à internet nas escolas brasileiras (Inep, 2020)

<b>NÍVEL DE ENSINO</b>	<b>RURAL</b>	<b>URBANO</b>
Ensino Fundamental (1° ao 5°)	39,6	92,2
Ensino Fundamental (6° ao 9°)	58,2	58,2
Ensino médio	73,4	71,7

Fonte: Pereira e Castro (2021), adaptado pela autora.

Desse modo, podemos afirmar que as políticas conquistadas pela Educação do campo vêm sofrendo ameaças, que vão desde o fechamento de escolas aos retrocessos na garantia dessas políticas. Isto indica o fato desta modalidade de educação ser um projeto em construção; nesta perspectiva, o reconhecimento da especificidade de uma educação para os povos do campo é um grande avanço, embora não seja suficiente. Diante disso, a luta da Educação do Campo deve ser contínua e permanente a fim de se evitar o desmonte da educação e a perda de direitos básicos. Nesse sentido, questionamos: a PEE tem se atentado às escolas do campo e às especificidades deste contexto? Como esta área de atuação em Psicologia pode contribuir com a Educação do Campo?

### 3 PERCURSO METODOLÓGICO

#### 3.1 Método

Inicialmente, realizamos uma Revisão Bibliográfica (ALVES-MAZZOTTI, 2002; MARCONI; LAKATOS, 2003) com a finalidade de identificar eventuais encontros e desencontros entre a Psicologia e as ruralidades no Brasil, assim como conhecer as concepções e os princípios do movimento da Educação do Campo. Buscamos entrar em contato com o tema e fundamentar teoricamente a pesquisa, sem a pretensão de esgotar as fontes.

Segundo Marconi e Lakatos (2013), revisão bibliográfica pode ser definida como levantamento de toda bibliografia publicada sobre o tema de estudo, desde livros, revistas, jornais, monografias, teses, dissertações, publicações avulsas etc. A revisão bibliográfica ou revisão de literatura deve estar a serviço do problema de pesquisa. Este método consiste, tradicionalmente, em análises de pesquisas anteriores sobre o tema e/ou temas correlatos em articulação com o referencial teórico assumido (MAZZOTTI, 2002).

A revisão proposta neste estudo elencou dois propósitos: contextualizar o objeto de pesquisa e colocá-lo em análise a partir do referencial teórico proposto. Marconi e Lakatos (2003) defendem que “a pesquisa bibliográfica não é mera repetição do que já foi dito ou escrito sobre certo assunto, mas propicia o exame de um tema sob novo enfoque ou abordagem, chegando a conclusões inovadoras” (p.183).

A partir da Revisão bibliográfica empreendeu-se uma análise das publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional, editada pela ABRAPEE, entre os anos 2000 e 2020. A consulta foi realizada na modalidade *on-line*, a partir do *site* oficial da ABRAPEE. A fim de responder a questão central da pesquisa. Neste trabalho, conforme apontado, lançamos a seguinte questão: Como a Psicologia Escolar e Educacional tem contribuído ou pode contribuir com a Educação do Campo?

A Revista Psicologia Escolar e Educacional publica manuscritos originais sobre formação, atuação e história da Psicologia no campo da educação, além de reflexões críticas referentes à produção acadêmica e relatos de pesquisas nas áreas de PEE em interface com a Educação, com a finalidade de divulgar e promover amplo debate a partir da produção científica da área. Atualmente, conta com 25 volumes publicados, periodicamente, entre 1996 e 2021.

### 3.2 Procedimentos para coleta de dados

Em um primeiro momento, realizamos uma consulta nas seguintes bases de dados: *Scientific Electronic Library Online* (SciELO); Biblioteca Virtual em Saúde – Psicologia (BVS – Psi); Portal de Periódicos Eletrônicos de Psicologia (PePSIC), e Google Acadêmico, a fim de encontrar artigos científicos publicados entre os anos 2000 e 2020 que apresentassem aproximações ou articulações entre Psicologia e Ruralidades; Psicologia e Educação do Campo e/ou Educação no contexto rural; e trabalhos na área da PEE de abordagem crítica.

Utilizamos os seguintes descritores: Psicologia; Ruralidades; Meio Rural; Educação do Campo; Educação Rural; Psicologia e Educação; Psicologia Escolar e Educacional; Escolas do Campo. Adotamos como critérios de inclusão: trabalhos produzidos no Brasil, publicados em Língua Portuguesa, que abordassem psicologia e ruralidades, na interface com a Psicologia e a Educação do Campo e/ou com a educação em contextos rurais.

Excluimos ações promovidas por outras áreas do conhecimento, ações em contextos urbanos e trabalhos cujo termo “campo” fosse empregado como sinônimo de área de conhecimento. Também excluimos práticas desvinculadas dos processos educacionais, bem como trabalhos que não relacionassem atuação ou pesquisa em psicologia no campo; por fim, excluimos trabalhos em língua estrangeira, experiências internacionais, e trabalhos da área da PEE desenvolvidos em contextos urbanos.

Em um segundo momento, realizamos uma análise das publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional, com o objetivo de verificar produções situadas no campo da PEE em que as ruralidades e a educação do campo e/ou em contextos rurais tivessem sido levadas em consideração. Para tanto, empregamos os mesmos descritores e critérios de inclusão e exclusão citados anteriormente.

Para realizar este levantamento, acessamos minuciosamente os 21 volumes publicados entre os anos 2000 e 2020, que contam com 944 publicações, subdivididas em 47 números, conforme apresentado no quadro abaixo.

Quadro 4 – Quantidade de publicações da Revista da ABRAPEE (2000-2020)

ANO	VOLUME	NÚMERO	QUANTIDADE DE ARTIGOS
2000	4	Nº1	09
		Nº2	12

2001	5	Nº1	14
		Nº2	12
2002	6	Nº1	14
		Nº2	13
2003	7	Nº1	12
		Nº2	14
2004	8	Nº1	14
		Nº2	15
2005	9	Nº1	19
		Nº2	16
2006	10	Nº1	17
		Nº2	19
2007	11	Nº1	19
		Nº2	23
		Nº Especial	10
2008	12	Nº1	22
		Nº2	22
2009	13	Nº1	22
		Nº2	22
2010	14	Nº1	19
		Nº2	22
2011	15	Nº1	20
		Nº2	19
2012	16	Nº1	19
		Nº2	19
2013	17	Nº1	20
		Nº2	20
2014	18	Nº1	20
		Nº2	21
		Nº3	21
2015	19	Nº1	22
		Nº2	22
		Nº3	23

2016	20	Nº1	19
		Nº2	25
		Nº3	25
2017	21	Nº1	13
		Nº2	24
		Nº3	34
2018	22	Nº1	24
		Nº2	22
		Nº3	23
		Nº Especial	14
2019	23		41
2020	24		53
<b>TOTAL</b>			<b>944</b>

Fonte: elaborado pela autora.

Deste total, 47 publicações correspondem aos Editoriais; 73 Resenhas de livros que articulam Psicologia e Educação; 61 conteúdos históricos (destes, 29 são entrevistas com intelectuais referências em PEE); 25 Sugestões Práticas (2000-2009); 40 Relatos de práticas profissionais (2009-2020) e 698 Artigos científicos das mais variadas temáticas dentro da PEE.

### 3.3 Procedimentos de análise

Realizamos os seguintes procedimentos: 1) Leitura do título; 2) Leitura do resumo; 3) Aplicação dos critérios de inclusão e de exclusão; 4) Seleção de trabalhos para leitura integral; 5) Leitura de cada trabalho na íntegra; e 6) Fichamentos. Norteamos as leituras pelas seguintes questões: São trabalhos pontuais? Relatam intervenções? Como o trabalho foi realizado? Em qual contexto? Quem os realizou? Qual foi o público-alvo? Quais foram os objetivos? Qual o referencial teórico? Quais métodos utilizados?

Analizamos o conteúdo (BARDIN, 1977) do material levantado recorrendo aos pressupostos teórico-metodológicos da Psicologia Escolar e Educacional de abordagem crítica (MEIRA; ANTUNES, 2003ab), que tem como paradigma o materialismo histórico-dialético, em que concebe o homem como ser social e histórico.

A escolha deste aporte teórico permite pensar a inserção do sujeito no contexto histórico de maneira dialética. Essa concepção crítica, conforme abordado no referencial teórico, traz a



compreensão de que o sujeito e a sociedade se relacionam reciprocamente, o que significa que “os fenômenos psicológicos só podem ser devidamente compreendidos em seu caráter fundamentalmente histórico e social” (MEIRA, 2003, p. 19). O que se articula com a finalidade da PEE, que é contribuir para que a escola cumpra de fato seu papel de disseminar o saber, e de promover a socialização de crianças, adolescentes e adultos sob uma perspectiva crítica.

#### 4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

A partir do levantamento realizado, constatamos uma significativa lacuna entre os anos 2000 e 2015 nos periódicos da Revista de Psicologia Escolar e Educacional da ABRAPEE, momento em que nenhum trabalho se referindo à Educação do Campo e/ou processos educacionais e escolares em contextos rurais foi publicado. Apenas recentemente, nos anos 2015, 2017 e 2018 foram publicados três artigos que tratam sobre a temática, os quais foram selecionados para análise (vide quadro abaixo).

Quadro 5 – Referências selecionadas

AUTORES	TÍTULO	DATA
LIMA, Luciana Pereira de; SILVA, Ana Paula Soares da	A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo	Setembro/Dezembro de 2015
PIZZINATO, Adolfo; PETRACCO, Milene Mabilde; HAMANN, Cristiano; CÉ, João Pedro; ROSA, Eduarda Noal.	Juventude feminina do meio rural: sentidos sobre a educação e perspectivas sobre o futuro	Janeiro/Abril de 2017
BEZERRA, Delma Rosa dos Santos; SILVA, Ana Paula Soares	Educação do campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento	Setembro/Dezembro de 2018

Fonte: Elaborado pela autora.

Embora os artigos analisados tenham sido pesquisados e escritos majoritariamente por psicólogas e psicólogos, sendo apenas uma autora, Delma Bezerra, formada em pedagogia, com mestrado e doutorado em Psicologia do Desenvolvimento, percebemos a ausência da Psicologia nos trabalhos. Apenas Pizzinato et al. (2017) discorrem brevemente sobre a necessidade de a Psicologia se aproximar e se apropriar “da ruralidade” (p.43); nos demais estudos, nossa ciência e profissão aparece apenas implicitamente através de teorias e de categorias de análise.

Os trabalhos se caracterizam como pesquisas pontuais, que nos apresentam análises sobre alguns fenômenos relacionados com a educação no contexto rural; nestas produções, o profissional de psicologia, independente da área de atuação, não foi sequer mencionado.

Em Lima e Silva (2015), encontramos uma análise sobre a relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. As autoras tiveram o objetivo de compreender a significação da relação escola-família a partir de profissionais da educação e de famílias do campo. Para tanto, durante quatro meses, realizaram observações em uma escola municipal rural localizada em um município de Minas Gerais, e fizeram entrevistas individuais com seis profissionais da educação. Por fim, tiveram contato com cinco famílias, a maioria representada pela mãe, que possuíam crianças matriculadas na pré-escola da referida escola.

As autoras utilizaram a perspectiva teórico-metodológica da Rede de Significações (RedSig) para organizarem e analisarem os dados. Este referencial dialoga com a perspectiva Histórico-Cultural de Vygotsky. Os resultados foram discutidos sistematicamente em três eixos temáticos: “1) instrumentos da relação escola-família; 2) presença da família na escola; 3) situações problemáticas na relação escola-família” (LIMA; SILVA, 2015, p.478).

De acordo com a autoras, as profissionais da educação apontaram as reuniões como a principal ferramenta de construção da relação entre a escola e a família, utilizando ainda bilhetes, festividades, convocações em casos específicos e ligações telefônicas “quando pega[va]” (p.478, grifo nosso). Nesse sentido, é válido mencionar que a cobertura telefônica em contextos rurais ainda é um desafio no Brasil, que apesar de a tecnologia ter chegado ao campo, está longe de ser para todos. Segundo dados da Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel, 2020), enquanto nas zonas urbanas do país 91,5% da área total tem cobertura para conexão de celulares à rede 4G, nas áreas rurais o índice é de 10,72%.

Outro aspecto peculiar encontrado em Lima e Silva (2015) foram os papéis atribuídos ao motorista do ônibus escolar e dos irmãos mais velhos como mediadores da relação escola-família, sendo responsáveis por entregar bilhetes dos professores aos pais. Além disso, o motorista é encarregado de decidir se o familiar pode ou não utilizar o transporte escolar, já que seu uso pelos pais ou responsáveis não era permitido pelo município. Assim, apesar dos esforços, os participantes avaliaram os instrumentos utilizados na comunicação como ineficazes.

A presença e a participação das famílias na escola no contexto rural são apontadas pelas autoras como algo particular. A distância geográfica entre as residências e a escola, e a ausência de meios de locomoção (transportes público e/ou próprio), são apresentados como os principais limitadores dessa presença, sendo carona ou ir a pé alternativas encontradas pelos familiares para comparecerem às reuniões. Além disso, as condições socioeconômicas e o trabalho foram apontados como elementos que também influenciam nessa relação.

Os profissionais participantes da pesquisa apresentaram um discurso culpabilizante e estereotipado, apontando os familiares como desinteressados da vida escolar dos seus filhos. Avaliando as famílias como desestruturadas e problemáticas devido sua condição de pobreza. Mencionaram ainda que “não manda um bilhete” (p.479), desconsiderando os altos índices de analfabetismo no meio rural, pois de acordo com o IBGE (2012) às áreas rurais brasileiras atingiram uma taxa de 21,2% de analfabetismo, contra 6,5% se comparado aos contextos urbanos (LIMA; SILVA, 2015). Como muito bem aponta Pereira e Castro (2021, p. 26): “O analfabetismo é um dos grandes problemas sociais a serem enfrentados para a construção da cidadania plena, considerando que esse indicador é definido pela taxa de pessoas que não sabem ler ou escrever um simples bilhete”.

Foi observado que o discurso e as cobranças dos profissionais são discrepantes da realidade concreta da comunidade, vale salientar que todos os profissionais que trabalham na escola são moradores da cidade. As autoras evidenciam que os profissionais pouco se questionam acerca da presença da escola na comunidade, e das visitas domiciliares que eles podem realizar às famílias; em contrapartida, apresentam um caso de uma agroindústria em que seus moradores/trabalhadores não podem receber visitas, devido às regras da empresa que preconiza o controle sanitário de produção.

Envolver a comunidade no processo de educação faz parte do compromisso da Educação do Campo, de modo que a escola assuma uma gestão democrática, incluindo a participação da família, dos movimentos sociais, dos alunos e alunas e de toda a comunidade por meio de ações de cooperação e solidariedade, uma vez que, “a Escola precisa estar presente na vida da comunidade e assumir as grandes questões e causas dos povos do campo” (I Conferência Nacional – texto-base, 1998).

Construir um ambiente escolar que integre escola e comunidade é um importante aspecto para melhorar as características das escolas do campo, visto que uma relação dialógica entre escola e comunidade tem potencial de melhor exercer as funções educacionais e até mesmo de se juntarem para encaminhar suas demandas para as instâncias superiores do Estado (PEREIRA; CASTRO, 2021).

Porém, no que se refere à realização de visitas domiciliares pelos (as) professores (as), não podemos desconsiderar as condições do trabalho docente que muitas vezes inviabiliza tais ações. Hashizume e Lopes (2006) analisam a realidade laboral dos docentes de algumas comunidades rurais e evidenciam, além da presença e atuação de professores leigos ou de formação essencialmente urbana, baixo índice salarial, acúmulo de funções, graves problemas

de transporte e moradia, e sofrimento causado pela sobrecarga apontada como tripla/quádrupla jornada de trabalho.

Nessa lógica, Fernandes et al. (2011) ponderam que “estão no meio rural algumas das principais aberrações salariais de professores” (p. 37), destacando as condições precárias de trabalho a que estes profissionais estão submetidos. Consideram que muitos professores do meio rural fazem parte de um “círculo vicioso e perverso” (p. 59), que em suas palavras:

[...] são vítimas de um sistema educacional que desvaloriza o seu trabalho, que coloca o meio rural como penalização e não como escolha, que não viabiliza a sua qualificação profissional, que rebaixa sua autoestima e sua confiança no futuro; como vítimas tornam-se então provocadores de novas vítimas (FERNANDES et al., 2011, p. 59).

O trabalho de Lima e Silva (2015) possibilitou evidenciar particularidades do contexto rural, no que se refere à relação entre a escola e a família; indicando que esta relação não deve se pautar nas significações sobre a organização familiar urbana, e, além disso, não se deve generalizar as formas de vida no campo, pois não se trata de contexto homogêneo. Assim, os resultados apontam a necessidade de os professores e profissionais de educação compreenderem as ruralidades para planejarem a participação familiar nas escolas do campo. As autoras apontam, inclusive, a inserção da temática na formação continuada destes profissionais.

Vale lembrar que Arroyo et al. (2011) defendem a necessidade de se discutir uma proposta educacional específica para as necessidades dos trabalhadores do campo, que esteja atrelada a um novo projeto de desenvolvimento para o campo em nível nacional, pois apenas é possível compreender as complexidades da Educação do Campo ao se analisar as dificuldades de sobrevivência no espaço rural. De acordo com os autores, “quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo” (p. 13).

Pizzinato et al. (2017), por sua vez, no segundo artigo considerado nesta análise, debruçaram-se sobre os sentidos que jovens mulheres do meio rural atribuíam à educação e ao futuro. Com a finalidade de promover reflexões acerca do projeto de vida da juventude feminina de diferentes contextos rurais do interior do Rio Grande do Sul, realizaram uma pesquisa a partir de entrevistas e produções fotográficas com 48 meninas, selecionando para análise as narrativas de sete adolescentes estudantes do ensino médio, com idades entre 14 e 17 anos, matriculadas em escolas públicas de zonas rurais de agricultura familiar, ou residentes em zonas rurais que estudassem em escola pública na cidade. A seleção das participantes e dos contextos

foram feitas em virtude de representatividade geográfica e pelas jovens articularem satisfatoriamente sua trajetória educacional, projetos de vida, profissão e futuro nas entrevistas realizadas.

Os autores se apoiaram nos pressupostos da Teoria Fundamentada nos Dados para analisar o material coletado. Tratou-se de um estudo de abordagem qualitativa, de natureza exploratória (CHARMAZ, 2009). De acordo com os resultados, a escola apareceu como principal figura na trajetória educacional das participantes, que relataram desafios associados com o deslocamento de casa até a escola, e a consequente dificuldade de manterem a frequência devido à distância geográfica entre as casas e a instituição escolar.

Conforme observado neste estudo, a escola é apontada para além dos processos formais de aprendizagem, sendo definida pelas meninas como espaço de lazer, afetividade, interação e convívio com os amigos.

Em vista disso, podemos pensar a escola do campo como um lugar de encontros e de trocas simbólicas, onde a subjetividade dos indivíduos se expressa sob a influência da afetividade. Esta categoria é definida, de acordo com Psicologia Sócio-Histórica, como expressão subjetiva que pode ser palco para a racionalidade ético-afetiva (SAWAIA, 1999), a partir da construção coletiva de um espaço de bem-estar. Vale ressaltar que, ao analisar a relação entre subjetividade e desigualdade social, Sawaia (2009, p. 365) pondera que “[...] por trás da desigualdade social há vida, há sofrimento, medo, humilhação, mas também há o mais extraordinário milagre humano: a vontade de ser feliz e de recomeçar ali onde qualquer esperança parece morta”.

Fotografias apresentadas no trabalho de Pizzinato et al. (2017) denunciam a precariedade dos espaços físicos das escolas.

Vários estudos vêm apontando a deficiência estrutural das escolas do campo (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010; FERNANDES et al., 2011; FREIRE et al., 2013; DIAS et al., 2016; PEREIRA; CASTRO, 2021). Em sua maioria, não contam com bibliotecas, quadras esportivas e recursos tecnológicos. Muitas vezes não possuem banheiro, água potável, energia ou saneamento básico. Problemas que vão de encontro com a tendência de marginalização das escolas do meio rural (FERNANDES et al., 2011), tratadas como resíduo do sistema educacional brasileiro (ARROYO, 2011).

Pizzinato et al. (2017) avaliam que a vida das jovens daquele contexto rural é marcada pela falta de espaço e tempo para o lazer (além do proporcionado pela escola), pois a rotina diária das participantes envolve atividades escolares e laborais, que incluem serviços domésticos e o trabalho na lavoura. Também faltam instrumentos de acesso às políticas públicas

relativas aos direitos básicos, como os serviços de saúde e de educação de qualidade. Tudo isso culmina em um “ideal de urbanidade” (p. 49), onde mudar-se para a cidade e ingressar na universidade despontam como os únicos projetos possíveis.

O fenômeno das pessoas que são atraídas para as cidades não é algo recente (FURLANI; BOMFIM, 2013). Nesse sentido, a escola é apontada “como espaço para ensinar o caminho da cidade” (ANTUNES-ROCHA, 2014, p. 102) ao desvalorizar as características rurais, e colocar a cidade como meta. Todavia, a maioria dos casos não é bem sucedida, especialmente porque esses povos são desenraizados culturalmente e jogados na vida urbana passando a compor um cenário de miséria, uma vez que, o mercado de trabalho citadino não os absorve (FURLANI; BOMFIM, 2013). Em muitos casos, a população do campo é submetida a subempregos e a uma vida dura nas periferias das grandes cidades. Vale lembrar que, em geral, as escolas rurais não os prepara para permanecerem na terra e nem os qualifica para os empregos urbanos (RANGEL; CARMO, 2011).

Os projetos de vidas das jovens participantes do estudo de Pizzinato et al. (2017) atrelados à realização de cursos de graduação e à carreira profissional se contrapõem aos estudos de Furlani e Bomfim (2013), que ao traçar relações entre fatores ambientais, psicossociais e projeto de vida a partir de dois grupos de jovens de realidades diferentes (rural e urbano) perceberam que os jovens moradores da cidade expressavam maior desejo de ingressar no ensino superior quando comparados com os jovens do ambiente rural.

O que as autoras apontam não está relacionado apenas com as questões financeiras. Associa-se também ao fato de as instituições de ensino se concentrarem em ambientes urbanos, e de não haver muitas instituições de ensino superior em ambientes rurais, o que culminaria em desinteresse, devido à impressão de o ensino superior se apresentar como algo distante da sua realidade. Já no que se refere ao trabalho, jovens de ambiente rural tendem a procurar trabalho mais cedo, quando os comparamos com os jovens das regiões urbanas. Geralmente, trabalhos informais e sem garantia de direitos trabalhistas; assim, a dificuldade de encontrar emprego no meio rural soma-se ao projeto de morar em outro lugar, mesmo desejando permanecer.

Nesta perspectiva, não podemos deixar de analisar que a falta de políticas públicas interfere na maneira de o jovem projetar seu futuro, pois, envolvido pela proteção das políticas públicas o jovem tende a elaborar seus projetos de vida de maneira mais crítica e estruturada (FURLANI; BOMFIM, 2013). Outro ponto que merece destaque é a categoria gênero, presente nas pesquisas atreladas às perspectivas sobre o futuro.

Pizzinato et al. (2017) destacam que, em relação ao trabalho e à propriedade, existe uma disparidade nos papéis atribuídos aos homens e às mulheres no âmbito rural. Esta realidade

repercuta na trajetória de vida dessas pessoas. Enquanto o homem é tido como herdeiro natural das propriedades, e detentor do poder decisório sobre os rumos da produção, as mulheres são excluídas desse processo e tendem a buscar novos rumos. Muitas se casam e integram essa condição à formação educacional em um processo de construção identitária. Conseqüentemente, as mulheres possuem mais escolaridade e migram para a cidade mais do que os homens.

Em nossas pesquisas observamos que esta perspectiva de desigualdade de gênero corrobora com os estudos de Schwendler (2020), que observou que, embora existam inúmeros casos em que há um alto nível de cooperação no âmbito familiar camponês, a divisão sexual do trabalho no campo é desigual e invisibiliza e naturaliza o trabalho da mulher. Esta dinâmica impacta significativamente a condição de vida das novas gerações, especialmente das mulheres; Schwendler (2020) aponta o acesso à informação e à escolarização como fundamentais para o rompimento desse ciclo.

Domingues (2007) também nos aproxima da temática a partir da dissertação não-publicada de Salvaro (2004), onde se analisa a divisão sexual do trabalho em um assentamento coletivo do MST, a partir dos sentidos produzidos por trabalhadoras/es rurais, apontando a cristalização da divisão sexual do trabalho e a necessidade de avançar nas questões de gênero no contexto rural, pois, apesar de terem ocorrido mudanças provocadas pela coletivização da terra e do trabalho, o trabalho produtivo e extradoméstico ainda cabe ao homem, enquanto a mulher fica incumbida do trabalho doméstico, considerado como trabalho não produtivo.

Vale assinalar que isso tudo pode corroborar com situações de violência. Em seus estudos, Vasquez (2009) observou que as mulheres das áreas rurais são as mais submetidas a situações de exclusão social e econômica, possuem maiores dificuldades para acessar as políticas públicas destinadas a este segmento, assim como estão mais submetidas a agressões física, sexual e psicológica, quando comparadas com as mulheres de contextos urbanos.

Acerca desta discussão, cabe citar as colaborações de Favareto (2014), ao analisar as políticas educacionais no “rural contemporâneo” – entendido pelo autor como transição entre a velha ruralidade para uma nova ruralidade; o autor destaca três aspectos primordiais no que tange à oferta de educação aos “jovens rurais”, tais aspectos nos ajudam a refletir sobre os projetos de vida da juventude feminina do campo, apresentado por Pizzinato et al. (2017).

Em primeiro lugar, “a agricultura ou a produção primária do século XXI será significativamente diferente daquela praticada pelas gerações anteriores” (p.1159), destacando a importância de recusarmos o produtivismo compulsório, sem desmerecer o valor da ciência e da tecnologia, e buscar conciliar ciência e natureza. Mesmo não mencionando o termo “nova



ruralidade”, Pizzinato et al. (2017) mencionam que transformações impulsionadas pelo capital financeiro e pela agroindústria impactaram as famílias do campo, visto que, os pequenos agricultores perderam autonomia, ao passo que se formaram novas formas de empregabilidade.

Nesse sentido, Lopes, Ferreira e Friedrich (2018) apontam a globalização e a modernização do meio rural como ameaça à agricultura tradicional familiar, uma vez que alteraram o funcionamento e a composição das comunidades rurais, e vem contribuindo para produzir e manter a pobreza. Além de afetar a economia, afetou também a vida social dos camponeses, visto que nem sempre se obtém recursos suficientes para o sustento e a troca de produtos entre vizinhos deixou de ser uma prática comum. Assim, mudar-se para a cidade, se apresenta como alternativa para a solução dos problemas financeiros.

O segundo aspecto, destacado por Favareto (2014), se refere ao fato de que “nem todos os jovens rurais serão agricultores” (p.1159), e devemos aceitar isso com “naturalidade”, pois, segundo o autor, o importante não é a atividade econômica a que o/a jovem irá se dedicar; mas sim que este tenha a possibilidade de escolha. Ser agricultor não pode ser uma imposição social e histórica. Seria fundamental se o jovem pudesse escolher e encontrar oportunidades de receber bons salários sem ter de sair do campo. Conforme Albuquerque (2002) avaliou, a atividade agrária no Brasil deixou de ser a principal fonte de desenvolvimento e de renda para as pessoas que vivem no campo.

Por fim, o terceiro aspecto sugere que “é preciso aproximar as escolas de ensino fundamental e médio das redes de ciência e tecnologia” (p.1159). Esta aproximação foi evidenciada pelo processo de interiorização dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia e das universidades públicas no Brasil. Reconhecemos, no entanto, a necessidade de integração das instituições de ensino público, em todos os níveis, para haver o enraizamento das instituições de ensino superior no meio rural, e, conseqüentemente, ocorrer o estímulo para o jovem camponês se projetar em meio a alternativas viáveis.

A formulação e implementação de iniciativas governamentais voltadas à chamada Educação Profissional do Campo também faz parte da pauta do movimento da Educação do Campo, pois responde ao desafio de atender o interior e de viabilizar a formação dos/as trabalhadores/as em seus próprios territórios (CALDART, 2008). Nesse sentido, diferentes iniciativas vêm sendo conquistadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, como, por exemplo, as ações decorrentes do Pronera, conforme apontado em outro momento.

Uma das principais estratégias utilizadas pelo programa para viabilizar o acesso à educação formal aos jovens e adultos, residentes de diferentes áreas de Reforma Agrária, é a

Pedagogia da Alternância<sup>4</sup>. Além de promover articulação entre a educação e a realidade específica destas populações, evita que o ingresso de jovens e adultos na educação superior reforce a alternativa de deixar de viver no campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Além disso, destacamos o Sistema de Cotas e Ações Afirmativas como Políticas Públicas que visam garantir o acesso das pessoas socialmente desfavorecidas às Instituições e Universidades Federais, com vistas a minimizar as desigualdades econômicas, sociais e educacionais, especialmente por meio da Lei nº 12.711, de 29 de agosto de 2012, que dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio, em que reserva 50% das vagas ofertadas para estudantes que tenham cursado integralmente o ensino médio em escolas públicas.

Pizzinato et al. (2017) denunciam que existe um distanciamento da realidade contextual nas políticas educacionais destinadas ao meio rural; e chega à conclusão de que falta um trabalho de orientação particularizado para contemplar essa realidade; sugerem-se práticas de orientações educativas para desnaturalizar escolhas e apontar para projetos vitais atrelados à realidade do campo, “que não passe pelo caminho universitário” (p.49).

Podem se valer de práticas de Orientação Profissional com ênfase psicossocial que busquem problematizar preconceitos e naturalizações sobre temáticas como trabalho, escolha profissional, sucesso, formação educacional e carreira; que, por meio de estratégias criativas e grupais, objetivam transformar a realidade social e emancipar sujeitos frente às relações de dominação empregadas na sociedade de classes, especialmente em contextos empobrecidos (NASCIMENTO, 2020).

Contudo, quando se trata de povos do campo, negligenciados histórica e socialmente, devemos tomar cuidado para não reproduzirmos práticas discriminatórias e excludentes. De acordo com Molina (2015), às classes populares (que incluem os/as camponês/as), ainda estão distantes da vida acadêmica no Brasil, tendo em vista que apenas 14,8% da população brasileira entre 14 e 24 anos têm acesso à universidade. Deste total, 74% estão matriculados na rede privada de ensino.

Torna-se imprescindível mencionar que uma das pautas defendidas pelo movimento da Educação do Campo é a democratização do acesso à educação superior (CALDART, 2008). O

---

<sup>4</sup> É um método de organização curricular composta por períodos de aprendizagem integrados entre Tempo Escola, nas Universidades Públicas e Tempo Comunidade, que ocorre nas áreas rurais de origem destes/as educandos/as, buscando a interação entre o estudante que vive no campo e a realidade que ele vivencia em seu cotidiano, de forma a promover constante troca de conhecimentos entre seu ambiente de vida e trabalho e o escolar (MELO, 2018).

movimento busca desconstruir a ideia de que “para mexer com a enxada não há necessidade de muitas letras” (ARROYO, 2011, p.71).

Martins (2010) também se atenta à necessidade de implementação de centros de estudos e instituições de ensino superior no interior dos estados brasileiros. Ressalta a necessidade de uma formação acadêmica capaz de articular as dimensões sociais, históricas e culturais, a fim de ampliar o acesso ao ensino superior como direito às populações camponesas, e de beneficiar tanto os sujeitos quanto as comunidades em que estejam inseridos.

Favareto (2014) nos diz que “fixar o homem no campo é uma ideia tão autoritária quanto estimular o êxodo e o abandono das regiões rurais” (p.1159). A Educação do Campo ressignifica essa proposição, ao idealizar uma educação que projete relações, transformações e movimento, que combine pedagogias com as identidades, os valores, saberes, e memórias dos sujeitos, e que assim, “enraíze sem necessariamente fixar as pessoas em sua cultura, seu lugar, seu modo de pensar, agir, de produzir” (CALDART, 2011a, p.156).

Caldart (2011ab) defende que o enraizamento é necessário ao ser humano, ao passo que permite a criação de laços capazes de fazer alguém olhar para trás e se projetar ao futuro, pois não existe possibilidade de se ter projetos sem haver raízes. Isso se aproxima ao que denominamos em Psicologia Social de “estima de lugar” (BOMFIM, 2015), que pode ser definido como uma categoria de visão dialética, que articula representação social e nível de identificação e apropriação do sujeito com o lugar; logo, pode vir a ser potência de ação (SAWAIA, 2001), ou seja, ferramenta de emancipação humana e de transformação da realidade a partir do território.

Encontramos em Bezerra e Silva (2018), terceiro artigo incluído nos materiais de análise, uma investigação sobre sentidos e significados apropriados por cinco professoras de uma escola localizada em um assentamento da reforma agrária, cujo objetivo foi analisar os significados e os sentidos sobre a política da Educação do Campo. Fundamentadas no referencial teórico-metodológico da psicologia histórico-cultural de Vygotsky, as pesquisadoras realizaram duas entrevistas semiestruturadas com as participantes e observaram espaços e rotinas das professoras ao longo de 14 dias.

De acordo com os resultados, apenas uma dentre as professoras não possuía graduação, e encontrava-se em processo de formação. Apesar dos avanços no que se refere à formação em nível superior, nenhuma delas havia cursado licenciatura específica para atuar em escolas do campo, ou mesmo haviam realizado formação continuada direcionada à Educação do Campo; o que se agravava com a adoção de apostilas compradas de um sistema privado de ensino pela

Secretaria Municipal de Educação, cujos princípios pedagógicos divergiam dos princípios da Educação do Campo.

Todavia, Bezerra e Silva (2018) assinalaram que quando a Secretaria Municipal de Educação apresentou a possibilidade de abandonarem os materiais didáticos apostilados, para adotar o Plano Nacional do Livro Didático do Campo (PNLD do Campo), criado em 2013 pelo Ministério da Educação, as professoras não aceitaram, por receio de promoverem uma educação diferente daquela promovida na cidade.

Acreditamos que o uso de cartilhas e livros didáticos descontextualizados da realidade campezina se configura como um agravante dos problemas estruturais de escolas localizadas em contextos rurais, tendo em vista que seus aspectos pedagógicos e atividades se distanciam e até mesmo desconsideram as vivências dos alunos, o que se torna mais grave pelo desinteresse em adaptá-los à realidade local (RANGEL; CARMO, 2011).

Com base em Rangel e Carmo (2011), observamos que todos os aspectos sejam pedagógicos, didático ou disciplinar, “a Educação [do Campo] tem sido concebida com base na ideia de que todos os alunos são iguais, independente das especificidades do meio em que vivem” (p.207, grifo nosso), o que termina por impor, aos alunos do campo, práticas pedagógicas e saberes (calendário, currículo escolar, metodologia de ensino, etc.) pensados para as necessidades urbanas, sendo, portanto, descontextualizados da realidade do campo.

Vale refletir ainda que, a defesa de políticas públicas específicas para o campo visa fortalecer a identidade cultural dos diversos povos do campo, e, assim, romper com o processo de discriminação resultante da postura dicotômica rural-urbano. Este movimento pode garantir atendimento diferenciado ao que é diferente, e preservar a busca por justiça e igualdade (FERNANDES et al., 2011).

Defender uma Educação do Campo consiste em proteger o direito de as pessoas pensarem o mundo a partir do lugar em que vivem; ou seja, a partir de sua realidade (ARROYO, 2011; CALDART, 2011ab; FERNANDES, 2011). A Educação do Campo objetiva a transformação social por meio de uma educação emancipatória e integral (SANTOS; PALUDO; OLIVEIRA, 2010). Para tanto, o processo de ensino e aprendizagem deve estar ancorado na realidade dos educandos (MOLINA; FREITAS, 2011).

Bezerra e Silva (2018) apontam a omissão dos gestores municipais com a política de Educação do Campo, com base na evidente padronização da oferta de educação tanto nas áreas urbanas quanto rurais, o que denuncia a fragilização dos sistemas e das redes de ensino, devido à “carência de orientação e de formação dos gestores para administrar a política da Educação

do Campo” (p.471), resultando no enfraquecimento do processo de apropriação dos princípios e das práticas da Educação do Campo pelas professoras.

Equivale ao que Antunes-Rocha (2014) denomina de “solidão institucional dos professores” (p.111), caracterizada pela omissão ou negligência dos órgãos públicos vinculados à educação para com a formação dos professores, quando estes não disponibilizam qualquer tipo de orientação, seja por meio de palestras, cursos ou materiais didáticos sobre a dimensão do trabalho pedagógico em determinados contextos.

Os resultados do estudo de Bezerra e Silva (2018) apontam ainda que as professoras não participavam da elaboração do Projeto Político Pedagógico e do currículo da escola, pois estes já vinham prontos da cidade, o que desconsiderava as condições socioeconômicas e culturais do assentamento e da escola, mantendo-se distante da realidade daquela comunidade. As únicas atividades significadas pelas professoras como sendo relacionadas com a Educação do Campo se restringiam ao plantio e ao cultivo de hortas. Tais significações surgiram pontualmente, sem estarem acompanhadas de discussões ou problematizações acerca dos aspectos políticos, sociais e econômicos que envolvem a atividade.

Nesse sentido, observamos que apesar da longa luta, a conquista de uma política que trata especificamente de ações voltadas para a formação de educadores do campo em nível superior é bastante recente (BIERHALS, 2018). Contudo, desde a gênese da luta dos movimentos sociais e sindicais por educação e pela construção de escolas do campo, a preocupação com formação docente qualificada e pertinente às necessidades locais está em pauta como exigência de uma política pública que dê suporte e garanta formação aos educadores do próprio campo (MOLINA; ANTUNES-ROCHA, 2014).

Como resultado das mobilizações e reivindicações dos movimentos sociais por um sistema público de Educação do Campo, citamos por exemplo, o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) criado em 2007, junto ao Ministério de Educação (MEC), via Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI), visando apoiar a implementação de cursos regulares de licenciatura em Educação do Campo (voltados aos anos finais do ensino fundamental e ensino médio) nas instituições públicas de ensino superior de todo o país.

A proposição de uma licenciatura específica para a Educação do Campo está respaldada na Resolução nº 03/97, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que fixa Diretrizes para os Novos Planos de Carreira e Remuneração para o Magistério dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios, e recomenda que os sistemas de ensino implementem programas de desenvolvimento profissional dos docentes em exercício, inclusive a formação em nível superior, bem como no Plano Nacional de Educação (PNE), que destaca a formação inicial e continuada dos professores e

demais servidores da educação como condição para elevação da qualidade do ensino (HENRIQUES et al., 2007, p. 47).

Esse marco normativo representa um avanço na luta por uma Educação do Campo, visto que evidencia a necessidade da presença das especificidades e da realidade do campo na formação inicial e continuada dos educadores (SANTOS, 2018). No entanto, ao analisarmos estudos, como este terceiro artigo em análise, de Bezerra e Silva (2018), observamos que há um longo percurso a ser caminhado, sem que se perca de vista as reivindicações do movimento da Educação do Campo, que preconiza uma educação “[...] que seja uma educação específica e diferenciada, voltada aos interesses da vida no campo, mas alicerçada numa concepção de educação como formação humana e comprometida com uma estratégia específica de desenvolvimento para o campo” (ANTUNES-ROCHA et al., 2007, p. 41).

Cabe destacar que é evidente em ambos os estudos (LIMA; SILVA, 2015; PIZZINATO et al., 2017; BEZERRA; SILVA, 2018), a presença da categoria atividade engendrada nos processos de trabalho tanto dos moradores/trabalhadores do campo, ou seja, pais, mães, responsáveis e estudantes, quanto dos profissionais da educação que se deslocam da cidade para trabalharem nas escolas do campo.

Podemos constatar que as diversas formas de trabalho garantem a sobrevivência, ao mesmo tempo em que determinam as condições de vida e de moradia dessas pessoas. Arroyo (2011) nos diz que o ato produtivo nos produz como pessoas, e a experiência que nos move é a experiência do trabalho/ da produção. Logo, é possível afirmar que pensar uma Educação do Campo é pensar uma educação para os/as trabalhadores/as do campo (CALDART, 2008).

O campo abarca membros com realidade e vivências diversas, que se dedicam a diferentes atividades, podendo envolver agricultura (ou não), setor industrial e de serviços. Também inclui pessoas que apenas residem no campo e se deslocam diariamente para outras localidades com o objetivo de trabalhar (LIMA; SILVA, 2015; BEZERRA; SILVA, 2018), assim como aqueles que vivem na cidade e trabalham diariamente no campo. Assim, acreditamos que a população campesina apresenta uma mescla de características que já não permitem classificações rápidas e simplificadoras (LOPES; FERREIRA; FRIEDRICH, 2018).

No campo coexistem diferentes estilos de vida. Há indivíduos com diferenciadas visões de mundo, papéis e planos. É a partir dessa pluralidade que emerge a multiplicidade das realidades campesinas que, embora sejam diferentes, transitam e se comunicam. O que se relaciona ao caráter processual e dinâmico da identidade metamorfose definida por Ciampa (2001). Por meio desta categoria, o sujeito assume diversos personagens com múltiplas possibilidades de existência.

Esta categoria associa-se com a noção de atividade em Marx, que não se resume a tarefas, procedimentos e operações, mas, sobretudo, é produzida como ação consciente, transformadora e criativa; ou seja, ação que possibilita ao ser humano se apropriar da natureza, produzir a sociedade e a sua existência. Assim, é possível afirmar que atividade humana inclui processos de interiorização, apropriação e transformação da realidade; por meio dela, “o indivíduo não só se identifica, mas consegue mudar a realidade objetiva e dar significado ao mundo e a ele mesmo, faz a história, cria a cultura e forma sua consciência no mundo” (GÓIS, 2005, p.105).

Dito isso, é necessário reconhecer as dificuldades de pensar em práticas transformadoras em um processo educacional não democrático, inserido em um contexto social marcado por injustiça e desigualdade. Porém, acreditamos que a Educação do Campo é um possível objeto da “[...] ação humana transformadora e que a PEE pode contribuir de forma valiosa para esse processo” (MEIRA, 2003, p. 67), desde que a criticidade e o compromisso social não se limite ao plano teórico. Dessa forma, ponderamos algumas possibilidades em PEE Crítica em contextos de Educação do Campo, como veremos na próxima seção.

## **5 PSICOLOGIA ESCOLAR E EDUCACIONAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO: TECENDO POSSIBILIDADES**

São inúmeras e inesgotáveis possibilidades de atuação da Psicologia Escolar e Educacional em contexto de Educação do Campo. Elencamos apenas algumas proposições que permitem refletir a dimensão dessa interlocução. No entanto, é válido destacar que a inserção e o convívio em tal contexto pode (deve e possivelmente irá) suscitar outras possibilidades, desdobramentos e aproximações entre o saber-fazer de psicólogas e psicólogos e as comunidades escolares do campo.

O primeiro exercício do profissional que visa adentrar as escolas do campo é buscar compreender o processo histórico, social e político que envolve as ruralidades no Brasil; conhecer a diversidade regional, cultural, econômica e social e os modos de vida dos povos do campo; além de conhecer as políticas públicas específicas desses povos, e os princípios e pressupostos defendidos pela Educação do Campo.

Ao colocarmos nosso fazer técnico a serviço de Políticas Públicas devemos adotar uma postura ético-política, visando à garantia de direitos e da cidadania, bem como a transformação de sujeitos políticos (LEITE et al., 2013); nossa atuação deve pautar-se nos marcos éticos e legais da profissão, e precisamos estar abertos para dialogar com outros campos de conhecimento, sobretudo com os conhecimentos populares e de tradição (CFP, 2019). Em contextos campesinos, a PEE pode se valer da Psicologia Comunitária para projetar ações.

Ximenes e Moura Jr. (2013), a partir de suas experiências em extensão universitária desenvolvidas pelo Núcleo de Pesquisa Comunitária (NUCOM) da Universidade Federal do Ceará em comunidades rurais do Ceará, destacam que qualquer profissional que realize trabalhos em comunidades é visto como um estranho no espaço; diante disso, seu discurso deve ser apresentado de forma clara e de preferência com apoio em ilustrações cotidianas da comunidade para facilitar a compreensão.

Os autores indicam que o primeiro passo é observar e conquistar a confiança dos moradores, utilizando a observação participante, desempenhada pelo que denominam de “facilitar-pesquisando e pesquisar-facilitando”, que seria a dimensão vivencial, onde o agente externo busca construir vínculo afetivo com os moradores, compreendendo seus valores, crenças, práticas e seus modos de vida.

Além disso, suas ações devem promover mudanças sociais; para tanto, devem ser realizadas de forma ética e horizontal, priorizando a interação social e a valorização do sujeito



participante (XIMENES; MOURA JR., 2013). Nesse sentido, como muito bem destaca Guareschi (2015), é imprescindível manter:

[...] um respeito muito grande pelo “saber” dos outros. Isso exige que eu comece por prestar atenção não apenas ao que as pessoas dizem, mas também ao que as pessoas fazem. E só podemos chegar a isso na medida em que nós formos inserindo nas comunidades, com cuidado e humildade, como alguém que pede licença para poder participar. Segundo, que o projeto inclua, além do diálogo e a partilha de saberes, a garantia da autonomia e autogestão das próprias comunidades. Afinal, são eles que lá vivem, e que vão continuar a viver (GUARESCHI, 2015, p. 81).

O CFP por meio da Resolução nº 013/2007, reconhece a Psicologia Escolar e Educacional como uma especialidade e descreve algumas tarefas que competem a esse campo de atuação, propondo um trabalho interdisciplinar, que envolva pesquisa, promoção, prevenção e tratamento integrado aos contextos educacionais e escolares, que podem ser realizados tanto individualmente quanto em grupo.

Em âmbito comunitário, as atividades devem ser desenvolvidas a partir de objetivos comuns compartilhados pelos moradores, a fim de concretizar suas necessidades, fortalecer a autonomia, criticidade, identidade social e o sentimento de pertença à comunidade. Nesse sentido, devemos priorizar ações em grupos, de forma coletiva, pois “os grupos são importantes estratégias de desenvolvimento comunitário” (XIMENES; MOURA JR., 2013, p.465).

Ainda de acordo com o CFP (2007), o psicólogo escolar e educacional possui diversas possibilidades e competências profissionais diretamente relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem, tanto em contexto de educação formal, quanto informal; com pessoas de qualquer idade (crianças, adolescentes, jovens, adultos ou idosos) inseridas em diferentes contextos e condições sociais.

A psicologia em interface com a Educação, tanto do campo quanto da cidade, deve trabalhar com diferentes atores envolvidos nos processos escolares: alunos, professores, funcionários, pais/familiares, comunidade escolar e comunidade externa, visto que se deve integrar família-comunidade-escola na promoção do desenvolvimento integral do sujeito.

Sem a intenção de reduzir o leque de possibilidades, elencamos algumas ações cabíveis ao profissional de Psicologia no âmbito da Educação do Campo (vide quadro abaixo):

Quadro 6 – Possibilidades de atuações da PEE junto à Educação do Campo

Realizar um Diagnóstico Institucional <sup>5</sup> , a fim conhecer a instituição e seus componentes, identificar as particularidades e necessidades psicossociais da escola, e em conjunto com os demais membros da equipe escolar, planejar e elaborar projetos e intervenções.
Participar da construção de Projetos Políticos-Pedagógicos (assessoramento).
Promover ou coordenar atividades de desenvolvimento profissional ao corpo docente da escola: formação continuada, treinamentos especializados, pesquisas, grupos vivenciais, grupos de troca de experiência e valorização profissional.
Realizar visitas domiciliares e busca ativa, visto que são potencialidades que permitem conhecer o território, criar vínculos com a comunidade, identificar os problemas e dificuldades vivenciados pelas famílias e mapear as necessidades (psicossociais, econômicas, de saúde, educacionais etc).
Construir projetos produtivos, atividades e intervenções voltadas à conscientização e à integração de grupos que incentivam o trabalho coletivo.
Promover oficinas grupais; como a produção de artefatos e a realização de outras atividades, e utilizar desse espaço para dialogar e discutir questões cotidianas que fazem parte da realidade dos participantes.

Fonte: Elaborado pela autora

No que se refere às oficinas grupais, podemos citar as intervenções de Vasquez (2009), denominadas por ela de “clube dos saberes”, como exemplo. Tratou-se de uma experiência com grupos de mulheres assentadas, que consistiu na realização de uma atividade escolhida pelas próprias participantes, que teve como objetivos ensinar e aprender trabalhos manuais, como pintura em tecido, costura etc. As atividades foram feitas em meio a diálogos e discussões disparadas pelas próprias participantes, envolvendo diferentes assuntos, tais como: relações de gênero, violência doméstica, cuidado com os filhos, direitos públicos, dentre outros. Como resultado, a autora aponta a elevação da autoestima e da autonomia, associada com maior capacidade de mobilização das mulheres para lutar por seus direitos.

Citamos ainda os exemplos de Ximenes e Moura Jr. (2013) que relatam experiências onde uma escola localizada em uma comunidade rural do Ceará foi palco de festividades, a partir da realização de uma “Noite Cultural”, visando resgatar a história da comunidade e

<sup>5</sup> Também encontramos ações similares denominadas: “Caracterização Institucional e Diagnóstico das Necessidades Psicossociais” (NEIVA, 2010); ou “Diagnóstico Participativo por Territorização” (LAVORATTI; HOLZMANN, 2007).

promover a integração comunitária; e também à organização de uma Festa de São João (festividade tradicional que vinha sendo esquecida), a partir de uma postura dialógica e cooperativa entre moradores, escola e a associação dos agricultores.

Nas palavras dos autores, a festa junina se constituiu como “um espaço de efetiva participação comunitária, de amorosidade e de cultura” (p. 470), que resultou no interesse de jovens em criarem o grupo por eles intitulado “Baluartes”, com a intenção de propor soluções aos problemas da comunidade e de regiões próximas. Inclusive, realizaram algumas ações, como a criação de um time de futsal feminino e a revitalização do campo de futebol, o que demonstra a consolidação do processo de autonomia e de fortalecimento identitário.

Outras proposições para atuação sugerem os seguintes objetivos (vide quadro a seguir).

#### Quadro 7 – Outras proposições em PEE no âmbito da Educação do Campo

Promover Círculo de conversação <sup>6</sup> que possibilite um diálogo horizontal, tomando vivências, necessidades e queixas específicas do grupo como centro dos diálogos, proporcionando, a partir da construção coletiva, o acesso à criatividade para a formulação de propostas de ações sobre a realidade.
Mediar debates e discussões sobre o processo de luta, a partir do resgate da história e da memória que marcam a identidade da comunidade e dos grupos que a constituem, a fim de contribuir com a organização de projetos de vida, por meio de encontros, rodas de conversas e reuniões.
Realizar observação participante dos sujeitos envolvidos no cotidiano rural, visando conhecer as particularidades de cada um; assim como detectar e fortalecer as estratégias de resistência e de bem-estar utilizadas pelos povos do campo no processo de luta e diante do sofrimento.
Criar espaços democráticos de expressão e debate, que permitam aos sujeitos espaços de fala sobre temas de interesse individual, familiar ou coletivo; e que abram espaços de escuta qualificada, em um movimento contrário ao silenciamento predominante em ambientes rurais.
Identificar pessoas em sofrimento psíquico e oferecer apoio psicossocial, e, se for o caso, acionar outros serviços de saúde e de assistência social.
Promover ações educativas e de organização social a fim de orientar acerca dos direitos básicos e das instâncias promotoras da defesa desses direitos.

<sup>6</sup> Se fundamenta no Círculo de Cultura de Paulo Freire, proposta pedagógica de caráter democrático e libertador, que promove aprendizado integral, rompe com a fragmentação e requer tomada de posição perante as dificuldades vivenciadas, além de valorizar a cultura local, oralidade e contrapor-se ao caráter elitista da educação (FREIRE, 2010).

Possibilitar o exercício de emancipação e autonomia perante práticas que propicia dependência e a submissão em relação ao governo ou a qualquer outra instância capaz de coibir o potencial criativo de deliberar e decidir, e de assumir responsabilidades de forma individual ou coletiva.
Desenvolver atividades de educação em saúde, considerando as demandas e necessidades dos sujeitos.
Ofertar Orientação Profissional sob uma perspectiva crítica em PEE.
Promover orientações e esclarecimento aos pais, mães, familiares e/ou responsáveis, na busca de fortalecer a relação escola-família.
Estabelecer parceria entre a escola e os serviços públicos de proteção social, como o CRAS, CREAS, UBS, NASF, CAPS e Conselho Tutelar, a fim de organizar ações intersetoriais que articulem e fortaleçam a Rede de Proteção à Criança e ao Adolescente.
Esclarecer a comunidade quanto ao papel, possibilidades e limites da escola.

Fonte: elaborado pela autora.

Além de exercer atividades práticas de maneira crítica, o psicólogo escolar e educacional deve atuar como um pesquisador e (re)produtor de conhecimentos. Percebemos que as produções da psicologia acerca das ruralidades e da educação do campo ainda são incipientes; dessa forma, há muito a ser investigado e produzido nessa área. Saúde mental, questões de gênero, violência, divergências familiares e comunitárias, abuso de álcool e outras drogas, expectativas e frustrações, condições e ritmos de trabalho, trabalho infantil e a participação da criança na vida social, são temas pertinentes à ação-intervenção do psicólogo junto à Educação do Campo (CFP, 2019).

A Psicologia pode contribuir fundamentalmente com estudos sobre os povos do campo e os movimentos sociais a eles relacionados. Dentre essas contribuições podemos citar os estudos sobre participação democrática, identidade social, qualidade de vida no campo, gênero, desconstrução de conceitos e crenças, impacto psicológico de políticas públicas (ou da falta delas), organizações agrárias, desenvolvimento sustentável, coesão grupal, etc. (ALBUQUERQUE, 2002; DOMINGUES, 2007).

Domingues (2007) convida psicólogas e psicólogos a se ocuparem de questões referentes ao campo e aos movimentos sociais rurais, tais como a desterritorialização e o sofrimento psíquico que ela ocasiona; saúde mental no campo; desenvolvimento infantil nos movimentos rurais, especialmente no que se refere ao luto e ao trauma, pois, segundo a autora, não é raro crianças pertencentes a movimentos rurais como o MST serem vítimas ou presenciarem situações de violência extrema, como chacinas, assassinatos e despejos.

Nesse sentido, podemos afirmar a necessidade de a PEE se fazer presente não apenas como um campo de saber e de atuação profissional capaz de aprimorar a relação dos estudantes com a escola, mas também como área produtora de saúde, pois a atuação das psicólogas e psicólogos escolares é construída na interface entre saúde e educação. Como nos diz Bock (2003a, p.102), “promover saúde tem sido apresentado como objetivo para práticas dos psicólogos nas escolas”.

O profissional de Psicologia inserido na Educação do Campo deve conscientizar-se de que há muito trabalho pela frente, e muitas formas de realizá-los. Contudo, deve atentar-se às necessidades e especificidades das pessoas, da comunidade e da escola que atende, e sempre lembrar que um trabalho realizado em conjunto é muito mais potente. Também é preciso manter um posicionamento crítico frente à realidade e aos fenômenos sociais, descartando práticas curativas, patologizantes, com enfoque clínico e avaliativo que buscam supostas soluções para os problemas (MEIRA; ANTUNES, 2003ab).

Como defendeu Meira (2003), “o psicólogo escolar não é um ‘resolvedor’ de problemas; não é um mero divulgador de teorias e conhecimentos psicológicos, nem um profissional onipotente capaz de fazer tudo o que a escola precisa” (p. 57). Dentro de seus limites e especificidades, este profissional pode auxiliar a escola a remover obstáculos que se interpõem, e favorecer “processos de humanização e desenvolvimento do pensamento crítico” (p. 58).

Portanto, reafirmamos a necessidade do compromisso social e ético político da Psicologia com as camadas populares, com os povos do campo e com as pessoas em situação de opressão e de exclusão. A PEE pode apontar possíveis caminhos para o enfrentamento da marginalização política, social e simbólica a que as escolas e as populações do campo estão submetidas, utilizando estratégias de outras áreas da psicologia, de outros campos de saberes e dos próprios recursos presentes nas ruralidades. Para tanto, devemos manter uma postura dialógica, problematizadora e cooperativa.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo mostrou que a Psicologia, de maneira geral, ainda se mantém distante das ruralidades. De um modo mais específico, como pudemos observar a partir da análise das publicações da Revista Psicologia Escolar e Educacional, a PEE não aparece nas produções que se referem à educação em contexto campestre. Nesse sentido, podemos afirmar que a Psicologia está engatinhando em direção ao Campo. No caso da PEE, no entanto, o estágio é embrionário.

Esse “vazio” reflete o afastamento da PEE em relação à educação dos povos do campo. De modo amplo, reflete o distanciamento da Psicologia como um todo em relação às ruralidades. Reflete também a própria maneira que esta ciência/profissão se consolidou no Brasil, tendo sido sempre comprometida com as elites e com as classes dominantes. E conseqüentemente, vem se constituindo com base em referenciais urbanos.

Este trabalho emergiu como uma denúncia acerca da negligência da Psicologia em relação à população campestre; ao mesmo tempo que faz um convite à pesquisa, à aproximação e ao conhecimento desses espaços, tendo em vista o fato de haver muito caminho para avançarmos. Assim, apostamos na PEE crítica como uma área promissora para pesquisas e intervenções em contextos rurais.

Nota-se que não encontramos contribuições sobre práticas e atuações em Psicologia no contexto da Educação do Campo nos trabalhos analisados. Entretanto, artigos científicos, de maneira geral, são instrumentos que permitem divulgar e visibilizar os objetos das pesquisas, o que nos permitiu conhecer alguns aspectos campestres e refletir sobre questões que competem à Educação do Campo, e, assim, tivemos condições de projetar possibilidades de atuação em PEE nos contextos rurais.

No que se refere à Educação do Campo foi possível observar que se trata ainda de um projeto em construção. Apesar de todas as conquistas a partir da luta dos movimentos sociais, na prática, os povos do campo ainda recebem uma educação rural. O descaso e a negligência do poder público com essas populações e com a educação destinada a elas são percebidos nas precárias condições das escolas e nos problemas cristalizados ao longo dos anos.

Desde de sua gênese houve avanços e também desafios e retrocessos, que apontam para a necessidade de se reafirmar a Educação do Campo como Política Pública, e, principalmente, como direito dos povos do campo. Temos o árduo desafio de fazer os princípios e as concepções da Educação do Campo chegar a todas as escolas localizadas no meio rural; e transformar a educação rural em Educação do Campo (MOLINA; FREITAS, 2011).

Foi possível perceber que não podemos romantizar a vida no campo, muito menos menosprezar suas particularidades ao reduzir aquela realidade aos estereótipos comuns acerca do campo e de seus aspectos. O campo é lugar de diversidade e está em constante movimento, e isso quer dizer que ali estão diversas formas de ser, viver, pensar, sentir, morar, trabalhar e de se relacionar com o mundo. São diversas as maneiras de existir no campo. Ali estão as comunidades quilombolas, tradicionais, nações indígenas com diferentes etnias, pescadores, agricultores e muitos outros. Por esse motivo, a educação direcionada a essas pessoas deve também ser diferenciada, respeitando essas peculiaridades.

Assim, se faz necessário e urgente a inserção da PEE neste contexto, com o intuito não de adaptar, selecionar e segregar, mas de conhecer, compreender e fortalecer a luta por uma educação pública, gratuita e de qualidade, capaz de emancipar a população. Precisamos nos ater à necessidade de que esta temática seja mais amplamente investigada e passe a compor conteúdo de formação básica e continuada de Psicólogas e psicólogos.

Não pretendemos esgotar as informações sobre o tema, mas, acima de tudo, dar visibilidade para povos e espaços historicamente invisibilizados, negligenciados, excluídos e transformados em vítimas de um sistema perverso e desigual. Portanto, buscamos desconstruir ideias cristalizadas, preconceituosas e estereótipos ligados aos povos e à Educação do Campo, para abrirmos caminho para que profissionais da psicologia se interessem por este público e por suas problemáticas, e para que possam conhecer e pensar estratégias que permitam novas possibilidades de vida nestes contextos, fazendo cumprir o compromisso social e ético-político da Psicologia.

## REFERÊNCIAS

- AGUIAR, Wanda Maria Junqueira de. Consciência e atividade: categorias da psicologia sócio-histórica. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p. 95-110.
- ALBARELLO, Ezequiel Plinio. A dicotomia entre o Rural e o Urbano a Urbanização do Território. *In*: Territórios, Redes e Desenvolvimento Regional: Perspectivas e Desafios, 2017, Rio Grande do Sul. **Anais** (Eixo 2 – Relações e Contradições entre o Rural e o Urbano no processo de Desenvolvimento Regional). Santa Cruz do Sul: VIII Seminário Internacional sobre o Desenvolvimento Regional, 13 a 15 de setembro de 2017. Disponível em: <https://online.unisc.br/acadnet/anais/index.php/sidr/article/view/16690>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- ALBUQUERQUE, Francisco José Batista. Psicologia Social e Formas de Vida Rural no Brasil. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília v.18, n.1, p.37-42. Jan./Abr., 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ptp/a/4k5NjQrZRmgDTpzYqH9CLmt/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. A “revisão bibliográfica” em teses e dissertações: meus tipos inesquecíveis – o retorno. *In*: BIANCHETTI, Lucídio; MACHADO, Ana Maria Netto (orgs.). **A bússola do escrever: desafios e estratégias na orientação de teses e dissertações**. São Paulo: Cortez, 2002. p. 25-44.
- AMORIM, Daniela. IBGE mostra que o Brasil é mais rural do que imaginávamos. **EXAME**. 31 de Julho de 2017. Disponível em: <https://exame.com/brasil/ibge-aponta-que-brasil-e-mais-rural-que-imaginado/>. Acesso em: 24 Jun. 2021.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia e Educação no Brasil: Um olhar Histórico-Crítico. *In*: MEIRA, Marisa Eugênia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.139-159.
- ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino. Psicologia Escolar e Educacional: história, compromissos e perspectivas. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.12, n.2, p. 469-475, Jul./Dez., 2008. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/kgkH3QxCXKNNvxpbgPwL8Sj/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 jul. 2022.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel et al. **Diálogos entre Escola, Formação Docente, Práticas Sócio-Culturais: possibilidades e limites da educação do Campo**. Minas Gerais: UFMG, 2007.
- ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Contribuições da Psicologia para a compreensão da relação entre professores e alunos no contexto da luta pela terra. *In*: ASSIS, Raquel Martins de; LOURENÇO, Érika; BORGES, Adriana Araújo Pereira (orgs.). **Cultura, Direitos Humanos e práticas inclusivas em Psicologia e Educação**. Belo Horizonte: Editora PUC Minas, 2014, p. 97-114. Disponível em: <https://cdpha.pro.br/wp->



content/uploads/2020/10/Colecao-Antipoff-2014-Cultura-direitos-humanos-praticas-inclusivas.pdf. Acesso em: 19 jul. 2022.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação Básica e o Movimento Social do Campo. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 65- 86.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Apresentação. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 7-18.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: edições, 1977. 225 p.

BERGAMASCO, Wanderléia Aparecida. Educação do Campo: Concepção, Fundamentos e Desafios. Paraná: **Caderno Programa de Desenvolvimento Educacional (PDE)**, 2013, 20 p. Disponível em:

[http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes\\_pde/2013/2013\\_uenp\\_ped\\_artigo\\_wanderleia\\_aparecida\\_bergamasco.pdf](http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_uenp_ped_artigo_wanderleia_aparecida_bergamasco.pdf). Acesso em: 19 jul. 2022.

BEZERRA, Delma Rosa dos Santos; SILVA, Ana Paula Soares da. Educação do campo: apropriação pelas professoras de uma escola de assentamento. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v. 22, n. 3, p. 467-475, set./dez., 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pee/a/JR8FF86jYgCny3RJZLYfb/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BIERHALS, Patrícia Rutz; CONTE, Isaura Isabel; CINELLI, Catiane. Educação do Campo e o acesso à educação superior: desafios do contexto atual. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v.17, n.2, p.35-50, mai./ago. 2018. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php/reveducpop/article/view/40799/pdf>. Acesso em: 19 jul. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A perspectiva histórica da subjetividade: uma exigência para a psicologia atual. **Psicologia para América Latina**, México, n.1, p.01-10, fev. 2004. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1870-350X2004000100002](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1870-350X2004000100002). Acesso em: 14 jul. 2021.

BOCK, Ana Mercês Bahia. A Psicologia Sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair (orgs.). **Psicologia sócio-histórica: uma perspectiva crítica em Psicologia**. 3.ed. São Paulo: Cortez, 2007, p.15-36.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia da Educação: Cumplicidade Ideológica. *In*: MEIRA, Marisa Eugênicia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.79-104.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Psicologia e sua ideologia: 40 anos de compromisso com as elites. *In*: BOCK, Ana Mercês Bahia (org.). **Psicologia e o compromisso social**. São Paulo: Cortez, 2003, p.15-28.

BOCK, Ana Mercês Bahia. Um novo projeto para a profissão no Brasil: o compromisso social da Psicologia. *In: V Encontro Nacional da ABEP*, 2005.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FERREIRA, Marcos Ribeiro; GONÇALVES, Maria da Graça Marchina; FURTADO, Odair. Sílvia Lane e o Projeto do “Compromisso Social da Psicologia”. *Psicologia e Sociedade*, São Paulo, v.19, Edição Especial n.2, p.46-56, 2007. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-71822007000500018>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BOCK, Ana Mercês Bahia; FURTADO, Odair; TEIXEIRA, Maria de Lourdes Trassi. **Psicologias: Uma Introdução ao estudo da Psicologia**. 13.ed. São Paulo: Saraiva, 1999. 492 p.

BOMFIM, Zulmira Aurea Cruz. Afetividade como potência de ação para enfrentamento das vulnerabilidades. *In: LIMA, Aluisio Ferreira de; ANTUNES, Deborah Christina; CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar (orgs.). A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil*. Porto Alegre: ABRAPSO, 2015, p. 375-389.

BONOMO, Mariana; SOUZA, Lídio de. Representações hegemônicas e polêmicas no contexto identitário rural. *Avances en Psicología Latinoamericana*, Bogotá, v.31, n.2, p. 402-418, 2013. Disponível em: <http://www.scielo.org.co/pdf/apl/v31n2/v31n2a08.pdf>. Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. **Processo 23001000329/2001-55**. Brasília, DF: 2001 [Parecer 36/2001, da relatora Soares, Edla de Araújo Lira às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do Campo].

BRASIL, Lei nº 12.711, de 29 de Agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 2012. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/112711.htm). Acesso em: 07 dez. 2021.

BRASIL, Lei nº. 9394, de 20 de dezembro de 1996. Diretrizes e Bases da Educação Nacional. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://planalto.gov.br>. Acesso em: 26 out. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. **Minuta Original Licenciatura (Plena) em Educação do Campo**. Brasília: MEC, 2006.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Orientações Técnicas: Centro de Referência de Assistência Social – CRAS**. 1. ed. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, 2009. 72 p. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia\\_social/Cadernos/orientacoes\\_Cras.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/publicacao/assistencia_social/Cadernos/orientacoes_Cras.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome. **Relatório de gestão 2015**. Brasília, DF: MDS; Secretaria Nacional de Assistência Social, 2016. Disponível em: [https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/aceso\\_informacao/auditoria/relatorio\\_gestao\\_2015/Relatorio%20de%20Gestao%20SNAS.pdf](https://www.mds.gov.br/webarquivos/arquivo/aceso_informacao/auditoria/relatorio_gestao_2015/Relatorio%20de%20Gestao%20SNAS.pdf). Acesso em: 20 set. 2022.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). Acesso em: 21 jul. 2022.

BRASIL. Decreto-Lei n.311, de 02 de Março de 1938. Dispõe sobre a divisão territorial do país, e dá outras providências. **Diário Oficial da União** – Seção 1 – 7/3/1938, p.4249 (Publicação Original). Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/declei/1930-1939/decreto-lei-311-2-marco-1938-351501-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 30 jun. 2021.

BRASIL. Lei no 4.119, de 27 de Agosto de 1962. Dispõe sobre os cursos de formação em psicologia e regulamenta a profissão de psicólogo. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, de 27 de Agosto de 1962. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/1950-1969/14119.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/14119.htm). Acesso em: 21 jul. 2022.

CALDART, Roseli Salete. A Escola do Campo em Movimento. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.87-131.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.147-158.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo. *In*: Santos, Clarice Aparecida dos. (org.). **Por uma Educação do Campo: Campo – Políticas Públicas – Educação**. Brasília: Incra/MDA, 2008, p.67-86. Disponível em: <https://mst.org.br/download/por-uma-educacao-do-campo-campo-politicas-publicas-educacao/>. Acesso em: 21 jul. 2022.

CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar. Rural-urbano, estudos rurais e ruralidades: saberes necessários à Psicologia Social. *In*: LIMA, Aluisio Ferreira de; ANTUNES, Deborah Christina; CALEGARE, Marcelo Gustavo Aguilar (orgs.). **A Psicologia Social e os atuais desafios ético-políticos no Brasil**. Porto Alegre: ABRAPSO, 2015, p.437-457. Disponível em: [https://www.encontro2015.abrapso.org.br/download/download?ID\\_DOWNLOAD=458](https://www.encontro2015.abrapso.org.br/download/download?ID_DOWNLOAD=458). Acesso em: 21 jul. 2022.

CARNEIRO, Maria José; SANDRONI, Laila. Tipologias e significados do “rural”: uma leitura crítica. *In*: LEITE, Sergio Pereira; BRUNO, Regina (orgs.) **O rural brasileiro na perspectiva do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2019, p.43-58. Disponível em: [https://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2019/11/LEITE-SP\\_BRUNO-R\\_2019\\_O\\_Rural\\_brasileiro\\_ebook.pdf](https://institucional.ufrj.br/portalcpsda/files/2019/11/LEITE-SP_BRUNO-R_2019_O_Rural_brasileiro_ebook.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

CIAMPA, Antônio da Costa. **A estória do Severino e a história de Severina**. 9ª reimpr. São Paulo: Brasiliense, 2007.

CIAMPA, Antônio da Costa. Identidade. *In*: CODO, Wanderley; LANE, Silvia (orgs.). **Psicologia social: o homem em movimento**. São Paulo: Brasiliense, 1984, p.58-75.

CONFERÊNCIA “Por Uma Educação Básica do Campo”. Texto-base, Brasília, 1998.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de Ética Profissional do Psicólogo**, Resolução CFP nº 010/2005, XIII Plenário do Conselho Federal de Psicologia. Brasília, DF: CFP, 2005. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/wp-content/uploads/2012/07/codigo-de-etica-psicologia.pdf>. Acesso em: 03 mai. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. Lei nº 13.935/2019: Entidades seguem unidas e mobilizadas pela garantia da presença de profissionais da Psicologia e do Serviço Social nas escolas. **CFP**. 05 de novembro de 2021. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/lei-no-13-935-2019-entidades-seguem-unidas-e-mobilizadas-pela-garantia-da-presenca-de-profissionais-da-psicologia-e-do-servico-social-nas-escolas/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Referências técnicas para atuação de psicólogos (os) em questões relativas à terra**. Brasília, DF: CFP/CREPOP, 2019.92 p. Disponível em: <https://site.cfp.org.br/publicacao/referencias-tecnicas-para-atuacao-das-psicologas-os-em-questoes-relativas-a-terra-2/>. Acesso em: 03 mai. 2022.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (CNE). Resolução CNE/CEB 1/2002. **Diário Oficial da União**, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 32. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn\\_resolucao\\_%201\\_de\\_3\\_de\\_abril\\_de\\_2002.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf). Acesso em: 10 jun. 2021.

DIAS, Alessandra Cabreira; DIAS, Gilmar Lopes; CHAMON, Edna Maria Querido de Oliveira. Representação social da educação do campo para professores em formação. **Psicologia & Sociedade**, São Paulo, v.28, n.2, p.267-277, 2016. Disponível em: <http://old.scielo.br/pdf/psoc/v28n2/1807-0310-psoc-28-02-00267.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DIMENSTEIN, Magda et al. Iniquidades Sociais e Saúde Mental no Meio Rural. **Psico-USF**, Bragança Paulista, v.22, n.3, p.541-553, set./dez. 2017. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/psuf/a/S6v4tkB4rQQ4JmLCzgyPsKN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

DOMINGUES, Eliane. Vinte anos do MST: A Psicologia nesta história. **Psicologia em Estudo**, Maringá, v.12, n.3, p.573-582, set./dez. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/pe/a/m4gYFQpnG6ZQBwpP5PsjkYz/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FAVARETO, Arilson. A Educação nos marcos das transformações do rural contemporâneo. **Educ. Soc.**, Campinas, v.35, n.129, p.1137-1163, out./dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/PMrMycsWyFbs6jzXyWcTKHN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma Caminhada. *In*: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p. 133-145.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório).

*In:* ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salet; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por Uma Educação do Campo**. 5.ed. Petrópolis: Vozes, 2011, p.19-63.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. 24.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, Viviam Rafaela Barbosa Pinheiro et al. Atividades Acadêmicas na Rotina de Crianças Ribeirinhas Participantes do Programa Bolsa Família. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.29, n.2, p.159-166, abr./jun., 2013. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S0102-37722013000200005>. Acesso em: 25 jul. 2022.

FURLANI, Daniela Dias; BOMFIM, Zulmira Áurea Cruz. Jovens de ambientes rural e urbano e sua relação com projetos de vida. *In:* LEITE, Jäder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda (orgs.). **Psicologia e Contextos Rurais**. Natal: EDUFRN, 2013, p.117-142.

GÓIS, Cesar Wagner de Lima. **Psicologia Comunitária: Atividade e Consciência**. Fortaleza: Publicações Instituto Paulo Freire de Estudos Psicossociais, 2005. 237 p. Disponível em: [https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42537/1/2005\\_liv\\_cwlgois.pdf](https://repositorio.ufc.br/bitstream/riufc/42537/1/2005_liv_cwlgois.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

GUARESCHI, Pedrinho. Relações comunitárias: Relações de dominação. *In:* CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). **Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia**. Petrópolis: Vozes, 2015, p.66-81.

GUEDES, Camila Guimarães et al (org.). **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**. 1.ed. Brasília: Universidade de Brasília, 2018, 350 p. Disponível em: [https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA\\_16.04.2021.-1.pdf](https://fonec.org/wp-content/uploads/2021/04/Memoria-dos-20-anos-da-educacao-do-campo-e-do-PRONERA_16.04.2021.-1.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

HASHIZUME, Cristina Miyuki; LOPES, Marinete Maria. Trabalho docente rural: dores e prazeres do ofício. **Estudos e Pesquisas em Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 99-108, 1º Semestre de 2006. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/revispsi/article/view/11085>. Acesso em: 25 jul. 2022.

HENRIQUES, Ricardo et al. (orgs.) **Educação do Campo: diferenças mudando paradigmas**. Brasília: Cadernos Secad/ MEC, fev. 2007. 81 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/educacaocampo.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Classificação e caracterização dos espaços rurais e urbanos do Brasil: uma primeira aproximação**. Rio de Janeiro: IBGE, 2017. 84 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv100643.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE divulga estimativa da população dos municípios para 2020. **AGÊNCIA IBGE NOTÍCIAS**, 27 de Agosto de 2020. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/28668-ibge-divulga-estimativa-da-populacao-dos-municipios-para-2020#:~:text=O%20IBGE%20divulga%20hoje%20as,77%25%20em%20rela%C3%A7%C3%A3o%20a%202019>. Acesso em: 08 Jun. 2021.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Sinopse do Censo Demográfico 2010**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. 261 p. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv49230.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE COLONIZAÇÃO E REFORMA AGRÁRIA (INCRA). Qualidade de vida é melhor no assentamento, aponta pesquisa. **Portal do Incra**, 23 de dezembro de 2010. Disponível em: <https://mst.org.br/2010/12/23/qualidade-de-vida-e-melhor-no-assentamento-aponta-pesquisa/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo Escolar**. Brasília: MEC. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/pesquisas-estatisticas-e-indicadores/censo-escolar>. Acesso em: 09 jun. 2021.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP). **Censo da Educação Básica 2019: Resumo Técnico**. Brasília: Inep/MEC, 2020. 94 p. Disponível em: [https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas\\_e\\_indicadores/resumo\\_tecnico\\_censo\\_da\\_educacao\\_basica\\_2019.pdf](https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_da_educacao_basica_2019.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

LANE, Silvia Tatiana Maurer. Histórico e Fundamentos da Psicologia Comunitária no Brasil. *In: CAMPOS, Regina Helena de Freitas (org.). Psicologia Social Comunitária: Da solidariedade à autonomia*. Petrópolis: Vozes, 1996. p.17-34.

LAVORATTI, Cleide; HOLZMANN, Liza. Diagnóstico Participativo por Territorialização: Instrumento de Planejamento das Políticas de Atendimento à crianças e adolescentes. *In: LAVORATTI, Cleide (org.). Programa de capacitação permanente na área da infância e adolescência: o germinar de uma experiência coletiva*. Ponta Grossa: Ed UEPG, 2007, p.289-297.

LEAL, Aline. População rural do Brasil é maior que a apurada pelo IBGE, diz pesquisa. **Agência Brasil**, Brasília, 09 Mar. 2015. Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2015-03/pesquisa-diz-que-populacao-rural-do-brasil-e-maior-que-apurada-pelo-ibge>. Acesso em: 24 Jun. 2021.

LEITE, Jäder Ferreira et al. A formação em Psicologia para a atuação em contextos rurais. *In: LEITE, Jäder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda (orgs.). Psicologia e Contextos Rurais*. Natal: EDUFRN, 2013, p.27-55. Disponível em: [https://www.researchgate.net/profile/Joao-Macedo/publication/317646743\\_A\\_formacao\\_em\\_Psicologia\\_para\\_a\\_atuacao\\_em\\_contextos\\_rurais/links/59467fc145851525f899a224/A-formacao-em-Psicologia-para-a-atuacao-em-contextos-rurais.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Joao-Macedo/publication/317646743_A_formacao_em_Psicologia_para_a_atuacao_em_contextos_rurais/links/59467fc145851525f899a224/A-formacao-em-Psicologia-para-a-atuacao-em-contextos-rurais.pdf). Acesso em: 25 jul. 2022.

LEITE, Jäder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda. Apresentação. *In: LEITE, Jäder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda (orgs.). Psicologia e Contextos Rurais*. Natal: EDUFRN, 2013, p.19-25.

LIMA, Luciana Pereira de; SILVA, Ana Paula Soares da. A relação entre a Educação Infantil e as famílias do campo. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.19, n.3, p.475-483, set./dez., 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/2175-3539/2015/0193875>. Acesso em: 25 jul. 2022.

LOPES, Eliana Maria; FERREIRA, Clarice Regina Catelan; FRIEDRICH, Douglas Renan. Psicologia e ruralidades: caminhos para um fazer psicológico transformador. **Psicología, Conocimiento y Sociedad**, Montevideo, v.8, n.1, p.262-287, mai./out., 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.26864/PCS.v8.n1.12>. Acesso em: 25 jul. 2022.

MARCONI, Mariana de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 2003. 310 p.

MARTINS, Alberto Mesaque et al. A Formação em Psicologia e a Percepção do Meio Rural: Um Debate Necessário. **Psicologia Ensino e Formação**, Brasília, v.1, n.1, p.83-98, 2010. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S2177-20612010000100008](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2177-20612010000100008). Acesso em: 25 jul. 2022.

MEIRA, Marisa Eugênicia Melillo. Construindo uma concepção crítica de Psicologia Escolar: Contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica e da Psicologia Sócio-Histórica. *In*: MEIRA, Marisa Eugênicia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.13-78.

MEIRA, Marisa Eugênicia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MEIRA, Marisa Eugênicia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Teorias Críticas**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003.

MELO, Conceição Coutinho. Os 20 Anos do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea) e a Importância do Tripé Movimentos Sociais - Instituições de Ensino – INCRA. *In*: GUEDES, Camila Guimarães et al (orgs.) **Memória dos 20 anos da Educação do Campo e do PRONERA**, Brasília: Universidade de Brasília, 2018, p.22-35.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Política Nacional de Saúde Integral das Populações do Campo e da Floresta**. 1.ed. Brasília: Ministério da Saúde, 2013, 52 p. Disponível em: [https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica\\_nacional\\_saude\\_populacoes\\_campo.pdf](https://bvsms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_nacional_saude_populacoes_campo.pdf). Acesso em: 21 jul. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna. Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: Desafios e Potencialidades. **Educar em Revista/UFPR**, Curitiba, v.55, p.145-166, jan./mar. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/er/n55/0101-4358-er-55-00145.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; ANTUNES-ROCHA, Maria Isabel. Educação do Campo: História, Práticas e Desafios no Âmbito das Políticas de Formação de Educadores – Reflexões sobre o Pronea e o Procampo. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez., 2014. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/article/view/5252/3689>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MOLINA, Mônica Castagna; FREITAS, Helana Célia de Abreu. Avanços e desafios na construção da Educação do Campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, abr. 2011. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3072>. Acesso em: 26 jul. 2022.

MOURA, Abdalaziz de. **Princípios e Fundamentos da Proposta Educacional de Apoio ao Desenvolvimento Sustentável – PEADS**: uma proposta que revoluciona o papel da escola diante das pessoas da sociedade e do mundo. 2.ed. Glória de Goitá/PE: Serta, 2003. 212p.

NASCIMENTO, Ladislau Ribeiro do. Orientação Profissional na interface entre Psicologia e Educação: Uma Revisão de Literatura. **Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, Araraquara, v. 22, n. 1, p. 5-20, jan./jun., 2020. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/doxa/article/view/13214>. Acesso em: 26 jul. 2022.

NEIVA, Kathia Maria Costa. **Intervenção Psicossocial**: aspectos teóricos, metodológicos e experiências práticas. São Paulo: Vetor, 2010. 204 p.

OLIVEIRA, Nielmar de. Nova proposta de classificação territorial do IBGE vê o Brasil menos urbano. **Agência Brasil**, Rio de Janeiro, 31 Julho 2017. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2017-07/nova-proposta-de-classificacao-territorial-do-ibge-ve-o-brasil-menos-urbano>. Acesso em: 24 Jun. 2021.

PEGORETTI, Michela Sagrillo; SANCHES, Suely da Penha. Dicotomia rural x urbano e segregação sócio-espacial: uma análise da acessibilidade ligada à problemática do transporte dos estudantes do campo. **XI Encontro Nacional da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Planejamento Urbano e Regional – ANPUR**. Salvador/BA, 23-27 mai. 2005. Disponível em: <http://www.xienanpur.ufba.br/221.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

PEREIRA, Carolina Nascimento; CASTRO, César Nunes de. **Texto Para Discussão/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada**. Educação no Meio Rural: Diferenciais entre o Rural e o Urbano. Brasília: Ipea, mar. 2021. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td\\_2632.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/10501/1/td_2632.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo como Direito Humano**. 1.ed. São Paulo: Cortez, 2012. 160 p.

PIZZINATO, Adolfo et al. Juventude feminina do meio rural: sentidos sobre a educação e perspectivas sobre o futuro. **Psicologia Escolar e Educacional**, São Paulo, v.21, n.1, p.41-51, jan./abr. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/2175-3539201702111066>. Acesso em: 26 jul. 2022.

RANGEL, Mary; CARMO, Rosângela Branca do. Da Educação Rural à Educação do Campo: Revisão Crítica. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v.20, n.36, p.205-214, jul./dez. 2011. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/faeaba/article/download/311/261/>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do campo. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zulke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Michele Ortega (orgs.) **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Salvador: Universidade Federal da Bahia, 2010, p.13-70. Disponível em: <https://ufrb.edu.br/educacaodocampoefp/images/cadernodidaticosobreeducacampo-130409224537-phpapp02.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.



SANTOS, Mônica de Almeida. **A licenciatura em educação do campo: dimensões teóricas e práticas.** Cruz das Almas/BA: UFRB, 2018, 220 p. Disponível em: <https://www1.ufrb.edu.br/editora/component/phocadownload/category/2-e-books?download=110:a-licenciatura-em-educacao-do-campo>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SAWAIA, Bader Burihan (org.) **As artimanhas da Exclusão: Análise Psicossocial e ética da desigualdade social.** 2.ed. Petrópolis: Vozes, 2001. 178 p.

SAWAIA, Bader Burihan. Psicologia e Desigualdade Social: Uma Reflexão Sobre Liberdade e Transformação Social. **Psicologia e Sociedade**, São Paulo, v.21, n.3, p.364-372, 2009. Disponível em: <https://www5.pucsp.br/nexin/artigos/download/psicologia-e-desigualdade-social.pdf>. Acesso em: 26 jul. 2022.

SCHWENDLER, Sônia Fátima. A divisão sexual do trabalho no campo sob a perspectiva da juventude camponesa. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v.28, n.1, p. 1-14, 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1806-9584-2020v28n158051>. Acesso em: 25 jul. 2022.

SILVA, Kátya de Brito e; MACEDO, João Paulo. Psicologia e Ruralidade: Reflexões para formação em Psicologia. **Estudos Interdisciplinares em Psicologia**, Londrina, v.10, n.3, p.97-120, dez. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1982-3703002982016>. Acesso em: 25 jul. 2022.

TANAMACHI, Elenita de Rício; MEIRA, Marisa Eugênicia Melillo. A atuação do Psicólogo como Expressão do Pensamento Crítico em Psicologia e Educação. *In:* MEIRA, Marisa Eugênicia Melillo; ANTUNES, Mitsuko Aparecida Makino (orgs.). **Psicologia Escolar: Práticas Críticas.** São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003, p.11-62.

VALADARES, Alexandre Arbex. **Texto para discussão/ Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada.** O Gigante Invisível: Território e População Rural para além das Convenções Oficiais. Brasília: Ipea, Mar. 2014. 48 p. Disponível em: [https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/aaatd\\_1942.pdf](https://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/TDs/aaatd_1942.pdf). Acesso em: 26 jul. 2022.

VASQUEZ, Gislayne Cristina Figueiredo. A Psicologia na área rural: os assentamentos da reforma agrária e as mulheres assentadas. **Psicologia, Ciência e Profissão**, São Paulo, v.29, n.4, p.856-867, 2009. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-98932009000400015>. Acesso em: 25 jul. 2022.

VEIGA, José Eli da. **Cidades imaginárias: o Brasil é menos urbano do que se calcula.** Campinas: Editores Associados, 2002. 304 p.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. **Um saber necessário: os estudos rurais no Brasil.** Campinas: Unicamp, 2011. 152 p.

XIMENES, Verônica Moraes; MOURA JÚNIOR, James Ferreira. Psicologia Comunitária e Comunidades Rurais do Ceará: caminhos, práticas e vivências em extensão universitária. *In:* LEITE, Jäder Ferreira; DIMENSTEIN, Magda (orgs.). **Psicologia e Contextos Rurais.** 1.ed. Natal: EDUFRN, 2013, p. 453-476.