
Resenha: Martins, F. J. (2020). *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural.

Gisele de Souza Gonçalves¹

¹ Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE. Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Sociedade, Cultura e Fronteiras. Campus Foz do Iguaçu. Avenida Tarquínio Joslin Santos, 1300, Jardim Universitário. Foz do Iguaçu - PR. Brasil.

Autor para correspondência/Author for correspondence: giselesouzag@hotmail.com

RESUMO. Esta resenha tem o objetivo de apresentar o livro “A escola e a educação do campo”, do autor e pesquisador professor Dr. Fernando José Martins, que organiza a obra em seis capítulos construídos a partir de seus estudos, pesquisa e experiências referentes à Educação do Campo e os elementos que a constituem.

Palavras-chave: Educação do Campo, Escolas do Campo, Formação.

Review: Martins, F. J. (2020). *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural.

ABSTRACT. This review has the objective of presenting the book “The school and the rural education”, by the author and researcher professor Dr. Fernando José Martins, which organizes the work in six chapters built from his studies, research and related experiences to rural education and the elements that constitute it.

Keywords: Rural Education, Countryside Schools, Professional Qualification/Continuing Education.

Revisión: Martins, F. J. (2020). *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural.

RESUMEN. Esta revisión tiene como objetivo presentar el libro “La escuela y la educación del campo”, del autor e investigador profesor Dr. Fernando José Martins, que organiza el trabajo en seis capítulos contruidos a partir de sus estudios, investigaciones y experiencias afines de la educación del campo y los elementos que la constituyen.

Palabras clave: Educación del Campo, Escuelas del Campo, Formación.

Resenha

O livro “A escola e a educação do campo” do autor e pesquisador Fernando José Martins, é composto por seis capítulos, alguns inéditos, outros já publicados em revistas científicas, compondo um conjunto que oferece ao leitor um caminho de compreensão sobre a temática, a partir de um resgate histórico, apresentação de marcos legais que compõem a história da Educação do Campo, além de abordagens e reflexões que favorecem não só os pesquisadores da área, mas potenciais leitoras e leitores que tenham curiosidade sobre o assunto. Vale ressaltar ainda que a obra é escrita de maneira coesa, didática e acadêmica, que possibilita identificar o caminho do autor pesquisador sobre diversas realidades das escolas do campo.

O livro inicia com uma pergunta no título do primeiro capítulo, o qual foi escrito especialmente para o conjunto da obra: “Será que minha escola é do campo?”, a mesma é uma proposta de reflexão feita por quem conhece a realidade de inúmeras escolas e comunidades, as quais não se identificam como “do campo” e, por isso, o livro oferece apontamentos que podem oportunizar questionamentos cujas respostas contribuirão com muitas comunidades escolares sobre quem são

seus sujeitos e, conseqüentemente, como pode ser sua escola. Assim, o autor contextualiza o tema apontando relações existentes entre escolas e seus sujeitos, territórios sociais e políticos, o que leva a construção de suas identidades.

Para além de um conceito, o livro afirma a Educação do Campo como um movimento, fazendo a relação histórica e social desde a escola rural até a concepção presente na expressão considerada uma “análise cruel” nas palavras do autor onde a escola do campo é “a sobra da escola urbana” (Martins, 2020, p. 23). Está presente aí um amplo debate sugerido pelo autor, que historiciza a escola do campo com e para uma compreensão que exige análise de conjuntura e uma certa vontade de conhecer o outro – no caso, o sujeito do campo –, numa perspectiva muito mais humanizada e cada vez mais distante de preconceitos.

No segundo capítulo, também escrito exclusivamente para o livro, são apresentados marcos legais referentes à Educação do Campo, expondo documentos oficiais, como Martins esclarece no início do capítulo: “Quer-se aqui delinear um conjunto documental que, direta ou indiretamente, dê condições (ou não) para a construção de políticas públicas educacionais” (Martins, 2020, p. 47). Para

além de uma exposição, o livro ainda oferece uma reflexão sobre a contradição das políticas e o modo de produção da sociedade atual e desigual, que distancia não só geograficamente, mas também socialmente a relação campo x cidade. Com a importância necessária, o autor expõe a trajetória do PNE (Plano Nacional de Educação), PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) e PRONACAMPO (Programa Nacional de Educação do Campo), a partir de 2010, os quais compõem elementos legais para a construção da Educação do Campo.

O terceiro capítulo, publicado na revista Educação (UFSM), aborda a Organização do Trabalho Pedagógico (OTP) e a Educação do Campo. Nele é discutido sobre a especificidade dessa como categoria e sua construção até ser inserida em documentos legais, favorecendo a construção teórica para a sua compreensão não só como categoria, mas também como movimento. Para entender a Educação do Campo, numa perspectiva que vai além de uma categoria, é válido conhecer a obra “Por uma Educação do Campo”, também citada pelo autor no primeiro capítulo.

Ainda sobre o terceiro capítulo, reflexões são apresentadas sobre a OTP para a Educação do Campo, considerando

que aquela deve sempre se relacionar ao contexto no qual está inserida. Assim, o capítulo faz a consideração da relação entre a OTP e a Educação do Campo, sempre indicando marcos legais e a realidade das escolas do campo e de seus sujeitos, os quais são também identificados pelo autor, que faz ainda uma referência a respeito dos movimentos sociais e sua importância para entendê-los, bem como de sua relevância para compreender o que e como pode ser uma escola do campo, a qual sofrerá consequências se a OTP for incoerente a sua realidade e seus sujeitos, muitas vezes, invisibilizada pela ideologia capitalista do agronegócio. De acordo com Martins,

Os sujeitos do campo são não somente agricultores, mas também desempregados, em grandes centros urbanos, trabalhadores fabris, terceirizados, boias-frias, em uma palavra: excluídos. Essas pessoas, somadas àqueles que engrossam as estatísticas “urbanas” de municípios predominantemente rurais (como são a maioria dos municípios brasileiros) são os sujeitos do campo, mesmo que, na maioria das vezes, eles mesmos não se identifiquem como tais (Martins, 2020, pp. 82-83).

Numa análise entre teoria e prática apoiada no materialismo histórico dialético, o autor constrói um texto no qual se pode perceber a totalidade de uma realidade que compõe um conjunto que se dá do campo à escola, respectivamente,

numa compreensão de sujeito desse campo na OTP que identifique tal relação, fazendo da escola do campo um lugar que entenda as especificidades dos sujeitos para uma formação crítica e emancipadora.

No mesmo capítulo, o autor cita autores que estudam sobre as relações entre movimentos sociais e educação, sugerindo leituras e também legitimando a produção acadêmica de outras e outros cientistas. Faz referência ao conceito de coletividade, segundo Makarenko, para explicar a singularidade da ideia e prática da mesma em movimentos sociais e por sujeitos do campo, uma vez que “ganha espaço o diálogo, a organização horizontal em detrimento da vertical, buscando a superação das formas hierárquicas de poder”, além de, principalmente, ter a possibilidade de uma versão de coletividade “diferente de público, mais vinculado ao popular do que ao estatal” (Martins, 2020, p. 88).

Assim, o autor mostra a necessidade da práxis para compreender elementos característicos dos sujeitos que construirão a escola do campo e sua relação com a OTP. Para ele, práxis é

a necessidade de uma intervenção consciente, referenciada com padrões científicos e vinculada às necessidades sociais, ou seja, uma pedagogia que soma a teoria e a prática. Estou apontando, porém, para além do fenômeno educativo. Tomo práxis, portanto, como uma

atividade social conscientemente dirigida a um objetivo e com vistas à transformação desse sistema, de acordo com as limitações presentes no atual desenvolvimento do modo de produção capitalista (Martins, 2020, p. 89).

O autor conceitua a OTP como “organização da educação de modo amplo, que se articula também com a visão formal, ou seja, processos educativos sociais e escolares” (Martins, 2020, p. 90), e também cita Luiz Carlos Freitas, fazendo relações dialógicas sobre OTP de maneira a favorecer a compreensão do termo no que condiz à Educação do Campo, ao tecer uma explicação de práxis que está inerentemente ligada à OTP.

Depois de desenvolver essa análise, o autor cita elementos que devem ser considerados na OTP na realidade do campo, como o calendário – tendo como metodologia a pedagogia da alternância –, e conteúdos referentes à realidade dos sujeitos do campo – “disciplinas específicas, como introdução à agricultura, a própria educação ambiental, tópicos especiais” (Martins, 2020, p. 94).

Concluindo o capítulo, o autor fala da importância do Projeto Político Pedagógico (PPP) para/da escola do campo, o qual tem potencialmente a articulação entre escola e comunidade. O PPP da escola do campo deve incorporar desde a concepção de sociedade e suas

especificações até as atividades diárias de ensino e aprendizagem da comunidade camponesa. O autor usa a expressão “Para não concluir” nas considerações, dando a ideia de que a discussão sobre o tema precisa continuar:

a escola do campo pode contribuir com a valorização da vida no campo, como um instrumento útil para a manutenção da juventude, das famílias, da cultura dos povos do campo, desvelando que a dicotomia real não é entre campo e cidade, mas entre capital e trabalho (Martins, 2020, p. 97).

Assim o capítulo termina, mas não deixa de incentivar a continuidade do debate que todo o livro vai construindo.

No quarto capítulo intitulado “Gestão Democrática e Educação do Campo”, publicado anteriormente na Revista Brasileira de Política e Administração da Educação, o autor busca evidenciar elementos específicos de uma gestão democrática das escolas do campo, apontando sua contribuição para um sistema democrático. Para ele, “a temática da especificidade da gestão democrática da escola e da educação do campo é um fenômeno ainda pouco estudado no interior das ciências da educação” (Martins, 2020, p. 101). Todavia, o capítulo consegue abordar questões relevantes, partindo do que significa “gestão democrática” no cenário educacional brasileiro mais amplo

até destacar as especificações referentes à Educação do Campo.

O autor ressalta dois aspectos sobre a gestão democrática escolar: a legalidade que “‘obriga’, em certa medida, as mais diversas unidades escolares, dotadas das mais variadas concepções de práticas administrativas, a adotar o princípio democrático, ao menos documentalmente” (Martins, 2020, p. 103, grifos do autor). Assim, a legalidade da democratização da gestão escolar faz com que ela esteja presente formalmente nos projetos políticos pedagógicos escolares. O segundo aspecto abordado é o conceitual, destacando que a categoria “democracia” apresenta um amplo debate nos campos teórico e prático, o qual compreende certa polarização da palavra – pensamento liberal e campo socialista. Assim, o caráter polissêmico da gestão democrática na escola é amplo:

Se a flexibilização do conceito administração (tomado aqui como gestão, tanto para o caso educacional, quanto de modo geral) pode reforçar o caráter polissêmico do termo “gestão democrática da escola”, em um outro sentido é justamente essa conceituação que alicerçará os apontamentos acerca da especificidade da gestão da escola do campo (Martins, 2020, p. 104, grifos do autor).

O autor faz ainda uma relação entre gestão democrática e a Educação do

Campo: “Ao abordar a especificidade da gestão das escolas do campo, tendo essas mesmas escolas como sujeito social e político vinculado a demandas populares, toca-se na questão de princípios e fundamentos da gestão escolar” (Martins, 2020, p. 106). O capítulo prossegue no debate sobre gestão escolar apontando que se essa for democrática nas escolas do campo, conseqüentemente terá um olhar que perceba seus sujeitos. Também fundamenta sua escrita com a lei, ao citar as Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo e sua complementação:

Além de indicar um processo de gestão democrática no âmbito do sistema de ensino, na construção de políticas públicas, o próprio conteúdo dos documentos evidencia a especificidade da educação do campo e, conseqüentemente, a especificidade de sua gestão (Martins, 2020, p. 110).

É interessante destacar que o autor usa suas vivências, experiências na Educação do Campo, leis e referenciais teóricos, integrando os temas e capítulos de forma que a práxis seja identificada e compreendida. Dando seqüência ao capítulo, particularidades e potencialidades das gestões democráticas da escola do campo, entre elas, a aproximação entre escola e realidade local, além do “símbolo

cultural” que a escola representa para as comunidades do campo são destacadas:

Uma escola no campo, muitas vezes o único serviço público local, pode tornar-se um instrumento de articulação para a obtenção de outros serviços públicos e direitos de cidadania, como serviços de saúde, saneamento, cultura, lazer, assessoramento técnico de produção, entre outros. Uma escola que se quer democrática e vinculada à realidade e à comunidade local tem como função social promover ações que visam a proporcionar a ampliação de melhores condições de vida no campo (Martins, 2020, p. 114).

O capítulo ainda destaca que os benefícios em democratizar a gestão escolar do campo, o que supera as APMs (Associação de Pais e Mestres), favorece a inserção da comunidade camponesa com seus valores cooperativos. Para exemplificar quais ações podem ser desenvolvidas a partir de uma gestão democrática da escola do campo, o autor cita a “Semana Camponesa”, uma proposta do MST nacional, que integra comunidade e escola a partir do PPP. Seguindo para as considerações finais do capítulo, como a própria Constituição apresenta, o autor aponta que se a gestão democrática considera os sujeitos da escola, isso se estabelece “também pela observância dos tempos próprios da vida no campo, que se materializam em calendários escolares específicos” (Martins, 2020, p. 119).

O capítulo termina retomando o que diz ser a polissemia da gestão democrática, destacando dois sentidos: uma perspectiva que sustenta a escola sob o capital e sua sociedade de classes; outra como processo democrático que compreende o diálogo e a participação de todos os seus sujeitos. Nesse sentido, o autor propõe uma análise sobre gestão democrática do campo, ao abordar significados que se tem sobre democracia, gestão, educação e características do campo, com exemplos reais e possibilidades de democratizar a gestão da escola, ao incluir os sujeitos do campo e considerar as suas vivências na comunidade e contexto escolar.

No quinto capítulo, “Pedagogia da Terra: os Sujeitos do Campo e o Ensino Superior” – publicado originalmente na revista *Educação, Sociedade e Culturas*, da Universidade do Porto, em Portugal – o autor apresenta histórico e características da “Pedagogia da Terra”, a fim de visibilizar esta modalidade que se posiciona contra a lógica do mercado presente no ensino superior, o qual tem, ao longo dos anos, mostrado um “caráter desigual, excludente e elitista” (Martins, 2020, p. 127).

A partir da contextualização da universidade no Brasil, o autor faz apontamentos sobre quem ocupa centros universitários públicos e privados e

demonstra o quanto a Pedagogia da Terra apresenta uma referência de metodologia no ensino universitário:

Na perspectiva de democratização do ensino superior encontram-se as ações coletivas dos sujeitos sociais que, “apesar” do papel do Estado (pois as ações estatais hegemônicas estão a favor do capital e contra os sujeitos que se organizam em movimentos sociais), se articulam em torno de ações que inserem demandas dos sujeitos políticos coletivos no aparelho estatal, verificando-se, no caso do ensino superior no Brasil, experiências emblemáticas (Martins, 2020, p. 129, grifos do autor).

Ao aproximar teoria e prática, o autor destaca sua experiência, a qual apoia-se, parcialmente, na pesquisa participante, cuja metodologia é bastante enfatizada por Carlos Rodrigues Brandão, para informar e orientar o leitor: “utilizarei os recursos oriundos do contato direto com a temática, uma vez que atuei na docência de um curso nos moldes aqui abordados e tráfego pelos espaços de construção coletiva das mencionadas ações” (Martins, 2020, p. 130). Vale aqui acrescentar uma reflexão sobre a pesquisa participante:

E aos que até hoje perguntam ainda: mas como pode ser possível e confiável uma pesquisa que se declara “participante”?, poderíamos devolver a pergunta com uma outra: e de que modo hoje pode, havendo nós chegado ao ponto que chegamos, uma pesquisa social ser útil, verdadeira e proveitosa, sem ser de

um modo ou de outro “participante”?
(Brandão & Streck, 2006, p. 9).

Portanto, é interessante que Martins enfatize sua participação em ações da Educação do Campo como sujeito pesquisador desse processo que, para além da extensão e da pesquisa, se materializa em livro não só para os pesquisadores acadêmicos, mas para profissionais da educação que queiram aprender mais sobre o tema.

Retornando ao conteúdo do quinto capítulo, sobre a origem da Pedagogia da Terra, o texto cita a sua relação com o MST e com o movimento Por uma Educação do Campo, ao destacar dois aspectos:

a) é complexo precisar um limite na atuação do MST e do movimento “Por uma educação do campo”, uma vez que o primeiro é um dos fortes sujeitos sociais que compõe o segundo; b) o foco de atuação e, conseqüentemente, as demandas dos dois movimentos misturam-se (Martins, 2020, p. 131).

A Pedagogia da Terra se constitui a partir da integração de MST e outros movimentos sociais, o movimento e categoria Educação do Campo, ao perceber a necessidade de formação de professores, o que leva à construção da Pedagogia da Terra. O autor conta e discute sobre essa construção de maneira didática, dando a importância necessária aos momentos que

fazem parte deste processo, como no seguinte trecho:

A partir da demanda de formação científica e universitária para os quadros das escolas situadas em acampamentos e assentamentos do MST, o movimento procura realizar parcerias com universidades para a supressão dessa demanda e, concomitantemente, busca, junto dos organismos estatais, recursos públicos para que o Estado assumira essa demanda pública educacional (Martins, 2020, p. 132).

O capítulo também destaca o primeiro curso (1998-2002) da modalidade, em parceria com a Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUI). O curso teve como primeiro interlocutor o MST, depois via campesina e, em seguida, outros movimentos sociais. Também se ampliou no que diz respeito a cursos, vagas e parcerias, dados que são apresentados também em tabelas.

No texto são apresentadas informações as quais permitem identificar que todos os elementos que possibilitaram a legalidade da Pedagogia da Terra, advêm de demandas e reivindicações de movimentos sociais. Entre as contribuições da Pedagogia da Terra é destacada a democratização do ensino superior a partir do aumento de vagas para camadas populares.

No mesmo capítulo, é possível compreender as características da Pedagogia da Terra desde a seleção de alunos, metodologia – que se desenvolve a partir de tempos educativos, que oportunizam momentos alternados entre teoria e prática, sendo descritos no texto – até sua contribuição para a universidade que assume cursos nessa modalidade, como é o caso da Licenciatura em Educação do Campo, presente em algumas universidades federais.

Vale destacar que a própria metodologia da Pedagogia da Terra é um exemplo para repensar as metodologias mais tradicionais do ensino escolar e superior, ao considerar a relação teoria e prática. Portanto, o capítulo tem sentido no conjunto do livro, além de ser também uma referência sobre a Pedagogia da Terra para quem busca conhecer melhor a modalidade.

No sexto e último capítulo, “Formação Continuada e Escola do Campo”, escrito especialmente para compor o livro, o texto afirma inicialmente que projetos exitosos em relação à transformação da realidade tiveram como prática a formação continuada numa perspectiva de integração com a comunidade escolar. Como exemplo é usada a escola da Ponte, em Portugal.

O autor destaca a formação continuada, começando por uma breve relação entre as diferentes nomenclaturas já recebidas para a categoria e seus possíveis significados: do vocábulo “formação” é feita uma reflexão sobre seu significado desde a ideia de "forma" até o significado do sufixo "ação".

Vale destacar o trecho em que o autor aponta sobre a sua visão de formação continuada e da crítica ao que se tem observado em muitas instituições de ensino:

Essa ação orgânica formativa vai determinar uma lógica de exercício docente vinculado diretamente à pesquisa, que não se encerra na consulta a materiais didáticos ou a um roteiro curricular previamente determinado, ou seja, em um trocadilho necessário, uma formação que é ação (Martins, 2020, p. 154).

O autor destaca como premissa fundamental do processo de formação continuada o que ele chama de coletivo pesquisador: “prática que pressupõe o processo de ensino aprendizagem com base na pesquisa e investigação” (Martins, 2020, p. 154). Ao possibilitar a compreensão de coletivo pesquisador como formação continuada, o autor faz a relação de temas abordados no conjunto da obra para que o leitor possa perceber as relações entre: Educação do Campo, legalidade, OTP, gestão democrática da

escola e PPP, Pedagogia da Terra - tempos educativos e sua relação com a teoria e prática - e formação continuada. A sequência dos capítulos favorece a construção das relações entre um tema e outro.

Assim, o último capítulo segue citando a realidade de muitas situações em que o processo promovido por instituições de ensino “não faz nenhuma interlocução com a realidade escolar local e, sobretudo, não é contínuo”; ainda ressalta que “palestras, grupos de estudos durante a primeira semana do ano ou durante o recesso de inverno”, bem como “atividades lúdicas e artísticas, textos dirigidos, de maneira esporádica e não estruturada não configuram um processo formativo”. Também aponta questionamentos como “qual é a continuidade da formação continuada?” (Martins, 2020, p. 159). E sugere resposta para tal:

a continuidade reside no diálogo entre a formação e a necessidade, entre avaliação e planejamento, entre escola e comunidade, entre formados e formadores e esse diálogo necessita ser permanente, diferente de ações isoladas de responsabilidade estranha à vida escolar (Martins, 2020, p 159).

Na sequência, são destacadas situações presentes no contexto da educação como: transferir e responsabilizar docentes pela sua formação; e o

cumprimento de cursos e atividades certificadas exigidas por sistemas para ascensão profissional. No decorrer do capítulo, o autor faz perguntas que possibilitam ao leitor compreender a “complexidade e riqueza” presentes na formação continuada que vai além da escola. Defende ainda que:

é no espaço de formação que se faz autorreflexão e se pensa o processo educativo enquanto totalidade. Para que isso se realize, os sistemas educacionais precisam se responsabilizar pelo processo de formação continuada com a construção de políticas que os garantam institucionalmente (Martins, 2020, p. 162).

Para que a formação continuada tenha outro formato, o texto sugere que haja presença de espaços coletivos com interdisciplinaridade e diálogo entre os docentes, além de calendário escolar que possibilite encontros para tal diálogo, inclusive que se articule a dinâmica da carreira docente. Para isso, “dois aspectos necessitam de observação direta: a superação da busca individual pela formação e a articulação dessa formação com a realidade escolar” (Martins, 2020, p. 163). Importa ressaltar o elemento que mais recebe atenção no capítulo: a pesquisa como base para o trabalho docente e suas abordagens metodológicas, entre elas a formação continuada. Desse

modo, o autor reforça outra questão pertinente ao coletivo pesquisador:

É importante ressaltar que fazem parte do coletivo pesquisador, além de equipe pedagógica e docente, equipes operacionais, estudantes e membros da comunidade. Este conjunto, muitas vezes heterogêneo e de interesses distintos no processo de ensino e aprendizagem, garante justamente um olhar sobre a totalidade do processo, além da diversidade que pode se reproduzir nas alternativas de ações (Martins, 2020, p. 166).

O capítulo destaca a formação continuada e sua importância, tece as relações entre ela, a Educação do Campo, a organização do trabalho pedagógico, o Projeto Político Pedagógico e a gestão democrática da escola, de maneira a proporcionar ao leitor a compreensão de que todos esses elementos estão integrados e legitimados pela Constituição, favorecendo a compreensão da totalidade que o livro, desde o primeiro capítulo, busca apresentar e debater.

Um último texto é incluído à obra e intitulado como “Para não fechar... Escolas do Campo: observações urgentes”, no qual o autor busca encerrar o conjunto dos capítulos numa “perspectiva de movimento e continuidade” (Martins, 2020, p. 181). Nele é feita uma breve análise do contexto político atual e das políticas públicas que não têm favorecido os movimentos sociais, e termina com um trecho da LDB no qual

se considera crime o fechamento de escolas do campo.

É importante concluir esta resenha com a frase que está presente na última página do texto: “É possível partilhar com as crianças que têm ‘gosto’ pela escola uma esperança de que a transformação é possível. Então, vamos a ela!” (Martins, 2020, p. 186, grifos do autor).

Referências

Brandão, C. R., & Streck, D. R. (Orgs.). (2006). *Pesquisa Participante: a partilha do saber*. Aparecida, SP: Ideia e Letras.

Martins, F. J. (2020). *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural.

ⁱ Para tal crueldade, o autor oferece uma reflexão, na qual a leitora e o leitor poderão compreender do que se trata esta obra, os que já pesquisam o tema, saberão do que se trata.

Informações da resenha / Review Information

Recebido em : 21/08/2020
Aprovado em: 14/12/2020
Publicado em: 17/12/2020

Received on August 21th, 2020
Accepted on December 14th, 2020
Published on December, 17th, 2020

Contribuições na resenha: A autora foi a responsável por todas as etapas e resultados da pesquisa, a saber: elaboração, análise e interpretação dos dados; escrita e revisão do conteúdo do manuscrito e; aprovação da versão final publicada.


Author Contributions: The author was responsible for the designing, delineating, analyzing and interpreting the data, production of the manuscript, critical revision of the content and approval of the final version published.

Conflitos de interesse: A autora declarou não haver nenhum conflito de interesse referente a esta resenha.

Conflict of Interest: None reported.

Orcid

Gisele de Souza Gonçalves

 <http://orcid.org/0000-0001-6723-9161>

Como citar esta resenha/ How to cite this review

APA

Gonçalves, G. S. (2020). Resenha: Martins, F. J. (2020). *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural. *Rev. Bras. Educ. Camp.*, 5, e10338. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10338>

ABNT

GONÇALVES, G. S. Resenha: MARTINS, F. J. *A escola e a educação do campo*. São Paulo: Pimenta Cultural. **Rev. Bras. Educ. Camp.**, Tocantinópolis, v. 5, e10338, 2020. <http://dx.doi.org/10.20873/uft.rbec.e10338>