

Por um currículo do campo para além do campo: limites e contribuições da Proposta Pedagógica da Educação do Campo no Território Velho Chico - Bahia.

Cléber Eduão Ferreira¹

Cláudio Félix dos Santos²

Resumo:

O presente artigo expõe as intenções e primeiros resultados de nossa pesquisa no curso de mestrado em educação do campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, na Linha de Pesquisa: Formação de Professores e Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo. Nossas experiências empíricas têm evidenciado e nossa pesquisa pretende investigar em documentos e nos fóruns de discussão sobre Educação do Campo do Território Velho Chico certa priorização (legítima) das especificidades do campo ou uma supervalorização dos saberes locais, em detrimento ou secundarização dos saberes científicos.

Palavras-chave: **Educação do Campo. Currículo. Especificidade.**

Introdução

O momento histórico atual está marcado pela multiplicidade de experiências em Educação do Campo, muitas delas ancoradas acriticamente em perspectivas educacionais que carecem de problematizações. Diante desse entendimento acreditamos que a pesquisa em curso pode contribuir com as diversas instituições e movimentos sociais que protagonizam a Educação do Campo.

Os estudos se dirigirão a análises da proposição do currículo para as escolas do campo e sua execução em um espaço específico, o território do Velho Chico. Este território localiza-se na região oeste da Bahia e é composto por dezesseis municípios: Barra, Bom Jesus da Lapa, Brotas de Macaúbas, Carinhanha, Feira da Mata, Ibotirama, Igaporã,

¹ Graduado em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia - UNEB, com especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semi-árido Brasileiro pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, Campus Amargosa-BA; Mestrando Profissional em Educação do Campo pela mesma universidade. E-mail: clebereduao@gmail.com.

² Doutor em Educação pela Universidade Federal da Bahia. Mestre em Educação pela UFPE. Graduado em Licenciatura em História. Professor do curso de Mestrado profissional em Educação do Campo – UFRB; Professor adjunto na Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Orientador da pesquisa. cefelix2@gmail.com.

Matina, Malhada, Morpará, Muquém do São Francisco, Oliveira dos Brejinhos, Paratinga, Riacho de Santana, Serra do Ramalho e Sítio do Mato. Importante destacar que, segundo dados recentes do IBGE (2010), aproximadamente 57% da população do Território vive no meio rural. (Plano de Desenvolvimento Territorial Sustentável do Velho Chico, 2010)

Os debates sobre Educação do Campo ganharam corpo na região em estudo. Em junho de 2006 aconteceu o I Seminário sobre Educação do Campo do Território do Velho Chico. No ano de 2010 foi criada a Câmara Técnica de Educação do Campo do Território e no mesmo ano iniciou-se o Projeto de Formação de Educadores/as do Campo do Território Velho Chico, prevendo oficinas e reuniões em todos os municípios do Território com objetivo de “sensibilizar” educadores/as e gestores municipais na elaboração de projetos políticos pedagógicos contextualizados com a realidade campesina, construção de materiais didáticos específicos para campo, bem como refletir sobre as políticas públicas vigentes sobre o tema.

Fruto de muitos anseios e da mobilização de educadores e instituições locais “Por Educação do Campo” no Território³, a **Proposta Pedagógica da Educação do Campo: Princípios Norteadores para Educação do Campo do Território Velho Chico** foi sistematizada em 2011/2012, em oficinas participativas envolvendo mais de 1000 educadores e educadoras do campo (*dos 16 municípios do Velho Chico e o município de Ipupiara do Território de Irecê*) foi um dos resultados do Projeto de Formação de Educadores do Campo da Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco (ASCONTEC/FUNDIFRAN – Apoio do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA), GT de Educação do Campo e várias instituições que compreendem o Colegiado Territorial do Velho Chico.

Diante deste conjunto de formulações e experiências pretendemos analisar a implantação do currículo das escolas do campo naquele território tendo como uma de nossas hipóteses o entendimento de que apesar dos avanços nas conquistas, os municípios que se propõem seguir as orientações das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, que engloba uma infinidade de questões, parecem estar se apegando a propostas curriculares que apenas se alicerçam em especificidades culturais do campo e não aprofundam (ou secundarizam) a importância dos conhecimentos científicos universais. Seria esse também o caso do Território do Velho Chico?

³ Em 2006 foi realizado o I Seminário do Território Velho Chico sobre Educação do Campo.

Os objetivos da pesquisa em curso dizem respeito a: 1) investigar os limites e contribuições da Proposta Pedagógica da Educação do Campo do território Velho Chico para a construção de currículos do campo para além do campo; 2) identificar as tendências pedagógicas que embasam a referida Proposta e quais as contribuições da Pedagogia Histórico-Crítica para formulação dos currículos das escolas do campo do território Velho Chico e 3) acompanhar e analisar o processo de implementação da Proposta no território Velho Chico⁴ (2013/2014).

Como ponto de partida para a pesquisa entendemos ser de fundamental importância abordar, em linhas gerais, a orientação da legislação e algumas produções nacionais acerca do que justifica a especificidade da educação do campo, suas contradições e perspectivas, a fim de que tenhamos subsídios para investigar com maior propriedade as formulações curriculares no Território do Velho Chico.

O debate sobre a especificidade da educação e do currículo do campo.

Durante muito tempo no Brasil não existiram políticas educacionais específicas para que as escolas do campo pudessem reverter seu quadro de abandono, apesar da existência, ao longo dos anos, de programas e projetos⁵ geralmente emergenciais, sem continuidade e sem compromisso com a população camponesa. Só a partir da última década que a realidade começou a mudar. Evidente que os movimentos de contestação de esquerda na década de 60, tais como: o Movimento de Educação de Base - MEB, o trabalho desenvolvido pelas Ligas Camponesas, pelos sindicatos de trabalhadores e pela ação pastoral da Igreja; além das experiências de educação popular em diversos pontos do país⁶ e a proposta educacional de Paulo Freire foram bases teóricas importantes para os movimentos sociais contemporâneos de luta pela terra desenvolverem seus projetos

⁴ A Política de Desenvolvimento Territorial no Brasil foi implementada inicialmente pelo Governo Federal, Ministério de Desenvolvimento Agrário - MDA, através da Secretaria de Desenvolvimento Territorial - SDT a partir de 2003 como finalidade de “articular, promover e apoiar as iniciativas da sociedade civil e dos poderes públicos em benefício do desenvolvimento sustentável dos territórios, como forma de reduzir as desigualdades regionais e sociais, integrando-os aos processos de desenvolvimento nacional e promovendo a melhoria das condições de vida das populações”. Na Bahia, somente a partir de 2007 é que essa política ganhou mais espaço, mesmo com as suas limitações (principalmente em algumas secretarias de Estado, tais como a SEPLAN e a SECULT). Atualmente a Bahia está dividida em 27 Territórios de Identidade.

⁵ Campanha Nacional de Educação Rural – CNER; Serviço Social Rural – SSR, Campanhas de Educação de Jovens e Adultos – EJA; Polonordeste; Pronasec; Pró-município; Plano Nacional de Desenvolvimento – PND; Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos – PSECD, Edurural, dentre outros.

⁶ LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1996.

educativos, os quais culminaram nas Diretrizes Operacionais para Educação Básica das Escolas do Campo⁷.

É fato que a Educação do Campo tem conquistado e ocupado diversos espaços em políticas governamentais e nas universidades, apesar dos limites e desafios que ora se apresentam. Algumas das conquistas desse movimento foi a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo em abril de 2002, bem como a assinatura do Decreto 7352 pelo Presidente Luís Inácio Lula da Silva em novembro de 2010 que dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Essas iniciativas demonstram a força do movimento por uma educação do campo na defesa da existência de uma realidade específica nestes territórios e que precisa ser considerada pela escola e pelo currículo.

Políticas como o PRONERA - Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – têm contribuído para a formação de milhares de jovens ao subsidiar cursos em nível superior para os assentados da Reforma Agrária (MOLINA, 2008). Em termos acadêmicos várias linhas de pesquisa estão sendo criadas em diversas universidades brasileiras, além do surgimento de fóruns, seminários, conferências, elaboração de projetos pedagógicos contextualizados com a realidade campestre que culminam, muitas vezes, com a elaboração de materiais didáticos específicos para campo, bem como a formulação de diretrizes estaduais, regionais (territoriais) ou municipais sobre o tema.

Contudo, algumas questões acerca das elaborações teóricas que fundamentam as propostas de educação do campo precisam ser consideradas para uma visão mais ampla acerca do debate sobre o currículo. Um importante subsídio para essas indagações são os “Cadernos Por uma Educação do Campo” publicados no período de 1998 a 2008. Esses compõem um conjunto de 7 livros cujas temáticas se distribuem da seguinte forma: Livro 1 - Por uma educação básica do campo (memória); livro 2 - A educação básica e o movimento social do campo; livro 3 - Projeto popular e escolas do campo; livro 4 - Educação do Campo: identidade e políticas públicas; livro 5 - Contribuições para a Construção de um projeto de Educação do Campo; livro 6 - Projeto Político-Pedagógico da Educação do Campo - 1º Encontro do PRONERA na região Sudeste e livro 7 - Educação do Campo - Campo - Políticas Públicas – Educação. Faz-se necessário lembrar que os cadernos resultam de artigos e reflexões de diversos autores que, ora se complementam,

⁷ Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação em 3 de Abril de 2002.

ora se contradizem, e que focam diversas temáticas correlacionadas com a educação do campo.

O **Caderno 1** foi organizado por Edgar Jorge Kolling, Ir. Nery e Mônica Molina. É a sistematização da I Conferência Nacional: Por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia (GO), nos dias 27 a 30 de julho de 1998. Aborda o contexto da realização do evento em três momentos: Histórico; Texto-Base e Conclusões.

O **Caderno 2** foi organizado por Miguel Gonzalez Arroyo e Bernardo Mançano Fernandes, publicado em 1999. É uma continuidade dos textos-bases elaborados durante a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo realizada em Julho de 1998. Traz basicamente dois textos, sendo o primeiro de Miguel Arroyo intitulado A Educação Básica e o Movimento Social do Campo e o segundo de Bernardo Mançano Fernandes intitulado Por Uma Educação Básica do Campo. Os cadernos 1 e 2 são frutos de um mesmo movimento que foi a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo.

O **Caderno 3** dá continuidade ao debate sobre a Educação Básica do Campo e está dividido em dois artigos: o primeiro escrito por César Benjamin intitulado “Um Projeto Popular para o Brasil”, e o segundo, de autoria de Roseli Caldart, intitulado “A Escola do Campo em Movimento”.

O **Caderno 4** foi organizado por Edgar Jorge Kolling, Paulo Ricardo Cerioli e Roseli Salete Caldart, publicado em 2002. Este caderno é composto por duas partes e os anexos. A primeira parte contém a Declaração de 2002; um texto de Roseli Caldart e outro de Mônica Molina. Na segunda parte é apresentado o Parecer 36/2001 do Conselho Nacional de Educação, redigido por Edla de Araújo Lira Soares; as Diretrizes Operacionais para Educação Básica do Campo aprovadas em abril de 2002, um pequeno texto de Bernardo Mançano Fernandes e outro de Rosa Helena Dias da Silva. Nos anexos o caderno 4 traz alguns relatórios de seminários sobre educação do campo, educação indígena e um texto que trata do que é ser educador do povo.

O **Caderno 5** organizado por Mônica Castagna Molina e Sonia Meire Santos Azevedo de Jesus foi publicado em 2004. O caderno 5 foi publicado dois anos depois do Caderno 4 e continua o debate no campo da implantação de políticas públicas para o campo, apresentando 4 artigos, sendo o primeiro de Roseli Caldart intitulado “Elementos de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo”; o segundo de Mônica Molina e Bernardo Mançano Fernandes intitulado “O Campo da Educação do Campo”; o terceiro de Miguel Arroyo intitulado “Por um tratamento público da Educação do Campo”;

o quarto de Sônia Meire Santos Azevedo de Jesus intitulado “Questões paradigmáticas da construção de um projeto político da Educação do Campo.

O **Caderno 06** foi organizado por Erineu Foerst, Gerda Margit Schutz Foerst e Laura Maria Schneider Duarte. O documento registra as discussões tecidas no I Encontro do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária na Região Sudeste, sediado em Vitória/ES, no período de 29 e 30 de setembro e 1º de outubro de 2004.

O **Caderno 7** foi organizado por Clarice Aparecida dos Santos em 2008, este sob a coordenação direta do INCRA/MDA. Assim como Caderno 06, o Caderno 07 “Por uma Educação do Campo” é um conjunto de artigos que foram apresentados no Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (III), realizado em outubro de 2007, na cidade de Luziânia/GO.

As leituras que fizemos desses documentos pautaram-se em duas questões básicas: 1) quando e como a especificidade da Educação do Campo é tratada com centralidade? e 2) quando e como aparecem reflexões para além da especificidade do campo? Evidente que nossas respostas para essas perguntas são parciais, vez que as mesmas exigem um maior esforço analítico. Sendo assim, nossas leituras iniciais têm limitações, mas objetiva, mais do que dar respostas, provocar a formulação de perguntas.

Pelo estudo realizado dos textos, entendemos que há nos documentos uma priorização e, em grande medida, uma supervalorização dos saberes locais pautados em especificidades nas discussões sobre Educação do Campo o que está sendo justificada por argumentos que passamos a elencar:

- a) A educação do campo, com base nas Diretrizes Operacionais da Educação do Campo, com base na Constituição Brasileira de 1988, no artigo 205, o qual define educação legitimamente como direito fundamental⁸. Na Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB 9394/96 no seu artigo 1º, inciso 2º, define um calendário específico para as escolas do campo, com base na sazonalidade de plantio/colheita. Não menos importante, nos artigo 28 da mesma lei há uma orientação explícita para que os currículos das escolas do campo possam passar por “adaptações necessárias” à realidade campestre (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002).

⁸ Constituição Brasileira de 1988, artigo 205 “Educação é um direito de todos e dever do Estado”.

- b)** A utilização do termo “campo” ao invés de “rural” foi proposta por Caldart (2004), retoma, assim, a construção histórica do significado de camponês. Segundo a mesma autora, o fato de não aceitar mais o termo educação do meio rural está ligada a construção de uma identidade do campo para o campo, ou seja: “no - o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; do - o povo tem o direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação vinculada à sua cultura e as suas necessidades humanas e sociais (...) educação dos e não para os sujeitos do campo”. (KOLLING; CERIOLI; CALDART, 2002:18).
- c)** Ancorado nesse protagonismo e ascensão cultural dos sujeitos do campo, inferimos haver uma negação exagerada do que “vem a ser de fora” do campo. Como houve uma negação histórica desses sujeitos nas poucas políticas públicas construídas *para o campo*, Caldart nos lembra que Educação do Campo “trata-se de uma educação dos e não para os sujeitos do campo, feita sim através de políticas públicas, mas construídas com os próprios sujeitos dos direitos que as exigem” (ibid, 19). Há legitimidade dessa defesa é evidente, mas questionamos: então qualquer concepção construída sem a participação dos trabalhadores do campo não tem validade para os sujeitos do campo?
- d)** É reclamada uma *raiz cultural* própria do campo diferente (muitas vezes antagônica) do urbano e a necessidade de uma mudança na “visão urbanóide” que se tem do campo. Essa reivindicação se fundamenta na imagem negativa dos homens e mulheres do campo construídas historicamente pela escola urbana, vistos muitas vezes como “jeca tatus”, ignorantes, atrasados, sem projetos de futuro e outros estereótipos pejorativos, além da ideia do gradativo desaparecimento do campo. Assim, a defesa é de que A Educação do Campo não pode ser meramente uma projeção da educação urbana, como se pode ver em Arroyo (ARROYO; FERNANDES, 1999:31): “alerto a vocês para uma coisa: nem todos os saberes sociais estão no saber escolar, nem tudo que está no currículo urbano, é saber social, logo não tem que chegar à escola do campo. Cuidado! Há muitos saberes escolas nos programas que são inúteis!”.

- e) Em decorrência dessa histórica negação dos sujeitos do campo, seus saberes e tradições, os três últimos Cadernos, publicados de 2004 a 2008 saem na defesa não só do acesso da população do campo às políticas públicas, mas, pela primeira vez, apontam que as especificidades do campo estão contribuindo para a Construção de um “suposto” Paradigma da Educação do Campo. Paradigma entendido como “territórios teóricos e políticos” que se alicerça no protagonismo dos sujeitos sociais, produtores de conhecimentos capazes de transformar a realidade. Jesus (2004) argumenta nesse sentido que a Educação do Campo é um paradigma de interpretação do mundo que questiona “padrões epistemológicos” e reconhece os saberes e modos de pensamento dos sujeitos do campo que se assume em contraponto (ou oposição mesmo) ao Paradigma Capitalista afirmando que esse último tem desqualificado “conhecimentos e saberes da tradição” (ibid, 113). Mas precisamos problematizar o porquê de uma quase que completa ausência do reconhecimento (ou apropriação/problematização) desse Paradigma tradicional, como inclusive, a partir dele, questionar a sociedade capitalista? Será se não seria fundamental para os camponeses e a classe trabalhadora (de qualquer canto e espaços geográficos) apreender esse paradigma e utilizá-lo como instrumento de transformação social ao invés de negá-lo? É possível utilizar-se dos marcos epistemológicos científicos da ciência moderna, mesmo ela tendo seus equívocos e sendo ocidental ou “alienígena”? Caldart (2004), Fernandes (2008) e Jesus (2008) (nos Cadernos 5, 6 e 7) defendem o Paradigma da Educação do Campo, mas há diferenças entre as três concepções. A ideia consensual talvez seja a *centralidade* da especificidade da Educação do Campo.
- f) A especificidade como direito: a justiciabilidade e suas contradições. Para Molina (2008) há fundamentos legais, jurídicos e filosóficos que justificam o Paradigma da Educação do Campo. Que justificam a especificidade do campo. A autora apresenta as bases jurídicas para enfrentar o processo de questionamento da especificidade dos cursos do PRONERA, argumentando o sentido do respeito a especificidade do campo para justificar o direito à educação garantidos na Constituição

Federal de 1988: “*os sujeitos sociais do campo possuem uma base socio-histórica e uma matriz cultural diferentes, o que os faz demandantes de políticas públicas específicas*”. (SANTOS; 2008:28, grifo nosso). Ressaltamos essas contradições da justiciabilidade da especificidade porque, mesmo de forma secundarizada, todos os Cadernos Por Uma Educação do Campo trazem, em alguma medida, contribuições para não desconsiderar a vocação universal da escola do campo na formação dos trabalhadores (Caderno 6), a necessidade da ciência, a pesquisa e a trabalhar com diferentes saberes na escola (Caderno 5), bem como nas próprias Diretrizes Operacionais para Educação do Campo há indicações (artigos 8º, 9º e 13º) para uma educação do campo para além da especificidade e a necessidade de garantir acesso ao avanço científico. (Caderno 4). Questões para serem colocadas diante disso são as seguintes: Se foi na defesa dessa especificidade “sócio-histórica e uma matriz cultural diferentes” que algumas políticas foram sendo conquistadas, como ir além dessa especificidade sem desconstruir tudo o que foi conquistado para Educação do Campo? Inclusive para além do que alguns autores estão chamando de Paradigma da Educação do Campo?

Podemos afirmar que os “Cadernos Por uma Educação do Campo” são importantes instrumentos de reflexão e os textos ali publicados exercem influência na elaboração de políticas e currículos para os estados e municípios da união como as cidades que integram o Território do Velho Chico.

Considerações

É importante destacar que a nossa pesquisa está em fase inicial. E de certa forma estamos entendendo educação (e a escola) não numa perspectiva de redentora da sociedade, mas sim como contributo para a transformação social. E dentro desse ponto de vista retomamos os questionamentos: é possível pensar Educação do Campo para além do campo? É possível pensar os currículos do campo para além do campo, além do específico? Existem outras perspectivas teóricas que podem contribuir, não com a negação

Do Campo, mas da sua superação enquanto especificidade irreduzível? Quais teorias podem contribuir para formação dos trabalhadores e trabalhadoras do campo com perspectivas emancipatórias? Essas são perguntas que certamente tem orientado e irão orientar nossas análises.

Nossas tentativas de problematizar algumas questões relacionadas a Educação do Campo não tem como objetivo desqualificar nenhuma luta ou esforço dos movimentos sociais, pesquisadores, educadores e educadoras que estão fazendo Educação do Campo no Território Velho Chico com as condições reais que estão dadas e sujeitas a todas as contradições possíveis. É sempre necessário desconfiar das ideias que contribuem para o enfraquecimento das iniciativas populares e lutas sociais, independente da amplitude e objetivos dessas lutas, mas é razoável estarmos atentos para compreender e problematizar seus limites e contradições se nos propomos avançar para uma sociedade igualitária. Uma educação para além do campo não é a negação *Do Campo*, mas, ao contrário, significa ir mais longe, do outro lado ou muito mais além. E esse “ir além” não é entendido como algo abstrato, impossível ou mítico. Poderá ser compreendido dentro de uma perspectiva de formação integral dos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Referências:

ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Educação básica e o movimento social do campo**. Vol. 2. Brasília, DF, 1999.

BENJAMIN, C.; CALDART, R. S. **Projeto popular e escolas do campo**. Vol. 3. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 2000.

BRASIL, Constituição. 1988. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília.

BRASIL, MEC - Ministério da Educação e Cultura. **Referências para uma política de educação do campo**. Brasília, 2004.

_____. **Política Nacional de Educação na Reforma Agrária** (Decreto nº 7.352, 04/11/2010).

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3a ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CEB/CNE. Resolução nº 1 de 2002. **Estabelece as Diretrizes Operacionais para as Escolas de Educação Básica no Campo**. Brasília, 2002.

FERREIRA, Cléber Eduão. SOUZA, Isabel de Jesus. TEIXEIRA, Raquel Novais dos Santos (org.). **Proposta de Educação do Campo**: Linhas Norteadoras para Educação do Campo no Território Velho Chico, Fundação de Desenvolvimento Integrado do São Francisco – FUNDIFRAN | MDA | SDT, 2012.

FOERST, Erineu. FOERST, Gerda Margit Schutz e DUARTE Laura Maria Schneider (Orgs). **Por uma educação do campo**. Vol. 06. Vitória: Programa de Pós-graduação em Educação – UFES, 2008.

FUNDIFRAN. **Plano Territorial de Desenvolvimento Sustentável do Velho Chico**. SDT/MDA/ASCONTEC, Ibotirama, 2010.

KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Por uma educação do campo**. Vol. 4. Brasília, DF, 2002.

KOLLING, Jorge Edgar; MOLINA, Mônica. **Por uma Educação do Campo**. Vol. 1. Brasília, DF. 1998

LEITE, Sergio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1996.

MOLINA, Mônica; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um Projeto de Educação do Campo. Vol. 5. Brasília, DF, 2004.

SANTOS, Clarice Aparecida dos. **Por uma Educação do Campo**: Campo – Políticas Públicas – Educação. Vol 7. INCRA/BA, Brasília, 2008.

SANTOS, Cláudio Eduardo Felix dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador**: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo. Orientadora: Profa. Dra. Celi Nelza Zulke Taffarel. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011.

WHITAKER, Dulce e ANTUNIASSI, Maria Helena Rocha. “**Escola pública localizada na zona rural**: contribuições para sua estruturação”. *Cadernos CEDES*, nº 33, São Paulo: Papirus, 1992.