

CONCEPÇÃO DE CAMPO E DE EDUCAÇÃO DO CAMPO¹

O CAMPO

É importante fazer uma distinção dos termos “rural” e “campo”. A concepção de rural representa uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso. Trata-se do rural pensado a partir de uma lógica economicista, e não como um lugar de vida, de trabalho, de construção de significados, saberes e culturas.

Como consequência das contradições desse modelo de desenvolvimento, está, por um lado, a crise do emprego e a migração campo-cidade e, por outro, a reação da população do campo que, diante do processo de exclusão, organiza-se e luta por políticas públicas, construindo alternativas de resistência econômica, política e cultural que também inclui iniciativas no setor da educação.

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência.

Assim, essa compreensão de campo vai além de uma definição jurídica. Configura um conceito político ao considerar as particularidades dos sujeitos e não apenas sua localização espacial e geográfica. A perspectiva da educação do campo se articula a um projeto político e econômico de desenvolvimento local e sustentável, a partir da perspectiva dos interesses dos povos que nele vivem.

O que caracteriza os povos do campo é o jeito peculiar de se relacionarem com a natureza, o trabalho na terra, a organização das atividades produtivas, mediante mão-de-obra dos membros da família, cultura e valores que enfatizam as relações familiares e de vizinhança, que valorizam as festas comunitárias e de celebração da colheita, o vínculo com uma rotina de trabalho que nem sempre segue o relógio mecânico.

A identidade dos povos do campo comporta categorias sociais como posseiros, bóias-frias, ribeirinhos, ilhéus, atingidos por barragens, assentados, acampados, arrendatários, pequenos proprietários ou colonos ou sitiantes – dependendo da região do Brasil em que estejam – caboclos dos faxinais, comunidades negras rurais, quilombolas e, também, as etnias indígenas.

A identidade política coletiva é gerada a partir da organização das categorias em movimentos sociais, a exemplo do MST, das etnias indígenas, dos quilombolas, dos atingidos por barragens e daqueles articulados ao sindicalismo rural combativo.

¹ Texto extraído das Diretrizes Curriculares da Educação do Campo do Estado do Paraná

A identidade sociocultural é dada pelo conceito de cultura. Schelling (1991) traz uma definição de cultura como práxis que pode ser útil à educação do campo. Para a autora, a capacidade do homem de se transformar e ser transformado é uma característica humano-genérica (estruturar e ser estruturado) e essa capacidade está na base do conceito de cultura como práxis, por meio da qual

[...] o homem não só se adapta ao mundo, como também o transforma. Essa transformação ocorre em dois níveis: em primeiro lugar no nível da interação do homem com a natureza e como ser da natureza, modificando o ambiente natural com o uso de ferramentas. Ocorre também no nível da consciência, da interação comunicativa entre os indivíduos e sua organização social (SCHELLING, 1991, p.32).

Nas teses sobre Feuerbach (trad. 1999, (p. 126), Marx afirma que “É na práxis que o homem deve demonstrar a verdade, isto é, a realidade e o poder, o caráter terreno de seu pensamento”. Ele faz a crítica à doutrina materialista tradicional, para a qual os homens seriam produto das circunstâncias e da educação, bem como que os homens transformados seriam produtos de outras circunstâncias e de uma educação modificada. Destaca que o materialismo tradicional “esquece que são precisamente os homens que transformam as circunstâncias e que o próprio educador deve ser educado” (FEUERBACH, 1991, p. 126). Por sua vez, Schelling cita Marx ao demonstrar o atributo genérico do modo humano de existir.

O animal forma uma unidade com sua atividade vital. Ele não distingue a atividade de si mesmo. Ele é sua atividade. Mas o homem faz de sua atividade vital um objeto de sua vontade e consciência. Ele tem uma atividade vital consciente. Não é uma determinação com a qual ele se identifique completamente. A atividade vital consciente distingue o homem da atividade vital dos animais [...] Apenas por essa razão sua atividade é atividade livre. O trabalho alienado inverte a relação, na medida em que o homem, por seu autoconsciente, faz de sua atividade vital, seu ser, apenas um meio para sua existência [...] (MARX apud SCHELLING, 1991, p.33).

É na práxis que o homem tem condições de superar a própria situação de opressão, mediante a análise de que a divisão do trabalho é característica de uma determinada formação social e não um fato natural. A práxis passa a ser condição para a ação revolucionária, de modo que os homens podem pensar o sentido de suas atividades, a sua organização política e ações conjuntas na luta contra a opressão.

Schelling (1991) cita a crítica de Gramsci ao conceito afirmativo de cultura:

Precisamos nos livrar do hábito de ver a cultura como conhecimento enciclopédico, e os homens como simples receptáculos a serem preenchidos com fatos empíricos e um amontoado de fatos brutos isolados, que tem de ser catalogados no cérebro como nas colunas de um dicionário, permitindo a seu proprietário responder aos vários estímulos do mundo exterior. Essa forma de cultura é realmente perigosa, em particular para o proletariado. Serve apenas para criar pessoas mal-ajustadas, pessoas que acreditam ser superiores ao resto da humanidade por terem memorizado um certo número de fatos e datas [...] (GRAMSCI apud SCHELLING, 1991, p. 35).

Estudiosa de Gramsci, Schlesener (2002, p. 47) demonstra a compreensão que o respectivo político e filósofo italiano têm sobre cultura:

Dou à cultura este significado: exercício do pensamento, aquisição de idéias gerais, hábitos de conectar causa e efeito. Para mim, todos já são cultos, porque todos pensam, todos conectam causas e efeitos. Mas o são empiricamente, primordialmente, não organicamente.

Schlesener (2002, p. 47) demonstra que a cultura

[...] apresenta-se como saber que se produz na relação com a ação, o pensar que cria e transforma [...] os homens são capazes de renovar, de mudar o mundo conhecendo a história e a sua própria capacidade de reviver “do seu esforço atual numa força do amanhã”.

Um desafio está posto à educação do campo: considerar a cultura dos povos do campo em sua dimensão empírica e fortalecer a educação escolar como processo de apropriação e elaboração de novos conhecimentos.

Assim, o conceito de cultura como práxis guarda relação com a compreensão da história como processo coletivo de autocriação do homem, sob a possibilidade de criar uma ordem social de maior liberdade e justiça (SCHELLING, 1991, p. 37-38).

Entender o campo como um modo de vida social contribui para auto-afirmar a identidade dos povos do campo, para valorizar o seu trabalho, a sua história, o seu jeito de ser, os seus conhecimentos, a sua relação com a natureza e como ser da natureza. Trata-se de uma valorização que deve se dar pelos próprios povos do campo, numa atitude de recriação da história. Em síntese, o campo retrata uma diversidade sociocultural, que se dá a partir dos povos que nele habitam: assalariados rurais temporários, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, reassentados atingidos por barragens, pequenos proprietários, vileiros rurais, povos das florestas, etnias indígenas, comunidades negras rurais, quilombos, pescadores, ribeirinhos e outros mais. Entre estes, há os que estão vinculados a alguma forma de organização popular, outros não. São diferentes gerações, etnias, gêneros, crenças e diferentes modos de trabalhar, de viver, de se organizar, de resolver os problemas, de lutar, de ver o mundo e de resistir no campo.

Tal diversidade encontrada nas populações do campo paranaense sinaliza um fato que não pode ser deixado de lado: as escolas do campo terão presente no seu interior essa conflituosa, portanto rica, diversidade sociocultural e política.

A educação do campo deve estar vinculada a um projeto de desenvolvimento peculiar aos sujeitos que a concernem. São povos que ao longo da história foram explorados e expulsos do campo, devido a um modelo de agricultura capitalista, cujo eixo é a monocultura e a produção em larga escala para a exportação, com o agronegócio, os insumos industriais, agrotóxicos, as sementes transgênicas, o desmatamento irresponsável, a pesca predatória, as queimadas de grandes extensões de florestas, a mão-de-obra escrava.

Eis por que a educação do campo deve ter como fundamento o interesse por um modelo cujo foco seja o desenvolvimento humano. Como afirma Fernandes (2005), que seja um debate da questão agrária mediante o princípio da superação, portanto, da luta contra o capital e da perspectiva de construção de experiências para a transformação da

sociedade. Na educação do campo, devem emergir conteúdos e debates, entre outros, sobre:

- A diversificação de produtos relativos à agricultura e o uso de recursos naturais;
- A agroecologia e o uso das sementes crioulas;
- A questão agrária e as demandas históricas por reforma agrária;
- Os trabalhadores assalariados rurais e suas demandas por melhores condições de trabalho;
- A pesca ecologicamente sustentável;
- O preparo do solo.

Vale destacar que tais temas possibilitam o estudo de um modelo de desenvolvimento do campo que se contraponha ao modelo hegemônico.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo tem sido historicamente marginalizada na construção de políticas públicas. Tratada como política compensatória, suas demandas e sua especificidade raramente têm sido objeto de pesquisa no espaço da academia e na formulação de currículos nos diferentes níveis e modalidades de ensino. A educação para os povos do campo é trabalhada a partir de um currículo essencialmente urbano e, quase sempre, deslocado das necessidades e da realidade do campo. Mesmo as escolas localizadas nas cidades têm um currículo e trabalho pedagógico, na maioria das vezes, alienante, que difunde uma cultura burguesa e enciclopédica. É urgente discutir a educação do campo e, em especial, a educação pública no Brasil. Será que a educação tem servido para desenvolver cultura entendida como práxis, ou tem contribuído para afirmá-la na perspectiva do conceito burguês?

A cultura, os saberes da experiência, a dinâmica do cotidiano dos povos do campo raramente são tomados como referência para o trabalho pedagógico, bem como para organizar o sistema de ensino, a formação de professores e a produção de materiais didáticos.

Essa visão, que tem permeado as políticas educacionais, parte do princípio que o espaço urbano serve de modelo ideal para o desenvolvimento humano. Esta perspectiva contribui para descaracterizar a identidade dos povos do campo, no sentido de se distanciarem do seu universo cultural.

Essa lógica faz parte de um modelo de desenvolvimento econômico capitalista, baseado na concentração de renda; na migração do trabalhador rural para as cidades, atuando como mão-de-obra barata, na grande propriedade e na agricultura para exportação que compreende o Brasil apenas como mercado emergente, predominantemente urbano e que prioriza a cidade em detrimento do campo.

Entre as características da educação do campo que se pretende construir, estão:

- **Concepção de mundo:** o ser humano é sujeito da história, não está “colocado” no mundo, mas ele é o mundo, faz o mundo, faz cultura. O homem do campo não é atrasado e submisso; antes, possui um jeito de ser peculiar; pode desenvolver suas atividades pelo controle do relógio mecânico ou do relógio “observado” no movimento da Terra, manifesto no posicionamento do Sol. Ele pode estar organizado em movimentos sociais, em associações ou atuar de forma isolada, mas o seu vínculo com a terra é fecundo. Ele cria alternativas de sobrevivência econômica num mundo de relações capitalistas selvagens;
- **Concepção de escola:** local de apropriação de conhecimentos científicos construídos historicamente pela humanidade e local de produção de conhecimentos em relações que se dão entre o mundo da ciência e o mundo da vida cotidiana. Os povos do campo querem que a escola seja o local que possibilite a ampliação dos conhecimentos; portanto, os aspectos da realidade podem ser pontos de partida do processo pedagógico, mas nunca o ponto de chegada. O desafio é lançado ao professor, a quem compete definir os conhecimentos locais e aqueles historicamente acumulados que devem ser trabalhados nos diferentes momentos pedagógicos. Os povos do campo estão inseridos nas relações sociais do mundo capitalista e elas precisam ser desveladas na escola;
- **Concepção de conteúdos e metodologias de ensino:** conteúdos escolares são selecionados a partir do significado que têm para determinada comunidade escolar. Tal seleção requer procedimentos de investigação por parte do professor, de forma que possa determinar quais conteúdos contribuem nos diversos momentos pedagógicos para a ampliação dos conhecimentos dos educandos. Estratégias metodológicas dialógicas, nas quais a indagação seja freqüente, exigem do professor muito estudo, preparo das aulas e possibilitam relacionar os conteúdos científicos aos do mundo da vida que os educandos trazem para a sala de aula;
- **Concepção de avaliação:** processo contínuo e realizado em função dos objetivos propostos para cada momento pedagógico, seja bimestral, semestral ou anual. Pode ser feita de diversas maneiras: trabalhos individuais, atividades em grupos, trabalhos de campo, elaboração de textos, criação de atividades que possam ser um “diagnóstico” do processo pedagógico em desenvolvimento. Muito mais do que uma verificação para fins de notas, a avaliação é um diagnóstico do processo pedagógico, do ponto de vista dos conteúdos trabalhados, dos objetivos, e da apropriação e produção de conhecimentos. É um diagnóstico que faz emergir os aspectos que precisam ser modificados na prática pedagógica.

Para a educação que se quer construir, um procedimento essencial é a **escuta**:

- Escutar os povos do campo, a sua sabedoria, as suas críticas;
- Escutar os educandos e as suas observações, reclamações ou satisfações com relação à escola e à sala de aula;
- Escutar as carências expostas pelos professores das escolas do campo; enfim, ouvir cada um dos sujeitos que fazem o processo educativo: comunidade escolar, professores e governos, nas esferas municipal, estadual e federal;
- Por meio da escuta, será gerado o diálogo e nele serão explicitadas as propostas políticas e pedagógicas necessárias à escola pública.

Busca-se uma educação que seja crítica, cuja característica central é a problematização dos conhecimentos. Problematizar implica discutir os conteúdos de forma a gerar indagações e não de forma enciclopédica e mecânica. Para tanto, na educação do campo, o tema questão agrária é essencial para compreender os determinantes que levaram a educação do campo a estar historicamente marginalizada nas políticas educacionais.

No Brasil, como diz Martins (2000), a questão agrária não tem impedido o desenvolvimento do capital, porque no país o grande capital já se apropriou das grandes parcelas de terras. Porém, há que se discutir a geração de empregos, a condição da grande massa de miseráveis, o que, observa Martins (2000) de forma crítica, que também não tem impedido o desenvolvimento capitalista, uma vez que

[...] a exclusão se tornou parte integrante da reprodução do capital [...] há quem fale numa espécie de auxílio estatal à pobreza que dispensaria a reforma agrária, custosa, e asseguraria a sobrevivência dos pobres em condições mínimas sem necessidade de pagar o custo de grandes transformações econômicas e sociais como a reforma agrária (MARTINS, 2000, p.100).

Essas são questões que a educação do campo pode desvelar, numa atitude de elaboração de um conhecimento que parte dos próprios povos do campo e de suas experiências vividas, como diria Gramsci, uma cultura ligada à vida social.

No âmbito da educação do campo, objetiva-se que o estudo tenha a investigação como ponto de partida para a seleção e desenvolvimento dos conteúdos escolares, de forma que valorize singularidades regionais e localize características nacionais, tanto em termos das identidades sociais e políticas dos povos do campo quanto em valorização da cultura de diferentes lugares do país.

Trata-se de uma educação que deve ser **no** e **do** campo - *No*, porque

[...] o povo tem o direito de ser educado no lugar onde vive; [*Do*, pois] “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (CALDART, 2002, p. 26).

Há uma produção cultural no campo que deve se fazer presente na escola. Os conhecimentos desses povos precisam ser levados em consideração, constituindo ponto de partida das práticas pedagógicas na escola do campo.

Quais são os conhecimentos dos povos do campo? Damasceno (1993, p. 57) entende que a prática produtiva e política dos camponeses é a fonte básica do conhecimento social. Para ela, os saberes sociais dos camponeses podem ser:

- Engendrados na prática produtiva do campesinato;
- Elaborados na prática política, envolvendo a construção da identidade de classe e a organização política do campesinato.

Portanto, são os conhecimentos do mundo do trabalho no campo, das negociações em torno da produção, das necessidades básicas para a produção de determinados produtos, a organização dos trabalhadores em cooperativas, iniciativas na área da agroecologia, organização das comunidades de pescadores, que fortalecem grupos de resistência, que se recusam a inserir-se no modelo capitalista competitivo de produção e criam alternativas para manter o vínculo com o trabalho e vida no campo.

Os conhecimentos do mundo da política, a participação ou a observação de como se dá a tomada de decisão, por parte do poder público local ou nacional, fazem-se necessários aos povos do campo, para que sobrevivam na lógica perversa que o mercado impõe àqueles que constituem força de trabalho e/ou vivem da produção em pequenas parcelas de terras.

Nesse aspecto, a escola deve realizar uma interpretação da realidade que considere as relações mediadas pelo trabalho no campo, como produção material e cultural da existência humana. A partir dessa perspectiva, deve construir conhecimentos que promovam novas relações de trabalho e de vida para os povos no e do campo.

Outra importante reflexão, quando se fala dos povos do campo, é o conceito de “camponês”, que é polêmico. Embora não seja objeto de reflexão deste texto, indicamos alguns referenciais que podem auxiliar em sua definição. Segundo Poli (1995, p. 124-125), os principais elementos para caracterizar o camponês são:

- É um trabalhador que cultiva uma pequena área de terra, com uso de ferramentas simples, ou pequenas máquinas de tecnologia rudimentar;
- Está baseado quase exclusivamente na mão-de-obra familiar, podendo empregar, esporadicamente, trabalhadores assalariados;
- Combina a produção dos meios de vida com a produção de mercadorias, sem as condições de acumular capital;
- É um sujeito inserido e reproduzido no interior do modo de produção capitalista, sem ser um capitalista, na sua essência;
- A família é a sua unidade básica de posse, produção e consumo;
- Organizado de forma coletiva, tem na própria família, no interior da sociedade global, a função de permitir a oferta de produtos agropecuários a preços inferiores aos das empresas capitalistas.
- A família camponesa está sempre ligada a uma unidade maior, o bairro rural, o grupo de vizinhança, a comunidade, sendo a família uma das unidades básicas de socialização;
- Mantém contato freqüente com a sociedade urbana, numa relação subordinada a ela, de inferioridade, social, política e econômica;
- Possui grau elevado de autonomia no processo de decisão e gestão da produção;
- O contato com o mercado é freqüente, com caráter parcial e incompleto; vende seus produtos excedentes e adquire mercadorias complementares para satisfazer necessidades básicas;
- Tem objetivos de produzir valores de uso e não valores de troca;
- Sua agricultura está voltada à manutenção de um modo de vida e não de um negócio.

Poli entende, portanto, que “o camponês representa um modo de vida”, isto é, uma cultura.

Esses elementos, dentre outros, caracterizam a diversidade sociocultural peculiar ao modo de vida camponês. Compreender a educação a partir da diversidade camponesa, do modo de vida, implica construir políticas públicas que assegurem o direito à igualdade, com respeito às diferenças; implica a construção de uma política pública de educação na qual a formação de professores possa contemplar esses fundamentos.

Hoje, os professores saem dos bancos escolares, dos cursos de licenciatura, sem ter estabelecido qualquer discussão sobre o modo de vida camponês, pressupondo que o modo de vida urbano prevalece em todas as relações sociais e econômicas brasileiras. Da mesma forma, a maioria dos cursos de formação continuada deixa de valorizar a educação do campo. No Estado do Paraná, existem exemplos de cursos de formação continuada voltados à educação do campo, como o organizado junto à Unioeste e à UFPR.

A formação continuada, conforme era concebida por Freire, permite que o educador faça de sua prática objeto de estudo, reflita-a coletivamente e à luz de teoria, recriando-a permanentemente.

Apoiando-se em Freire, escrevem Benincá e Caimi (2002, p. 100-101):

A formação continuada, no pensamento de Paulo Freire, tem como pressuposto a existência de um processo político-pedagógico e, ao mesmo tempo, de uma antropologia fenomenológico-hermenêutica. Isto implica um passado que se faz história, um presente em permanente transformação e um futuro a ser construído. O passado se faz história e realidade, embora seja sempre uma determinada leitura dos acontecimentos e textos já construídos. O futuro, porém, é sempre um presente em transformação, enquanto desejo e utopia.

Iniciativas das universidades em parcerias com os movimentos sociais precisam ser valorizadas pelo poder público, pois partir delas a formação inicial e/ou continuada poderá ser incrementada, pela difusão de conhecimentos que permitam aos professores valorizar o campo e a cultura dos povos do campo no Brasil. Também, a atitude de disposição por parte do professor precisa estar manifesta. É necessário que ele seja sujeito do processo pedagógico, sinta-se sujeito, queira ser sujeito.

Ao longo da última década, realizou-se no Paraná o processo de nuclearização das escolas do campo e a municipalização dos anos iniciais do Ensino Fundamental.

Com isso, muitas escolas foram retiradas das comunidades, passando a se localizar nas sedes dos municípios. Ainda que essa escola não esteja próxima ao local de moradia, ela deve ser concebida como uma escola do campo e não pode recair no equívoco de privilegiar a cultura da cidade, desvalorizando a identidade desses alunos, sejam crianças, adolescentes, jovens ou adultos.

Da mesma forma, a escola não pode reduzir o processo pedagógico às discussões da realidade camponesa, desconsiderando a interdependência campo-cidade. A grande

maioria das sedes dos municípios em que se encontram essas escolas possui características do campo, na produção, no trabalho, na diversão, no modo de vida. Essa forma própria de existência produz saberes que foram acumulados ao longo das experiências vividas pelos sujeitos do campo.

Destaca-se a importância de a escola localizar-se no campo, para que seja reforçado o debate da educação do campo. Mesmo havendo necessidade de nuclearização, é importante que esta seja efetivada no próprio campo. A escola vai além de um local de produção e socialização do conhecimento, sendo espaço de convívio social, onde acontecem reuniões, festas, celebrações religiosas, atividades comunitárias como bazar, vacinação etc., que vivificam as relações sociais na comunidade, potencializam-lhe a permanente construção de uma identidade cultural e, em especial, a elaboração de novos conhecimentos. Fixada no campo, evita o desgaste provocado pelas grandes distâncias e pelo transporte de baixa qualidade.

A política de transporte escolar que vem sendo implementada nas últimas décadas contraria o sentido da luta pela educação do campo, pois retira as crianças e adolescentes da sua realidade local, levando-os para os núcleos urbanos. Os professores que atuam nas escolas do campo denunciam, em suas falas, a condição precária de muitas estradas rurais e dos ônibus usados para o transporte dos alunos. Isso faz alunos perderem boa parte do ano letivo, prejudicando o processo de ensino-aprendizagem.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Imagens quebradas**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ARTICULAÇÃO PARANAENSE: "**POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO**". A história da Articulação. Caderno n° 1. Porto Barreiro/PR, 2000.
- BENINCÁ e CAIMI, F. E. (Org) **Formação de Professores**: um diálogo entre a teoria e a prática. Passo Fundo: UPF, 2002.
- BRASIL. LDB 9394/96. Brasília, 1996.
- BROIETTI, M. H. **Os assalariados rurais temporários da cana**. São Paulo: Plano Editoração, 2003.
- CALDART, Roseli S. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: **Educação do campo**: identidade e políticas públicas- Caderno 4. Brasília: Articulação Nacional "Por Uma Educação Do Campo", 2002.
- CORAZZA, Sandra Mara. **Tema Gerador**: concepções e práticas. Ijuí. Ed. Unijuí, 1992.
- DAMASCENO, M. N. A construção do saber social pelo camponês na sua prática produtiva e política. In: THERRIEN, J.; DAMASCENO, M. N. (orgs). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papyrus, 1993.
- Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo. CNE/MEC, Brasília, 2002.
- DUARTE, Valdir P. **Escolas públicas do campo**: problemática e perspectiva: uma estudo a partir do Projeto Vida na Roça. Francisco Beltrão, 2003.
- FAZENDA, I. **Interdisciplinaridade**: história, teoria e pesquisa. Campinas, SP: Papyrus, 1994.
- FERNANDES, B. M. **A questão agrária no Brasil hoje**: subsídios para pensar a educação do campo. Cadernos Temáticos – Educação do Campo. SEED/PR, Curitiba, 2005.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- LEITE, S. C. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARTINS, J. de S. **Reforma agrária**: o impossível diálogo sobre a história possível. In: Tempo Social. Revista de Sociologia da USP. V. 11, n. 2 (outubro de 1999), editado em fevereiro de 2000. São Paulo: USP, FFLCH. (p. 129-153).
- _____. **O poder do atraso**: Ensaios de Sociologia da História Lenta. São Paulo: Hucitec, 1994.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã (Feuerbach)**. 11 ed. São Paulo: Hucitec, 1999. [tradução de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira].
- MEC, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Referência para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. coordenação: Marise Nogueira Ramos, Telma Maria Moreira, Clarice Aparecida dos Santos – 2.ed. – Brasília; MEC, SECAD, 2005.
- POLI, Odilon Luiz. **Aprendendo a andar com as próprias pernas**: o processo de mobilização nos movimentos sociais do Oeste Catarinense. Dissertação de Mestrado em Educação. Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 1995.
- TERRA SOLIDÁRIA. CUT. **População e agricultura familiar na região sul**. Florianópolis, 2000.
- SANTOMÉ, J. T. As culturas negadas e silenciadas no currículo. IN: SILVA, T. T. da. (org.). **Alienígenas na sala de aula**: uma introdução aos estudos culturais em educação. Petrópolis: Ed. Vozes, 1995.
- SAHR, C. L. L.; CUNHA, L.A G. **O significado social e ecológico dos Faxinais**: reflexões acerca de uma política agrária sustentável para a região da mata com araucária no Paraná. Revista Emancipação. N. 5. Ponta Grossa: UEPG, 2005. (p. 89-104).
- SHELLING, Vivian. **A presença do povo na cultura brasileira**. Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.
- SCHLESENER, A. **Revolução e cultura em Gramsci**. Curitiba: UFPR, 2002.
- SOUZA, M. A. **Educação do campo**: propostas e práticas pedagógicas desenvolvidas no MST. Petrópolis: Vozes, 2006. (Prelo)
- _____. **As relações entre o Movimento Sem Terra (MST) e o Estado**: Programas de Alfabetização de Jovens e Adultos no Paraná. In: DAGNINO, E. (org.). Sociedade civil e espaços públicos no Brasil. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- VEIGA, J. E. da. **Cidades Imaginárias**: o Brasil é menos urbano do que se calcula. 2. Ed. Campinas/SP: Autores Associados, 2003.