

A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: PERSPECTIVAS DE CONTINUIDADE DE ESTUDOS DOS ALUNOS DA EMJAB

Paulo Roberto Nogueira Silva¹

Claudia de Faria Barbosa²

Maria de Fátima A. Di Gregório³

Resumo: O presente trabalho investiga, em uma perspectiva teórica e interpretativa como alunos do 9º ano de uma escola do campo pensam sobre a continuidade nos estudos e quais são suas perspectivas de jovens diante da vida e de suas condições no mundo. Faz-se uma contextualização histórica sobre a educação no/do campo no Brasil a partir do marco legal. Diante disso, questiona-se: de que maneira os alunos do 9º ano dessa instituição projetam em relação à continuidade de seus estudos? Para tanto, objetivos específicos são: identificar se os alunos do 9º ano têm perspectivas de continuidade dos estudos; elucidar a proposta da escola; analisar as condições no mundo profissional para jovens do campo na sociedade atual. Analisa-se os relatos de alunos Egressos e atuais da referida escola sobre suas possibilidades de conhecimentos no mundo do trabalho, suas perspectivas de trabalho e de continuidade na formação e verifica-se sobre o que pretendem com a continuidade na vida escolar e acadêmica. Trata-se de uma pesquisa social, qualitativa, empírica, utiliza-se da metodologia da história oral e de abordagem narrativa que põe em evidência o trabalho da escola do campo e as expectativas dos estudantes

Palavras-Chave: Educação no/do campo. Alunos. Escola. Formação.

Introdução

A educação no/do campo possui diferença entre educação rural que é oferecida atualmente no Brasil. A educação rural trabalha para formar o aluno em um agricultor para o mundo do trabalho, enquanto a educação do campo é voltada para levar ensino, recursos e técnicas ao campo, ou seja, visa qualificar o aluno do campo, contribuindo para a sua formação enquanto um sujeito crítico, reflexivo e conhecedor de seus direitos para intervir no meio social.

Nos últimos anos a educação do campo tem conquistado um lugar na agenda política nas três instâncias: municipal, estadual e nacional, fruto das demandas dos movimentos

¹Graduando em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié / BA. Pesquisador do GEHFTIM/CNPq. pnogueirasilva@yahoo.com.br

² Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié / BA. barbosa.claudiadefariabarbosa@gmail.com. Pesquisadora do GEHFTIM/CNPq.

³ Professora da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Campus de Jequié / BA e da Universidade do Estado da Bahia (UNEB), Campus V. Coordenadora do GEHFTIM/CNPq. f_digregorio@hotmail.com.



sociais dos trabalhadores rurais, sobretudo, do Movimento Sem Terra. Ela expressa uma nova concepção de educação que é oferecida aos sujeitos que residem no campo, o camponês, o campesino, o campestre, o quilombola, o indígena e também os ribeirinhos, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação.

Referencial Teórico

Conforme Fernandes *et. al.* (2004, p. 25) a utilização da expressão campo foi adotada em função da reflexão sobre o “[...] sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho”. Os autores citam que a intenção explícita é resgatar o conceito de camponês e aprofunda-se a definição de campo como um lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar e estudar com dignidade. A identidade cultural da pessoa que mora no campo não é somente o lugar da produção agropecuária e agroindustrial do latifúndio e da grilagem de terra, mas é espaço e território de viver dos camponeses e dos quilombolas.

Arroyo e Fernandes (1999) enfatizam que o termo campo é o resultado de uma nomenclatura proclamada pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Historicamente a criação do conceito de educação escolar no meio rural esteve vinculada à educação “no” campo, descontextualizada, elitista e oferecida para uma minoria da população brasileira. Porém, na atual conjuntura a educação “do” campo, estreita laço com projetos democráticos que contribuem para o fortalecimento da educação popular, sobretudo nas áreas rurais.

Para Caldart (2004, p. 5), “a Educação do Campo se afirma no combate aos “pacotes”, tanto agrícolas como educacionais e à tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implantação de modelos que as ignoram e as escravizam”. Também se contrapõe à visão estreita de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado. A autora leva em conta que no campo há diferentes sujeitos que são pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros e assalariados rurais. Segundo a autora há uma diversidade de sujeitos que estão inseridos no campo e necessitam de uma educação diferenciada que atenda às suas expectativas, não



deixando de lado o seu pertencimento, para a manutenção da sua identidade e suas tradições.

As ações por parte dos governos federal, estaduais e municipais e criação de leis são necessárias para dar uma contrapartida com ações efetivas para uma política pública de afirmação da Educação do Campo. Para Caldart (2008), a política para a Educação do Campo nasceu como mobilização e pressão dos movimentos sociais, por uma política social camponesa, desenvolveu sujeitos na luta dos sem-terra pela implantação das escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária com a luta e a resistência de inúmeros trabalhadores do campo e militantes envolvidos nessa questão. Essa luta existe devido à necessidade de marcar o espaço brasileiro como um projeto de campo, contra a lógica do campo como negócio, mas necessária para o desenvolvimento do país, pois atende parte da população brasileira.

[...] Se refere aos processos produtivos que são a base da sustentação da vida humana em qualquer país. Não é possível pensar um projeto de país, de nação, sem pensar um projeto de campo, um lugar social para seus sujeitos concretos, para seus processos produtivos, de trabalho, de cultura e de educação (CALDART, 2008, p. 74).

De acordo com Caldart (2008) os anseios dos sujeitos do campo brasileiro estão muito além do que atender somente os anseios pedagógicos das escolas do campo ou de demanda do mercado de trabalho. É preciso ter a dimensão da necessidade, portanto, desses sujeitos para o desenvolvimento do país.

O art. 1º do capítulo da educação e os artigos 22 e 26 da Educação Básica da lei n. 9394 (BRASIL, 1996) traz a compreensão da educação básica e do currículo e soma-se a compreensão de que a identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade. Ancora-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associam as soluções exigidas à qualidade social da vida coletiva no país.

Nos artigos 23 e 28, a referida lei dispõe sobre a implementação de uma educação que deve atender as especificidades da área rural. No art. 23 consta que a organização curricular pode ocorrer em séries anuais, períodos semestrais, ciclos e alternância regular de período de estudos e grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios ou forma diversa de organização, sempre que o interesse dos estudantes no processo de aprendizagem assim demandar. No 2º art. expõe que o calendário escolar deve adequar-se às

peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino sem, com isso, reduzir o número de horas letivas previstas nesta lei. O art. 28 enfatiza as adaptações necessárias ao atendimento da população rural ressaltando que na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às peculiaridades da vida rural e de cada região; II – organização escolar incluindo adequação ao calendário escolar e as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

A educação do campo explícita na legislação tem a intenção de contribuir com a formação de milhares de alunos do campo, dar suporte para que eles tenham uma qualificação para o mundo do trabalho e a convivência com os demais setores da sociedade em igualdade de condições. Para tanto, há de se criar subsídios e ações que promovam políticas públicas para fomentar uma educação do campo de qualidade para que os sujeitos do campo possam seguir na continuidade de seus estudos com perspectiva de vida acadêmica. Dessa forma, a escola deve dar subsídios para viabilizar a educação em três dimensões: educação formal (escola), educação não formal (práticas educativas realizadas na comunidade e na sociedade) e educação informal (família).

Nessa investigação interessa compreender as relações entre a Escola e o mundo do trabalho na perspectiva dos seus sujeitos, isso porque a luta por uma educação do campo de qualidade surgiu dos anseios dos sujeitos inseridos no campo e teve apoio dos movimentos sociais responsáveis pelas conquistas obtidas. Os objetivos dos movimentos sociais, Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB) é de que a educação do/no campo seja pautada nas lutas pela terra, pela reforma agrária e por uma sociedade mais justa e fraterna. Somados a isso, também buscam iniciativas que solucionem os problemas estruturais do país como a desigualdade social e de renda, a discriminação étnica e de gênero, a concentração da comunicação e a exploração do trabalhador.

Como mencionado anteriormente, a educação do campo nunca foi prioridade da agenda política do país porque possui a concepção de educação definida pelas necessidades



do mercado de trabalho, pensada a partir do mundo urbano e retrata o campo como lugar atrasado e o sujeito do campo como um capital a ser explorado. No âmbito dessa discussão emerge a luta específica pelo direito à educação para os povos do campo, convocada pelo MST e articulada a outros movimentos sociais do campo (CALDART, 2004).

Freire (1992, p. 157) chama atenção para a lógica de que “a luta pela unidade da diversidade obviamente é uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal”. A educação oferecida para os sujeitos do campo deve ser de qualidade, além de propiciar uma qualificação que os preparem para prosseguir nos estudos, caso seja de interesse, com igualdade de condições com os alunos da zona urbana, sem perder a sua identidade. O autor chama a atenção para a “educação como prática de liberdade Freire” (1992, p. 53). Ao considerar que o processo de conscientização ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivada psicológica de sua transformação.

Para Freire (1996, p. 41,42) a questão da identidade cultural, de que fazem parte a dimensão individual e a de classe dos educandos é absolutamente fundamental na prática educativa progressiva, trata-se de um problema que não pode ser desprezado porque o processo de luta pela educação do campo não pode ser entendido isoladamente, ele surge como resultado de demandas e iniciativas dos movimentos sociais para com a construção de uma educação voltada para essa realidade, entre eles, a participação do MST. Como os movimentos camponeses nascem da necessidade de organização dos povos para a efetivação de necessidades não garantidas pela esfera cabível, a luta do MST em relação à educação iniciou-se por meio de propostas educativas específicas para os assentamentos, no intuito de mudar a relação de poder no país.

Para Caldart (2004, p. 91) os sem-terra do MST também começaram a lutar por escolas e, sobretudo, para cultivar em si mesmos o valor do estudo e do próprio direito de lutar pelo acesso a ela, considerando que a Escola do MST é uma escola do campo, vinculada a um movimento de luta pela Reforma Agrária. Caldart relata que a relação existente entre o MST e educação é de origem, ou seja, “[...] a história do MST é a história de uma grande obra educativa” (2004, p. 105).

Caldart (2004) sistematiza a história da educação escolar do MST e a estrutura em três períodos: 1º) a luta pela escola na luta pela terra, referente ao período de origem das primeiras



preocupações, caracterizado pela ênfase da luta por escolas nas áreas de Reforma Agrária na forma de realizar essa luta foi por meio da pressão a órgãos públicos e formação de coletivos responsáveis com a educação (1980 – 1987, Primeiro Encontro Nacional de Professores de Assentamentos); 2º) a inserção da escola em uma organização de massas que inicia-se com a constituição do Setor de Educação do MST (1988) e vai até o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (1997), tem como destaque a construção de uma proposta pedagógica do MST; 3º) a escola do MST e a formação dos sujeitos de um projeto de educação e de país, que a educação do MST extrapola os limites do movimento e vai discutida com secretarias de educação e com outros movimentos sociais, como forte expressão deste momento à constituição da articulação nacional por uma educação do campo.

Caldart (2004) relata que o MST luta desde 1984 pelo acesso à educação pública e de qualidade em todos os níveis para as crianças, jovens e adultos de acampamentos e assentamentos. Os esforços nesta área buscam alfabetizar todos os trabalhadores rurais de acampamentos e assentamentos a conquista de condições reais para que todas as crianças e adolescentes estejam na escola. Nas últimas três décadas a história do MST é marcada por várias lutas de classes e a concepção de escola passou por diferentes momentos.

Dessa forma nasce a proposta da educação do campo, conceito e princípio. Ela denuncia a histórica contradição sociocultural e política entre campo e cidade que constitui um projeto de desenvolvimento sociocultural e econômico para o campo brasileiro; uma concepção de educação vinculada ao conjunto de saberes, à cultura e à identidade dos povos do campo. Uma primeira conquista constitui a demarcação de um marco legal para a Educação do Campo e a instituição do Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária (PRONERA), programa que garante o financiamento dos projetos específicos para atender as demandas educativas dos povos do campo, entre elas, relacionados à democratização do acesso à Educação Superior.

Para Freire (1992, p. 24), o educando se reconhece conhece os objetos, descobre que é capaz de conhecer, assiste à imersão dos significados em cujo processo se torna também significador crítico. Freire (1992, p. 47) explica que assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer.

Para Morigi (2003, p. 57), a ênfase dada à educação pelo MST é mensurada pela afirmação de que investir em educação é tão quanto o gesto de ocupar a terra. No âmbito

dessa discussão emerge a luta específica, o direito a educação para os povos do campo, convocada pelo MST e articulada a outros movimentos sociais do campo.

Metodologia

Resgatar a história de alunos por meio da história oral contada por eles mesmos e por alunos egressos da escola interessou a esse estudo, no sentido de pensar e debater paradoxos existentes entre a memória coletiva e a história, além de registrar e organizar textualmente o acervo oral dos alunos da escola. Desse modo, o resgate histórico foi realizado com a análise da trajetória de vida escolar dos alunos.

A história oral além de acrescentar, traz novas perspectivas para a historiografia, pois o historiador na maioria das vezes necessita de documentos variados, não apenas os escritos para realizar seu trabalho. Os estudos de Thompson (1992) mostram que a história oral tem se revelado útil na reconstituição de saberes, experiências vividas no cotidiano, auxiliando na compreensão de processos históricos.

Toda fonte histórica deriva da percepção humana é subjetiva, mas apenas a fonte oral permite-nos desafiar essa subjetividade: descolar as camadas da memória, cavar fundo em suas sombras, na expectativa de atingir a verdade oculta (THOMPSON, 1992, p. 197).

Nesta perspectiva, referenciar as fontes orais pressupõe que elas permitem compor parte desta investigação com subsídios nas entrevistas e questionários semi- estruturados, com alunos do 9º ano e egressos de uma escola do campo.

Este estudo investiga como alunos do 9º ano de uma escola do campo pensam sobre a continuidade nos estudos, após período de escolarização, registrando suas perspectivas de jovens diante da vida e de suas condições para o mundo do trabalho. Pressupõe-se de que a educação do campo tem conquistado lugar na agenda política em diversos âmbitos. É fruto das demandas dos movimentos e organizações sociais dos trabalhadores rurais e expressa uma nova concepção sobre o campo, o camponês e o trabalhador rural, além de buscar fortalecer o caráter de classe e lutas sociais.

A educação oferecida no campo até o final dos anos 90 esteve longe do ideal para as pessoas do meio rural, bem como, ainda apresenta ligada à sede de educação com uma visão



urbanocêntrica, tornando uma proposta inacabada que não qualificava os sujeitos inseridos no campo. Os estudos de Arroyo (2001) mostram que a cultura hegemônica trata os valores, as crenças, os saberes do campo de maneira romântica ou de maneira depreciativa, como valores ultrapassados, como saberes tradicionais, pré-científicos, pré-modernos. O modelo da educação básica ofertado para a educação do campo possui currículos da escola, saberes e valores urbanos, como se o campo e sua cultura pertencessem a um passado a ser esquecido e superado

Portanto, analisa-se os relatos de alunos as expectativas sobre seus aprendizados e possibilidades de conhecimentos para atuar na sociedade como lugar de trabalho e de construção de possibilidades de realização profissional. Trata-se de uma pesquisa social, empírica e de abordagem narrativa e mostra as perspectivas de alunos que sonham e aspiram utilizar de seus aprendizados para inserirem-se no mundo do trabalho. Os valores, a cultura, o modo de vida e as pessoas do campo são tratados como se fossem uma espécie em extinção. Uma experiência humana sem sentido, a ser superada pela urbano-industrial moderna. Isso porque as políticas educacionais e os currículos são pensados e desenvolvidos para a cidade, para a produção industrial urbana, e os educadores apenas se lembram do campo quando se recorrem a situações “anormais” das minorias e recomendam adaptar as propostas, a escola, os currículos, os calendários a essas “anormalidades”. Eles não reconhecem a especificidade do campo e as questões identitárias de seus sujeitos.

Conforme o Projeto Político Pedagógico da escola ela foi fundada com o intuito de se contrapor a currículos pensados e elaborados para a cidade, para a produção industrial, com uma visão urbanocêntrica e, por isso, tem atuado na busca de condições e qualificação aos alunos residentes no campo no povoado da Cachoeirinha e Vila Frisuba, subsidiando-os seus alunos para uma educação do campo diferenciada, durante os seus 50 anos de atuação, (PPP, 2011).

Discussão

Durante 51 anos de atuação, a escola investigada oferta uma educação do campo destinada a atender os moradores do Povoado da Cachoeirinha e da Vila Frisuba. A instituição tem deixado o seu legado, colabora com a continuidade dos estudos de seus sujeitos, além de propiciar uma educação de qualidade quando atende os anseios de seus alunos, sobretudo, os

egressos da escola. Este legado é constatado nas entrevistas com os egressos como relata uma ex aluna:

Tenho 20 anos e resido aqui mesmo no Povoado da Cachoeirinha. Vim estudar aqui na Escola José Augusto Barreto com 9 anos de idade, conclui o 9º ano do ensino fundamental em 2013. Considero a José Augusto Barreto uma boa escola, com bons professores. Atualmente estou aqui na escola atuando como monitora no programa Mais Educação e estou realizando o meu sonho, estou cursando a graduação em Engenharia Civil na Faculdade Pitágoras, que é o curso que eu sempre quis estudar.

Além de contribuir com a formação de seus sujeitos a escola ao longo dos anos contribui também com as perspectivas de trabalho dos seus egressos, dá oportunidade a eles de participarem de seleções públicas para o ingresso nas atividades laborativas e pedagógicas desenvolvidas pela própria escola. Esta constatação fica evidente na fala de Girassol, egressa do ano de 2014.

Tenho 19 anos e resido aqui no Povoado da Cachoeirinha. Eu vim estudar aqui na Escola José Augusto Barreto com 9 anos e fiquei até os meus 14 anos de idade quando conclui o Ensino Fundamental em 2014. A escola me ajudou muito, na minha formação tive ótimos professores, uma coordenação de qualidade e uma boa direção. Estou fazendo o Curso Técnico em Administração no CEEP Régis Pacheco e agora tive esta oportunidade de voltar para escola para fazer o meu estágio aqui na secretaria. Hoje é o meu primeiro dia de estágio e estou gostando da experiência. O curso superior que me identifiquei e que pretendo fazer é o bacharelado em administração.

A escola desde o período que somente ofertava os anos iniciais do ensino fundamental desenvolve um trabalho destinado a qualificar os seus sujeitos, e pensa nas suas perspectivas de continuidade dos estudos. Orquídea, egressa no ano de 1994 ressalta o papel da instituição no seu processo formativo.

Tenho hoje 45 anos, resido aqui na Cachoeirinha na Rua Raimundo Xavier nº 6. Estudei aqui na Escola José Augusto Barreto por 5 anos, e na época só era ofertado aqui as séries iniciais (ensino fundamental I), não tinha a oferta das séries finais dos atuais 6º ao 9º ano como existe hoje. Atualmente estou gestora aqui na escola e procuro fazer o mesmo com os alunos da escola. Ainda tenho vontade de cursar educação física e geografia, pois me identifiquei muito com esses dois cursos.

Orquídea evidencia a participação efetiva da escola na vida de seus egressos, colabora com os estudantes na continuidade de seus estudos, que conforme os relatos acima citados a escola dá subsídios, contribui para que tenham uma perspectiva de continuidade de seus estudos e que deem um retorno para suas comunidades. Orquídea é o principal exemplo desta participação da instituição, pois ela estudou na escola apenas nos anos iniciais, mas o legado

deixado foi decisivo para que ela prosseguisse nos estudos na sede da cidade de Jequié e atualmente e exerce o cargo de gestora dessa mesma escola. Além de ofertar uma educação de qualidade propicia aos seus egressos a oportunidade de retornarem a instituição para exercerem atividades laborativas e ao mesmo tempo dar um retorno a instituição.

A escola tem feito o seu papel em ofertar uma educação de qualidade para seus alunos e egressos, mas apesar de ter alguns egressos que após se qualificarem voltam a exercer atividades laborativas na comunidade e, sobretudo, na escola, a maioria de seus alunos não vê o campo como um lugar atrativo para após a conclusão de seus estudos exercerem suas profissões. Eles preferem exercer profissões destinadas as demandas da cidade pelo fato de não acharem o campo atrativo, devido à falta de políticas públicas por parte dos governos federal, estadual e municipal.

Considerações Finais

A pesquisa discute a educação do/no campo e analisa as perspectivas de alunos do 9º ano de uma escola em Jequié no estado da Bahia sobre a continuidade de vida escolar e como se projetam na inserção no mundo do trabalho por meio da educação. A pesquisa in lócus foi feita na própria escola e com os egressos que residem no Povoado da Cachoeirinha.

Ficaram evidenciadas as perspectivas de formação dos alunos atuais da escola em tela, sobretudo, os concluintes do 9º ano que possuem perspectivas de continuidade de vida acadêmica, inclusive com a definição dos cursos que almejam fazer no ensino médio e superior. Os alunos da escola têm pretensões de cursar graduações e, posteriormente, exercerem profissões fora do contexto do campo, com atividades desenvolvidas na cidade, por acharem que o campo não é atrativo e pelo fato de não contarem com políticas públicas que atendam às necessidades e os anseios da comunidade.

Por fim, salienta-se que a continuidade dos estudos é a educação que tem o papel de desenvolver habilidades definidas, além de preparar para o mercado de trabalho com o objetivo de capacitar e valorizar competências dos estudantes que lhes assegurem a perspectiva de aprenderem a aprender e a usarem suas competências para realizarem-se na vida como cidadãos e conseguirem encontrar trabalho de acordo com suas capacidades e que lhes deem condições de viverem uma vida digna.

Referências

ARROYO, M. & FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília – DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.

ARROYO, Miguel González. **A questão cultural e a estrutura escolar**. Florianópolis: 2001. (Palestra proferida ao Núcleo de Estudos Negros).

_____. **Imagens Quebradas: Trajetórias e tempos de alunos e mestres**. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Por uma educação do campo**. 4ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

BRASIL, **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei nº 4024/61. Disponível em: < <http://www.pedagogiaemfoco.br>. Acesso em 13/03/2019

BRASIL, **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Estatuto da Criança e do Adolescente, 1990.

BRASIL. MEC, Informações sobre a educação no Brasil, programas e projetos. Disponível em: <http://www.mec.gov.br> Acesso em fev. 2020.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. *In*: ARROYO M., CALDART, R. e MOLINA. M. (orgs). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, p.147-158, 2004.

_____. **Sobre a educação do campo**. *In*: SANTOS, Clarice (Org.). Educação do campo: Campo políticas públicas educação. Brasília: INCRA; MDA, 2008.

_____. e CONCEIÇÃO, Paludo, Doll Johannes (organizadores). **Como se formam os sujeitos do campo?** Idosos, adultos, jovens, crianças e educadores. Brasília: PRONERA: NEAD, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Notas: Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.

MORIGI, Valter. **A escola do MST: uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

NASCIMENTO, C. G. **A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas Escola Família Agrícola de Goiás (EFAGO)**. Dissertação de Mestrado Universidade de Campinas: Campinas, 2003.

POLLAK, Michael. **Memória e identidade social**. Revista Estudos Históricos, Rio de Janeiro, Volume 5, n. 10, 1992.

PRONERA. Programa Nacional de Reforma Agrária. **Manual de Operações**. Brasília, 2016.

THOMPSON, Paul. **A voz do passado: história oral**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

Projeto Político Pedagógico – PPP, Escola Municipal José Augusto Barreto – DE UMA ESCOLA DO CAMPO, Jequié – BA, 2011.