

## ESCOLARIZAÇÃO: IMPORTÂNCIA E IMPLICAÇÕES DESSE PROCESSO NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Erica da Conceição (1); Taís Melo da Silva Leonardo (1)

(1) Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns- [hericacon@gmail.com](mailto:hericacon@gmail.com); (1) Universidade Federal Rural de Pernambuco/Unidade Acadêmica de Garanhuns – [taismelo.ufrpeuag@gmail.com](mailto:taismelo.ufrpeuag@gmail.com)

**Resumo:** Têm-se atribuído à educação de forma errônea, a função limitada de escolarização, que por sua vez compreende e se realiza em espaços de educação formal escolarizada. No que cerne a educação em seu sentido mais amplo, esta pode configurar-se como todas as ações e espaços que viabilizam a troca de saberes sejam quais forem, nesse sentido, não se pode delimitar o processo amplo e endossado que é a educação aos espaços e ações de educação escolarizadas, sem querer aqui desmerecer ou diminuir de qualquer forma os processos de educação formal, pelo contrário, propomos nesse texto estabelecer enquanto premissa uma conexão teórica entre escolarização e educação, e a partir deste compreender e socializar os processos que compõem e caracterizam esses dois conceitos, identificando através dos pensadores sociais a importância destes para a educação do campo. Para tanto, num primeiro momento levantamos alguns questionamentos que nos fazem refletir acerca da importância ou não da escolarização, e quais as suas finalidades, por conseguinte, realizamos uma breve discussão acerca da educação popular e suas contribuições para educação do campo, assim como os pontos de convergência e divergências entre os autores. Por fim, apresentaremos alguns dados obtidos através de uma coleta sistemática de informações divulgadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), sobre o número de escolas públicas municipais matriculadas no Estado de Pernambuco, num primeiro momento identificamos os dados referentes a escolas em espaços rurais de forma geral, e, por conseguinte em terras indígenas, quilombolas, remanescentes e em assentamentos. Em função disto, destacamos a importância em resistir as imposições de práticas e espaços escolares que distorcem ou reforçam a intolerância à grande diversidade de etnias e modos de vida que há em nossa sociedade, práticas estas que prezam por uma estrutura fechada de currículo, sem que dialoguem principalmente com a comunidade em que esta se insere, portanto, faz-se necessário discutir ainda mais, sobre qual é a escola para educação do campo? Mesmo aquelas que ainda resistem a falta de investimentos e sucateamentos, e por consequência dessas “faltas”, terminam com o fechamento das escolas, e por fim, uma migração de estudantes para escolas urbanas.

**Palavras chaves:** Educação Popular, Escola, Contribuições.

### Introdução

Sabe-se que os movimentos sociais do campo lutam também pelo acesso à educação, e mais prioritariamente pelo acesso à educação de qualidade, que corresponda aos anseios advindos do campo e mais especificamente das necessidades singulares de cada grupo ou comunidade, a exemplo disto, pensemos a realidade dos povos que constituem uma comunidade quilombola, que têm necessidades que divergem de comunidades indígenas, dentre outros, articulando-se com a realidade histórica e cultural com que estão envolvidos os sujeitos, por isso, propomos a realização desta pesquisa num formato teórico e análise documental, na intenção de acrescer à nossas reflexões

o pensamento crítico acerca do processo de escolarização e sua funcionalidade na sociedade e na realidade do campo.

Além disso, tem-se como objetivo viabilizar discussões que explanam além do processo de escolarização, sua trajetória e relação com o campo, as perspectivas de educação do campo que defendem efetiva e ativamente o acesso e realização da educação popular, é justamente sobre esses três diferentes e ao mesmo tempo, relacionados aspectos em que se baseiam a nossa discussão e reflexão.

Segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (1996), no que corresponde à educação no campo existe uma flexibilidade e possibilidade de adequações tanto dos currículos, metodologias quanto do calendário escolar, pois o ensino neste espaço deve atender e corresponder às peculiaridades locais, é por isso, que se tem o respaldo legal tanto para inserir uma escola “no campo” e uma escola “do campo”, pois os estabelecimentos são responsáveis pela promoção de tais adaptações (Brasil, 1996).

Arroyo (1999) expõe a necessidade de lançar-se um olhar para além da escola e seus demais processos “burocráticos”, mas sim para as repercussões e formações educacionais que têm sido construídas no homem e mulher do campo através da dinâmica que constitui os movimentos sociais destes. É pensando neste formato de educação que Arroyo (1999) fundamenta sua crítica à persistência do mercado nas influências educacionais, e por isso, defende a educação pensada a partir dos movimentos sociais, pois essa perspectiva de educação, construída coletivamente insere em sua amplitude diversos setores relacionados com outras áreas, mas que estão interligadas ao processo educacional, e que na verdade pouco se discutem neste espaço.

Todavia, vale ressaltar que para que esse entrosamento entre a comunidade e a escola seja efetivamente realizado, é necessária uma grande articulação e colaboração dos gestores, e demais representantes das comunidades e vice-versa.

O acesso à educação por si só, se constitui como um direito inalienável de todos os cidadãos, e neste sentido, se levada para a realidade do campo, este é um dos resultados alcançados por via das mobilizações sociais, é um exemplo que nos remete às conquistas que a sociedade brasileira têm alcançado, é a partir da conscientização dos direitos que se fundamentam os movimentos sociais, e com base nestes promovem debates e saem às ruas para terem seus direitos e propostas que realmente correspondam e possibilitem uma sociedade emancipada, democrática fugindo dessa imposição hegemônica de comportamentos, crenças, culturas e modos de vida.

Alguns questionamentos podem inclusive, nortear discussões pertinentes à inserção da escola no espaço do campo. A escola inserida no campo, foi pensada e inserida em comum acordo com a comunidade? A construção do projeto político pedagógico, que deve ser construído de forma democrática, se fez assim? Atende e descreve uma escola do campo? Quanto aos profissionais selecionados para trabalhar nessa escola, têm alguma relação com a comunidade? Compreende a dinâmica de movimentação e trajetória de luta do campo?

Estas indagações, são apenas um pouco do que se deve pensar antes de caracterizarmos uma escola enquanto escola do campo, na qual primasse a realização de uma educação para a vida, para conscientização do processo histórico e da importância do movimento advindo do campo, na conquista de seus direitos, na desconstrução de estereótipos pejorativos que por muito tempo atribuíam-se ao povo camponês. Deve-se atentar para a situação de altos índices de fechamentos de escolas do campo, apresentados nesse artigo através de dados coletados nos censos escolares oficiais disponibilizados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Ao se pensar numa educação do campo, ou nas escolas do campo, faz-se necessário diferenciá-la das práticas extensionistas, que segundo Freire (1983) certamente tem sido um processo recorrente, principalmente no que diz respeito à inserção de escolas no espaço rural, isso quando suas escolas ainda não foram fechadas. O fechamento das escolas do campo, se dão principalmente pelo descaso com esta área social, assim como pelas inexistência e regressão acerca das políticas públicas voltadas para educação do campo.

Nesse sentido, ao se propor um diálogo teórico com a realidade das escolas do campo, não se pode deixar passar batido os altos índices de fechamento dessas escolas, consequências diretas da falta de estrutura e investimentos em políticas públicas nacionais para educação do campo.

## **Metodologia**

Este estudo se realiza a partir de um breve levantamento teórico que discute as iniciativas, possibilidades e implicações inerentes à educação do campo, sob um viés histórico de constituição desta e dos movimentos para valorização da educação do campo. Nesse sentido, utiliza-se enquanto aporte metodológico a perspectiva de pesquisa documental apresentada por Gil (1991). Os documentos que nos referimos foram identificados e selecionados no portal do INEP, estipulamos enquanto objeto de pesquisa o número de escolas públicas municipais rurais e/ou em territórios indígenas, quilombolas, remanescentes e assentamentos no estado de Pernambuco.

Para esta análise foi proposto um recorte de dados mais recentes que possam de alguma forma dialogar com a problematização que temos proposto aqui. Nesse sentido, no respectivo portal do INEP, só se pôde identificar enquanto dados mais recentes, os de 2014 para trás, então delimitou-se um espaço temporal de 2012 a 2014, para escolas do espaço rural de modo geral; e de 2011 a 2014 para escolas em terras quilombolas, remanescentes, indígenas e assentamento, a partir do qual identificamos o número de escolas matriculadas nos respectivos anos e de fechamento.

Ressalta-se que durante o processo de triagem, não se optou por selecionar um nível específico de ensino, portanto, nos resultados apresentados, será referido à todas as escolas e níveis de ensino que possam haver naquele espaço temporal e físico devidamente matriculadas.

## **Discussão e resultados**

### **Escolarização por quê? E para quê?**

O processo de escolarização que têm prevalecido como única forma de “atestamento” de saber, tem sem dúvida sido alvo de várias críticas (ILLICHI, 1985) assim como tem recebido atribuições que lhe conferem um papel muito importante na atual sociedade (GADOTTI, 2007).

Estas são contraposições que destacaremos a seguir a partir da fala de diferentes autores que apesar de reconhecer ou defender este processo como uma função simbólica de atuação mínima, outros já a entendem como um canal viabilizador de transformação da sociedade tanto para o bem quanto para o mal, cabe aí uma interpretação aberta do que e para quem, se faria bem ou mal.

A instituição escolar, é reconhecida tanto legal quanto socialmente como um espaço de “legitimação” de saber e aprendizagem, partindo dessa posição de legitimação a escolarização passa a ser controlada pela esfera que ao mesmo tempo em que a legitima, lhe atribui a função de inculcação de diferentes ideologias (BOURDIEUR, 2009).

Segundo Caldart (2009) a escola deve ser pensada e repensada, se deve enxergar o que há de negativo, todavia com um olhar para transformação desta, no que se refere a impertinência que algumas pessoas atribuem a escola e sua relação com o campo, a autora ainda afirma e nos rememora, que o acesso à escola, à educação escolarizada pelo povo campestre, foi resultado das mobilizações e lutas do campo. Portanto, não se pode ignorar as conquistas, porém, reitera a importância do reconhecimento e conscientização de que a escola não é o único espaço em que se há educação, contudo, envolve em suas práticas, a educação. No que diz respeito a educação do campo, não pode e nem há um conformismo com a situação que a escola tem adentrado e atendido

ao público do campo, por isso Caldart (2009) elucida-nos o retorno que a coletividade do campo faz em função da não aceitação de qualquer forma de educação ou de sua realização de qualquer jeito.

Gadotti (2007) ao fazer uma análise positiva do espaço escolar segundo a ideia de escola que Paulo Freire defendia e acreditava, afirma um espaço de relações sociais, de convivência com pessoas, ela é uma instituição que não se modifica sozinha, assim como não modifica a sociedade só, pois depende dela (a sociedade), a escola deve ser um lugar de conflito, pois sem isto configura-se como os modelos convencionais e tradicionais das instituições que já conhecemos, para o autor:

A escola é um espaço de relações. Neste sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora ela tem um papel essencialmente crítico e criativo. (GADOTTI, 2007, p. 11)

Esta é uma das funções que se atribui a escola, e sua importância na sociedade, ainda nesta perspectiva Gadotti (2007, p.14) responde aos questionamentos de: por que tantos anos de escolarização? De que servem tantas horas na escola? “Por isso, saber distinguir o essencial do secundário é muito importante; saber distinguir o estrutural do conjuntural é decisivo. E saber aonde queremos chegar é crucial.”

A importância ou não desse processo de escolarização tem uma atribuição muito mais social que individual, contudo, numa esfera mais individual, esta irá depender das metas e objetivos com que o sujeito visa alcançar, assim como a forma e abordagem pedagógica realizada na instituição que sob um olhar positivo propaga a emancipação da sociedade e práticas inerentes ao exercício de cidadania.

Apesar de Paulo Freire refletir sobre como a escola (e não somente ela ou nela) e os professores podem contribuir para a sociedade e formação do sujeito, em sua obra “Pedagogia do Oprimido” realiza suas inferências à esta instituição sob a perspectiva da estrutura social que lhe é denotada, e, portanto, afirma:

Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuras “invasores”. (FREIRE, 1987, p. 115)

Sob esse ponto de vista, a escola tem enquanto função “ensinar” os conhecimentos técnicos-científicos que aquelas pessoas “ignorantes” não adquiriram, e, portanto, refletem no não avanço da sociedade. A opressão é indissociável de suas práticas, pois cabe-lhes decidir o que há de ser



transferido, tendo como único fim a manutenção e saciedade de suas apreensões, convicções e ideais.

Ainda nesta mesma obra Freire explica a conceituação e caracteriza a educação bancária, modelo de educação que por muito prevaleceu nas instituições escolares do campo, que afronta todo o pensamento de uma educação libertadora e humanizada, contra a qual os movimentos sociais ainda se mobilizam.

Esse tipo de educação nada tem a ver com a relação do homem com o mundo e a transformação deste, pelo contrário, o homem simples, não deve fazer nada além de abrir sua mente para receber de modo submisso o que se impõe como necessário para viver no mundo, e para isto, deve adequar-se de forma que não se oponha ao que já está estabelecido.

O pensamento autônomo e autêntico não faz parte dessa ideia de educação bancária, na verdade, existe um grande distanciamento, a liberdade de pensar e expressar-se são impossibilitadas, todavia, Freire (1983, p. 42) ressalta: “Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.”.

Segundo Ivan Illich (1985) a escola tem se estabelecido socialmente como o caminho para o “sucesso”, e quem não estuda, ou não conclui seu processo de escolarização fica às margens da sociedade. Neste processo, a aprendizagem pressupõe escolarização, o que não é o caso, esta carrega consigo a função de oprimir, e traumatizar aqueles que são obrigados a responder suas expectativas, e por isso, Illich (1985) defende a abolição da escola até mesmo para alívio psicológico, social e econômico, e argumenta:

A escolaridade não promove nem a aprendizagem e nem a justiça, porque os educadores insistem em embrulhar a instrução com diplomas. Misturam-se, na escola, aprendizagem e atribuição de funções sociais. Aprender significa adquirir nova habilidade ou compreensão, enquanto que a promoção depende da opinião formada de outros. A aprendizagem é, muitas vezes, resultado de instrução, ao passo que a escolha para uma função ou categoria no mercado de trabalho depende, sempre mais, do número de anos de frequência à escola. (ILLICH, 1985, p.26)

Illich (1985) explica o processo de escolarização como uma fase que nada acrescenta, a aprendizagem com significações que nos remete ao pensamento de Rogers e Neil apresentadas por Mizukami (1986) não se aplica à escola, nem nesta ela se dá por meio das relações sociais ou melhor dizendo das “teias de aprendizagem”.

É interessante analisar esses contrapontos e posicionamentos que os pensadores realizam em análise e crítica da escola, bem como do processo de escolarização, nos faz questionar diversos

fatores que ora se baseiam nas ideias dos direitos, ora na introjeção de uma instituição que pode flagelar e deturpar as perspectivas de escolarização, ou educação de um determinado espaço e cultura.

Como nossa discussão se baseia principalmente nesta escola para o campo, tornamos a enfatizar e nos posicionar na defesa não de uma instituição escolar em termos físicos e pedagógicos somente, mas na promoção de um espaço de diálogo e aprendizagem em que se valorize e respeite o campesino, que se compreenda as lutas e esteja intrinsecamente articulado com a dinâmica destas. Foi pensando nisto que acrescentamos a este trabalho, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) posiciona-se em relação ao processo de escolarização, afirmando que:

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. Desde os primeiros acampamentos e assentamentos esta é uma das lutas do MST. (EDUCAÇÃO NO MST UM BALANÇO 20 ANOS, 2004, p. 26)

Observa-se que a escolarização está ligada ao processo de luta do MST, todavia a educação tem sentidos e significados amplos, que na compreensão do movimento social se dá por meio das “práticas sociais” e não somente por via da escola. Por isso, para além do acesso à educação preza-se pela prática de acesso e de promoção de uma educação popular e emancipadora.

### **Educação Popular: principais ideias e contribuições para Educação do campo**

De acordo com Hurtado (2006) a educação popular teve como pensamento inspirador as ideias de conhecimento e ação política teorizadas por Paulo Freire, em sua prática essa ideia de educação assume em seu caráter mais íntimo a *práxis* (ação, reflexão e ação), e afirma:

Essa perspectiva de educação assume um compromisso com a transformação social, e a partir da participação desta, ainda segundo Hurtado (2006, p. 151), a educação popular possui em suas raízes uma composição ética que não se modifica, no entanto, “A moral, que sempre é uma expressão histórica e contextual da ética, é que muda, se transforma, se adapta... da mesma forma que o mundo se transforma. ”

É por esta afirmação os conjuntos de significações e atribuições de sentidos e importâncias à alguns fenômenos vivem em constantes dinamicidade, pois o olhar para o social se modificará conforme este se modifica, um dos princípios que compõem a educação popular é a construção do conhecimento coletivamente, que se realiza no social.

Figueredo (2014) nos explica que ao se tratar de educação existem três enquadramentos que incluem, mas que estão para além da instituição escola, a educação formal, não formal e informal. Entendemos que na educação popular, essas três conjunturas podem ser articuladas, desde que partam da ideia dos movimentos de luta e democratização, que levem em consideração a diversidades de pensamentos.

Hurtado (2006) elucida que a educação popular se constitui como democrática e democratizante, não se delimita ao espaço escolar, e muito menos à sala de aula, ela se mobiliza a medida que o próprio educando se posiciona, parte sempre dos saberes coletivos destes, e não da inferência ou imposição que possa vir do educador, promove uma educação que estimula e integra participação política e cultural.

A educação popular é descrita por Holliday (2006) como um fenômeno sociocultural e concepção de educação, respectivamente falando esta baseia-se numa gama de práticas que visam a transformação, e podem ocorrer em diferentes esferas desde uma perspectiva informal, até mesmo de legitimação política, essa perspectiva na verdade, é compreendida como muito subjetiva e as vezes impercebível podendo sofrer a recusa de “prática educacional”, e acresce:

Estas práticas estiveram, desde a sua origem, acompanhadas de múltiplos esforços de teorização e reflexão, por parte de seus praticantes, assim como de pesquisadores externos. Esforços que trataram de explicá-la, fundamentá-la ou projetá-la intencionalmente. São, enfim, práticas e propostas teórico-metodológicas carregadas de empenho e utopia que atuam respondendo a necessidades concretas e imediatas, ao mesmo tempo em que aspiram à construção de novas relações humanas. (HOLLIDAY, 2006, p. 235)

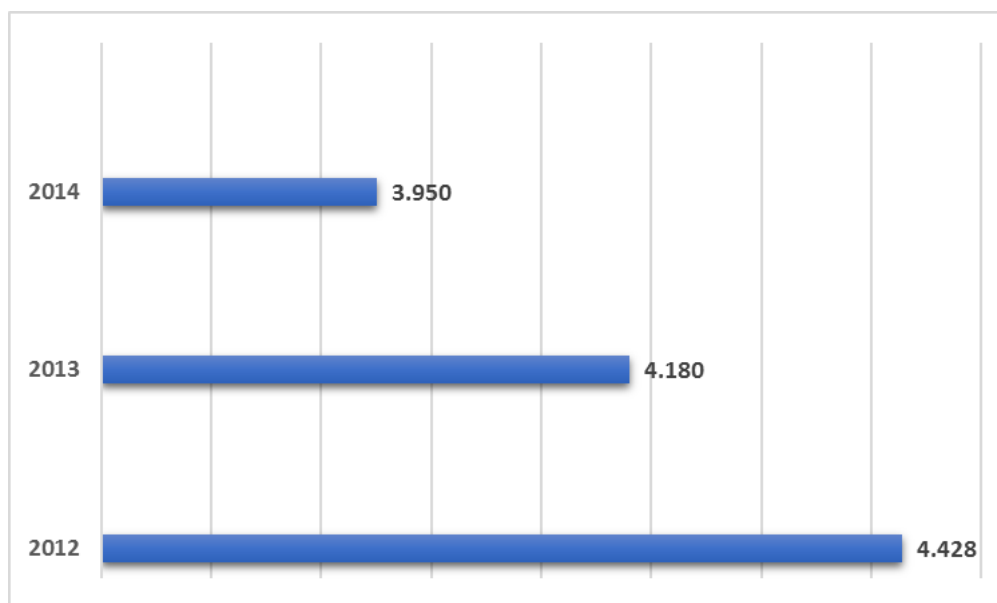
Enquanto concepção educacional Holliday (2006), diz não que ainda não há uma conjuntura sistematizada, mas que enquanto ideal de educação visa estabelecer a relação da teoria com a prática, defende uma perspectiva humanizada, sem autoritarismo, lança um olhar para o sujeito completo, inteiro e integrante da sociedade, baseia-se em práticas que suscitam o pensamento crítico e ações refletidas e pensadas.

A educação popular visa a construção de práticas libertadoras de educação, essa é uma característica que já era de se esperar, visto que Paulo Freire foi um dos grandes pensadores que influenciaram e fundamentam as contribuições e possibilidades da educação popular. Pensando nesta perspectiva por e para uma educação do campo, muitas vezes pode ser entendida como algo utópico, mas que tem muita importância e que pode corresponder mais efetivamente as peculiaridades do campo, não difundir práticas de opressão e desconstruir as implicações de “educação só na escola”.



E apesar de termos identificado em nosso referencial teórico, a importância e até mesmo a conquista numa trajetória histórica de exclusão para com a educação do campo, e que em função destes fatos os movimentos sociais reivindicaram de diversas formas mais comprometimento das esferas públicas para com esta, o que se têm constatado é a redução cada vez maior das ações do Estado sobre os espaços do campo, num sentido de valorização e respeito as singularidades educacionais do campo.

Como vemos na **figura 1**<sup>1</sup>, na qual analisamos o número de escolas devidamente cadastradas no censo do INEP, nos anos de 2012, 2013 e 2014, há uma redução constante anual do número de escolas em espaços rurais, no estado de Pernambuco, isso sem adentrarmos numa reflexão maior sobre que tipo de escola estão inseridas nestes espaços, e como estas dialogam com a educação do campo.



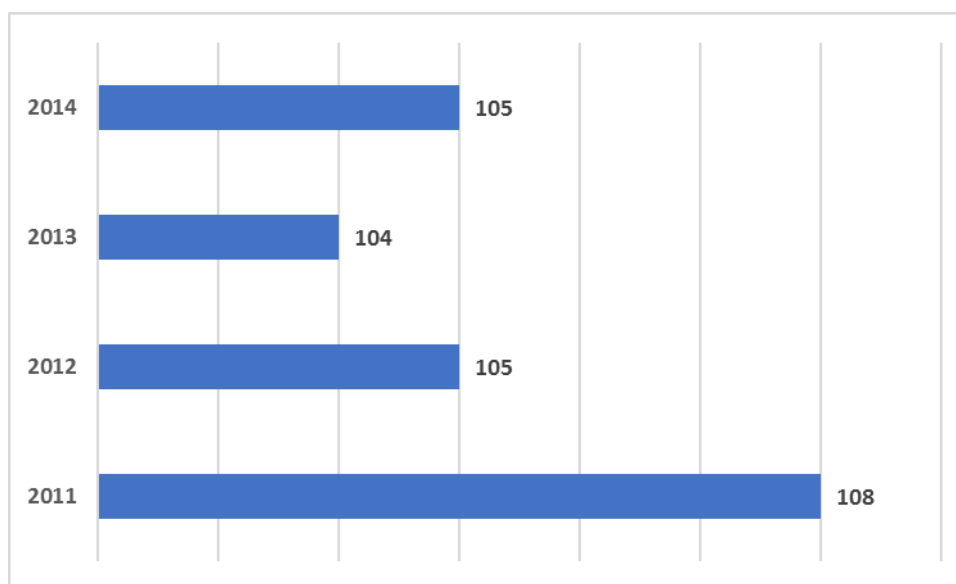
**Figura 1** – Número de escolas públicas municipais na área Rural no estado de Pernambuco de 2012 a 2014

A **figura 1** aponta para uma queda constante em relação ao número de escolas públicas municipais em espaços rurais no estado de Pernambuco, de 2012 a 2013 identifica-se uma redução de cerca de 5,93% no número de escolas cadastradas, e de 2013 a 2014 há uma redução de 5,82%, totalizando uma queda constante de 12,9%. Tais informações correspondem a construção de um cenário cada vez maior de migração de moradores de áreas rurais para espaços urbanos. Cabe

<sup>1</sup> Esses índices foram construídos a partir dos dados do Censo Escolar disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

colocar em pauta também o que tem proporcionado ou incentivado esse processo de migração e muitas vezes de aculturação nestes espaços.

Também trazemos um apontamento gritante no que cerne a disparidade entre os números de escolas públicas municipais matriculadas no estado de Pernambuco em terras indígenas, quilombolas e assentamentos referentes aos anos de 2011 a 2014.



**Figura 2-** Número de escolas públicas municipais em: terras indígenas, Quilombolas, remanescentes e assentamentos.

A **figura 2**<sup>2</sup>, apresenta certa instabilidade em relação aos registros de escolas públicas municipais nos espaços acima referidos, as taxas desproporcionais do número de escolas identificadas de 2011 a 2014, refletem também um processo histórico de falta de investimentos e políticas públicas para o desenvolvimento da educação do campo, que sobrevive principalmente pelas iniciativas de organizações não governamentais e com as poucas conquistas através de mobilizações e lutas dessas minorias. Talvez um dos fatores para um número tão baixo de escolas se dê também, pela resistência das comunidades e não aceitação de escolas que não dialoguem com a realidade histórico-cultural destes povos, mas muito dessa desproporcionalidade se dá principalmente pelo descaso com a educação do campo.

<sup>2</sup> Esses índices foram construídos a partir dos dados do Censo Escolar disponibilizados no portal do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

## Considerações finais

Por via deste trabalho foi possível repensar como o processo de escolarização pôde contribuir ou atrapalhar o movimento advindo do campo, fazendo uma relação dos contrapontos em favor e desfavor da instituição escolar, se tornou possível ampliar nossos pensamentos de como a educação não está centrada na escolarização, e que é possível que estes dois processos dialoguem e viabilizem uma educação emancipatória e transformadora.

Esta se realiza nos diversos espaços e relações sociais, o acesso à educação é uma conquista para o campesino, faz parte da conscientização de direitos e de lutas por estes, todavia ainda se fazem necessárias buscas, lutas e debates incessantes que insiram no campo a perspectiva de educação popular.

Infelizmente o que se identifica em áreas rurais são escolas “extensionistas”, que não têm relação alguma com a realidade do campo, além disso, temos um agravante que deve subsidiar e repercutir em outras pesquisas e discussões, sobre a redução constante de escolas em espaços rurais, e seu número ainda menor em terras indígenas, quilombolas, remanescentes e assentamentos.

Também, destacamos a importância de monitoramento constante da divulgação de dados mais recentes que retratem o número de escolas no campo, nos anos de 2015, 2016 e início de 2017, dada a conjuntura atual, espera-se uma redução ainda maior das escolas nestes espaços.

## Referências:

- ARROYO, Miguel Gonzalez; FRENANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. – Brasília, DF: Articulação Nacional Básica do Campo, 1999. Coleção por uma Educação Básica do Campo, nº 2.
- BOURDIEU, P.; PASSERON, J.C. La reproduction. **Éléments pour une théorie du système d’enseignement**. Paris: Minuit, 1970. Em português: **A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino**. 2ª ed. Trad. Reynaldo Bairão. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.
- BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, dez. 1996.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira - prefácio de Jacques Chonchol 7ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983 93 p. (O Mundo, Hoje, v. 24).
- CALDART, Roseli. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel G., CALDART, Roseli, MOLINA, Mônica C. (Org.) **Por uma Educação do Campo**. 4ª. Edição, Petrópolis. Vozes, 2009. P.147-160.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar** – 1. ed. – São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

- HOLLIDAY, Oscar Jará. Ressignifiquemos as Propostas e Práticas de Educação Popular Perante os Desafios Históricos Contemporâneos. In: IRELAND, Timothy e PONTUAL, Pedro. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. UNESCO, CEAAL e MEC, Brasília, 2006.
- HURTADO, Carlos Nunez. Contribuições para o Debate Latino-Americano sobre a Vigência e a Projeção da Educação Popular. In: IRELAND, Timothy e PONTUAL, Pedro. **Educação Popular na América Latina: diálogos e perspectivas**. UNESCO, CEAAL e MEC, Brasília, 2006. 147-156.
- ILLICH, Ivan. **Sociedade sem escolas**. 7ª. Edição. Vozes, Petrópolis, 1985. P.5-67
- INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **InepData Consultas de Informações Educacionais**. Disponível em: <http://inepdata.inep.gov.br/analytics/saw.dll?Portal&PortalPath=%2Fshared%2FEduca%C3%A7%C3%A3o%20B%C3%A1sica%20%20Acesso%20Externo%2FArquivos%2FCenso%2FConsolidado%2FEstabelecimentos%2FAn%C3%A1lises%2FP%C3%BAblico%20Geral%2FEnsino%20Regular%20-%20Por%20Depend%C3%A2ncia%20Administrativa> > Acessado em: 09/09/2017.
- MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo** — São Paulo: EFU, 1986. (Temas básicos de educação e ensino).
- MST, Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST Setor de Educação. **Educação no MST balanço 20 anos**. 1ª edição: dezembro de 2004.