

Desafios e Perspectivas da Educação do Campo na Luta Contra-Hegemônica por Transformação Social

Challenges and Perspectives on Rural Education in the Counter-Hegemonic Struggle for Social Transformation

Juliana da Silva Correia¹

 <https://lattes.cnpq.br/4755042658512888>

 <https://orcid.org/0009-0002-0623-1726>

Maria Jucilene Lima Ferreira²

 <http://lattes.cnpq.br/0113230546537866>

 <https://orcid.org/0000-0002-0456-3842>

Resumo: O presente estudo, vinculado a uma pesquisa de mestrado em andamento, tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da Educação do Campo, ressaltando seu caráter contra-hegemônico e seu potencial enquanto projeto político-pedagógico voltado à transformação social e à emancipação dos sujeitos do campo. A investigação parte da seguinte questão: De que modo a Educação do Campo pode se consolidar como um projeto político-pedagógico de resistência e transformação social, diante dos limites impostos pelas políticas neoliberais e pela hegemonia do agronegócio? A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, fundamentada na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético e em diálogo com autores como Caldart (2002; 2009), Lima (2020), Molina e Freitas (2011), Molina e Sá (2012), Santos (2024). Os resultados preliminares indicam que, embora existam marcos legais importantes, persistem obstáculos como a precariedade das escolas, o distanciamento entre o poder público e os movimentos sociais e a insuficiência de políticas efetivas para os povos do campo. Conclui-se que a Educação do Campo deve ser compreendida como espaço de resistência, construção coletiva e afirmação de direitos diante do avanço do agronegócio e das políticas neoliberais.

Palavras-chave: contra-hegemonia; educação do campo; movimentos sociais; resistência; transformação social.

¹ Mestra em Educação e Diversidade pelo Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB). Professora do Colégio Estadual de Tempo Integral de Santo Estêvão-BA. Integrante do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB/CAECDT). Atua nas áreas de Educação do Campo, Geografia Escolar, Inventário da Realidade, currículo e formação docente.

² Doutora em Educação pela Universidade de Brasília (UnB). Mestra em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais (PUC Minas). Especialista em Metodologia do Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação. Licenciada em Pedagogia pela Universidade do Estado da Bahia (UNEB). Professora Titular da Universidade do Estado da Bahia. Professora do Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade (PPGED/UNEB). Líder do Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho, Contra-Hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB/CAECDT). Tem como temáticas de interesse investigativo a Educação do Campo, práticas pedagógicas, currículo, formação de professores e a relação entre escola, território e realidade social.

Abstract: This study, part of an ongoing master's research project, aims to analyze the challenges and perspectives of Rural Education, emphasizing its counter-hegemonic character and its potential as a political-pedagogical project oriented towards social transformation and the emancipation of rural populations. The investigation is guided by the following question: How can Peasant Education establish itself as a political-pedagogical project of resistance and social transformation in the face of the constraints imposed by neoliberal policies and the hegemony of agribusiness? The research adopts a qualitative approach, grounded in the epistemology of Dialectical Historical Materialism and informed by the works of authors such as Caldart (2002; 2009), Lima (2020), Molina and Freitas (2011), Molina and Sá (2012), and Santos (2024). Preliminary findings indicate that, despite the existence of important legal frameworks, significant challenges remain, including school precariousness, the disconnect between public authorities and social movements, and the lack of effective public policies for rural communities. The study concludes that Rural Education must be understood as a space of resistance, collective construction, and the affirmation of rights in the face of the expansion of agribusiness and neoliberal agendas.

Keyword: counter-hegemony; rural education; social movements; resistance; social transformation.

1 Introdução

A Educação do Campo representa um projeto político-pedagógico que busca romper com as lógicas dominantes de exclusão e padronização do ensino, historicamente voltadas aos interesses da classe dominante. Ao se contrapor ao modelo tradicional que ignora as particularidades das populações camponesas, essa proposta pedagógica é fundamentada na escuta, no diálogo e na valorização das experiências dos sujeitos do campo. Mais do que levar educação para o campo, trata-se de construí-la com os sujeitos que nele vivem, incorporando suas vivências, modos de vida e saberes. Essa construção coletiva é essencial para que a escola deixe de ser um espaço de adaptação às normas urbanocêntricas e passe a atuar como ferramenta de resistência, organização social e fortalecimento das identidades camponesas.

Articulada à luta pela terra, pela agroecologia e pela soberania alimentar, esse modelo educacional constitui um instrumento estratégico para a afirmação da agricultura familiar e dos modos de vida tradicionais.

Os movimentos sociais desempenham papel central nesse processo, ao reivindicar direitos e propor práticas educativas enraizadas nas realidades locais. Destaca-se, nesse campo, o Grupo de Pesquisa Educação do Campo, Trabalho,

Contra-hegemonia e Emancipação Humana (GEPEC/UNEB), cujas investigações reafirmam o papel da escola na formação de sujeitos críticos, com destaque para as contribuições de Lima (2020) e Santana (2023).

Contudo, apesar de avanços normativos, como a criação da Política Nacional de Educação do Campo (Decreto n.º 7.352/2010), persistem desafios que comprometem sua efetivação. Entre eles, destacam-se a ausência de formação adequada para os docentes, a precariedade da infraestrutura escolar, o transporte ineficiente e a falta de materiais didáticos que dialoguem com a realidade das comunidades. Essa negligência do poder público, especialmente nos âmbitos municipais, fragiliza a Educação do Campo e evidencia o distanciamento entre o discurso institucional e as práticas efetivas.

Além disso, as políticas educacionais voltadas ao campo muitas vezes são pensadas de maneira descontextualizada, tratando os sujeitos camponeses como receptores passivos de “pacotes pedagógicos” prontos. Essa lógica evidencia uma concepção de educação domesticadora, orientada para a conformação, e não para a emancipação, perpetuando um ciclo de subordinação aos interesses do agronegócio e das grandes corporações.

Diante desse cenário, a luta por uma Educação do Campo transformadora exige a disputa pelo sentido da escola, do currículo e das políticas públicas. É necessário garantir uma educação que fortaleça os vínculos comunitários, valorize as culturas locais e promova projetos de vida pautados na justiça social e na autonomia dos povos do campo. Para isso, o Projeto Político-Pedagógico deve ser construído coletivamente, expressando a intencionalidade formativa da escola e sua resistência às políticas neoliberais.

A presente pesquisa tem como objetivo analisar os desafios e as perspectivas da Educação do Campo, destacando seu caráter contra-hegemônico e seu potencial como projeto político-pedagógico voltado à transformação social e à emancipação dos sujeitos do campo. Nesse sentido, a questão central que orienta este estudo é: De que modo a Educação do Campo pode se consolidar como um projeto político-pedagógico de resistência e transformação social, diante dos limites impostos pelas políticas neoliberais e pela hegemonia do agronegócio?

Com base na epistemologia do Materialismo Histórico-Dialético, este estudo adota uma abordagem qualitativa, em diálogo com autores como Caldart (2002; 2009), Lima (2020), Molina e Freitas (2011), Molina e Sá (2012) e Santos (2024). O artigo está estruturado em uma seção central que busca compreender os desafios e as possibilidades de uma Educação do Campo contra-hegemônica. A partir dessa perspectiva, busca-se analisar as formas de resistência e de construção coletiva de alternativas formativas ancoradas na justiça social, na valorização das culturas locais e na autonomia dos povos do campo.

2 Educação do Campo: Resistência e Desafios na Construção de uma Escola de perspectiva Emancipadora

A Educação do Campo está intrinsecamente ligada à resistência e à contestação da hegemonia dominante, contrapondo-se ao modelo educacional tradicional historicamente imposto pelas elites, que ignorou as necessidades e especificidades das populações camponesas.

Lima (2020) descreve a "educação do campo como paradigma de transformação social e emancipação do homem e da mulher do campo" (p.97), enfatizando que é uma educação "construída com os sujeitos e para os sujeitos do campo" (Lima, 2020, p. 101). Essa compreensão do espaço e de sua ocupação está diretamente ligada à capacidade dos estudantes de defenderem suas comunidades e de construir alternativas de desenvolvimento local, na tentativa de promover o debate para que os estudantes questionem a lógica de exploração e ocupação imposta pelo agronegócio.

Nesse sentido a Educação do Campo não se limita a ser dirigida a essas populações; é desenvolvida em colaboração com elas, considerando suas opiniões, necessidades e conhecimentos. A participação ativa dos próprios camponeses no processo educacional é essencial para garantir que a educação seja relevante e significativa para suas realidades. Este modelo educacional não apenas educa, mas também se contrapõe ao projeto capitalista de exploração da força de trabalho e de apropriação do campo pelo agronegócio, frequentemente marginalizando pequenos agricultores e a agricultura familiar.

Santos (2024) define a Educação do Campo como “um projeto de educação contra-hegemônica, instrumento da luta revolucionária dos trabalhadores” (p. 32). Seu caráter se expressa na práxis e na defesa de processos educativos que colocam a realidade dos sujeitos no centro da ação pedagógica. A autonomia da escola e dos sujeitos é fundamental para criar relações significativas entre docentes, discentes, comunidade e gestão escolar. Trata-se de um projeto político-pedagógico que busca promover a conscientização crítica, a emancipação e a transformação social, preparando os sujeitos para enfrentar e superar os desafios impostos pelo modelo educacional hegemônico — como as reformas educacionais vigentes e os interesses do agronegócio no contexto das relações de produção agrícola no país —, além de fortalecer um modelo de desenvolvimento camponês pautado na valorização da agricultura familiar e da agroecologia (Santos, 2024).

Em sintonia com essa perspectiva, Gramsci (1968, p. 10-11) sobre o conceito de hegemonia, afirma:

Pode-se fixar dois grandes "planos" superestruturais: o que pode ser chamado de "sociedade civil" (isto é, o conjunto de organismos chamados comumente de "privados") e o da sociedade política ou Estado", que correspondem à função de "hegemonia" que o grupo dominante exerce em toda a sociedade e àquela de domínio direto" ou de comando, que se expressa no Estado e no governo "jurídico". Estas funções são precisamente organizativas e conectivas os intelectuais são os "comissários" do grupo dominante para o exercício das funções subalternas da hegemonia social e do governo político, isto é: 1) do consenso "espontâneo" dado pelas grandes massas da população à orientação impressa pelo grupo fundamental dominante à vida social, consenso que nasce "historicamente" do prestígio (e, portanto, da confiança) que o grupo dominante obtém, por causa de sua posição e de sua função no mundo da produção; 2) do aparato de coerção estatal que assegura "legalmente" a disciplina dos grupos que não "consentem", nem ativa nem passivamente, mas que é constituído para toda a sociedade, na previsão dos momentos de crise no comando e na direção, nos quais fracassa o consenso espontâneo.

Nesse sentido, Santos (2024) indica que, ao promover a Educação do Campo como uma política de Estado, os defensores visam não apenas transformar o sistema educacional para melhor atender às necessidades das comunidades campesinas, mas também resistir às influências do neoliberalismo, que podem perpetuar desigualdades e marginalizações.

Embora haja esforços e políticas nacionais voltadas para a Educação do Campo, que vão desde questões de participação e reconhecimento dos movimentos sociais até problemas estruturais e financeiros. Conforme destaca, Lima (2020):

Podemos notar essas negações estruturais que chegam a impedir que a Educação do Campo se constitua em inúmeros municípios brasileiros na ausência do diálogo entre poder público e os movimentos sociais, na falta de formação inicial e continuada dos docentes, precariedade do transporte escolar e de estrutura física e material das escolas do campo, além da inexistência/carência de material didático que considere as especificidades locais (p.103).

Lima (2020) sinaliza que: “a ausência das políticas públicas municipais caracteriza esse processo como assistencialista ou reparatório, fragilizando a concepção de Educação do Campo pautada e conquistada pelos movimentos sociais do campo” (p. 62).

De modo geral, o modelo hegemônico de educação não reconhece nem contempla adequadamente as perspectivas das pessoas que vivem no campo, evidenciando uma desconexão entre as políticas educacionais implementadas e as necessidades reais das comunidades camponesas. Essa desconexão impede que as comunidades sejam plenamente beneficiadas e representadas no sistema educacional.

Molina e Freitas (2011), por sua vez, alertam que a Educação do Campo tem suas raízes no movimento de luta dos camponeses contra a expropriação de suas terras e trabalho pelo avanço do modelo agrícola dominante no Brasil, baseado no agronegócio. Originada como uma reação organizada, ela reflete claramente uma intenção maior: a “construção de uma sociedade sem desigualdades, com justiça social” (Molina; Freitas, 2011, p.11).

Nesse contexto, Caldart (2009) enfatizava a importância dos movimentos sociais na construção da Educação do Campo, destacando seu papel central na formulação de políticas públicas que considerem efetivamente os sujeitos do campo e suas realidades. Para a autora “a perspectiva da Educação do Campo é exatamente de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, se organizem e assumam a condição de sujeitos da direção do seu destino” (Caldart, 2002, p.19). Nesse sentido, os movimentos sociais e as comunidades desempenham um

papel crucial para uma educação baseada na solidariedade, na resistência e na valorização das vivências do campo.

Molina e Sá (2012) ressaltam que ao longo de décadas, os movimentos sociais e organizações ligadas à luta pela reforma agrária, pelos direitos dos trabalhadores camponeses e pela valorização da cultura camponesa desenvolveram uma série de iniciativas educacionais voltadas especificamente para as necessidades e realidades do campo. Essas iniciativas visavam superar as deficiências do sistema educacional tradicional, frequentemente ignorando as especificidades e demandas dos trabalhadores camponeses e das comunidades agrícolas.

Para que as políticas públicas sejam verdadeiramente inclusivas e eficazes, é essencial que considerem os sujeitos do campo em toda a sua diversidade. Isso inclui levar em conta suas maneiras de viver, seus costumes e suas vivências sociais e coletivas. Caldart (2009) enfatiza que uma educação que ignore essas dimensões corre o risco de ser irrelevante e ineficaz. Portanto, os movimentos sociais atuam como mediadores importantes, assegurando que as políticas educacionais sejam construídas com base em um entendimento respeitoso das realidades do campo.

Lima (2020) e Santos (2024) destacam que o modelo educacional brasileiro foi estruturado para atender aos interesses da classe dominante, perpetuando exclusão e desigualdade ao não considerar as especificidades culturais, sociais e econômicas das comunidades camponesas.

Santos (2024) complementa, acrescentando que os movimentos sociais defendem um projeto educacional mais abrangente que transcenda a visão tradicional do campo como um mero espaço geográfico, ressaltando que a escola, embora tenha o potencial de capacitar indivíduos para construir alternativas, não transforma a realidade por si só. É necessário um compromisso efetivo do Estado em implementar políticas que realmente atendam às necessidades das comunidades camponesas, sobretudo sob a pressão contínua de movimentos sociais e sindicais.

E apesar da formalização da Educação do Campo, na qual "os sujeitos coletivos do campo definem um projeto de educação escolar pública para o meio rural brasileiro" (Munarim, 2015, p.52), reconhece-se que a simples existência de políticas formais não garante a transformação real da realidade.

Apesar de estabelecida como "política de Estado" (Molina e Sá, 2012, p. 329) há mais de uma década, conforme previsto pelo Decreto n.º 7.352 de 04 de novembro de 2010, que trata da Política de Educação do Campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), a implementação enfrenta desafios significativos. Molina e Freitas (2011) observam que, sob a denominação de Educação Rural, essas políticas não apenas falharam em melhorar significativamente o cenário educacional no campo, mas também contribuíram para perpetuar as desigualdades sociais existentes.

Portanto, é crucial que as políticas públicas considerem efetivamente os sujeitos do campo em toda a sua diversidade e complexidade. Isso implica não apenas uma revisão das políticas educacionais, mas também um compromisso genuíno de transformação social que respeite e valorize as realidades locais.

Caldart (2002) argumenta que historicamente, as políticas educacionais e os projetos pedagógicos voltados para o campo foram frequentemente implementados sem a participação efetiva dos sujeitos do campo. Essa medida unilateral reflete uma falta de reconhecimento do povo do campo como protagonista das decisões políticas e educacionais. Em vez disso, tais políticas muitas vezes foram formuladas por indivíduos distantes das realidades camponesas, resultando em iniciativas educacionais que não consideravam adequadamente as necessidades, os interesses e as perspectivas das comunidades camponesas. Esse descompasso contribuiu para a perpetuação de modelos educacionais inadequados, que estavam desconectados da vida e das demandas específicas do campo.

Essa ausência de reconhecimento dos sujeitos do campo como protagonistas das políticas e práticas pedagógicas também se reflete na tentativa de submetê-los a uma educação que Caldart (2002, p. 19) descreve como "domesticadora". Trata-se de um modelo que visa mais à conformação do que à libertação, impondo normas e expectativas que não promovem a autonomia nem a emancipação dos sujeitos. Além disso, essas políticas educacionais, em muitos casos, estavam atreladas a "modelos econômicos perversos" (Caldart, 2002, p. 19), voltados à consolidação dos interesses do agronegócio e de grandes corporações, em detrimento das necessidades e especificidades das comunidades camponesas.

A educação promovida por esses modelos econômicos muitas vezes perpetuava a formação de mão-de-obra barata e desqualificada, adequada apenas para atender às demandas de exploração das grandes propriedades e indústrias agrícolas. Isso não apenas perpetuava a desigualdade social e econômica, mas também reforçava a dependência e a marginalização das comunidades camponesas em relação aos centros de poder econômico e político.

Diante dessas realidades, movimentos sociais e organizações comunitárias emergiram como atores fundamentais na luta por uma educação que realmente empodere as comunidades camponesas. Esses movimentos buscam transformar a Educação do Campo em um processo inclusivo e emancipatório, onde as comunidades possam não apenas reivindicar seu direito à educação de qualidade, mas também participar ativamente da formulação de políticas e práticas educacionais que respeitem e valorizem suas identidades, culturas e aspirações.

O movimento por uma educação do campo (Caldart, 2002, p. 19) surge como uma resposta contundente às práticas históricas que trataram as comunidades camponesas como meros receptores passivos de políticas educacionais e distantes de suas realidades. Esse movimento representa um "basta" aos chamados "pacotes" (Caldart, 2002, p.19) educacionais, que frequentemente impõem modelos padronizados sem considerar as necessidades específicas e as aspirações das pessoas que vivem no campo. Esses "pacotes" muitas vezes foram vistos como tentativas de fazer das comunidades camponesas instrumentos para a implementação de modelos que as ignoram ou as subjugam.

O movimento defendido por Caldart critica veementemente a visão limitada da educação como simples preparação de mão-de-obra, voltada exclusivamente para atender às demandas do mercado. Essa perspectiva reducionista não apenas negligencia o desenvolvimento integral dos indivíduos, mas também perpetua um ciclo de dependência econômica e social, onde as comunidades camponesas são vistas apenas como fornecedoras de trabalho barato e desqualificado.

Santos (2024) sinaliza que, apesar das melhorias alcançadas através das lutas conduzidas por movimentos sociais, sindicais e organizações populares do campo, essas conquistas têm sido limitadas. Em quase todas as escolas localizadas em áreas

camponesas brasileiras, as teorias e práticas educacionais continuam fundamentadas no modelo tradicional da Educação Rural:

Restrita para preparação da mão de obra para o mercado, favorecendo os interesses burgueses e não sendo compreendida como um direito humano. Movimentos sociais e sindicais populares camponeses reivindicam uma educação vinculada aos demais direitos sociais, especialmente o direito à reforma agrária, promovendo um projeto de campo e de sociedade camponesa (Santos, 2024, p.142).

Nesse modelo, a Educação Rural é focada principalmente em formar trabalhadores para a produção agrícola. O currículo e as práticas educativas são moldados para desenvolver habilidades técnicas e operacionais específicas que atendam às demandas do mercado agrícola, muitas vezes de forma descontextualizada das realidades e necessidades mais amplas das comunidades camponesas. Ao moldar a educação para servir ao mercado, esse modelo acaba favorecendo os interesses da classe burguesa, ou seja, dos grandes proprietários de terra e empresários do agronegócio, que se beneficiam de uma força de trabalho qualificada para maximizar a produtividade e os lucros.

Santos (2024) complementa que, no que diz respeito à proposta educativa para o campo, há uma disputa de interesses: “os interesses da classe trabalhadora por uma Educação do Campo e os interesses mercadológicos do empresariado rural na defesa e consolidação de uma Educação Rural” (p. 159). Ele também observa que essa situação reflete não apenas a persistência de paradigmas educacionais que não atendem às especificidades e necessidades das populações do campo, mas também a falta de condições materiais adequadas para o ensino.

Segundo Santos (2024), o ideário da Educação Rural ainda exerce forte influência no ensino das áreas camponesas brasileiras. Integrar os princípios e pilares da Educação do Campo nas propostas educativas de todas as esferas governamentais, incluindo secretarias estaduais e municipais de educação, assim como no trabalho pedagógico das escolas tanto no campo quanto na cidade, representa um desafio crucial.

3 Considerações Finais

Este estudo evidenciou a complexidade e a relevância da Educação do Campo como um projeto político-pedagógico de resistência e transformação social. Embora o campo educacional brasileiro tenha avançado em termos de normativas e marcos legais, a precariedade das escolas, a ausência de um diálogo efetivo com os movimentos sociais e a carência de materiais didáticos adequados continuam a fragilizar essa modalidade de ensino, comprometendo sua efetividade e sua capacidade de responder às especificidades das comunidades camponesas.

A análise do contexto atual indica que, embora a legislação existente reconheça a necessidade de uma educação inclusiva e específica para o campo, as práticas educacionais ainda são marcadas por uma desconexão com as realidades locais e as demandas dos sujeitos do campo. A resistência contra a hegemonia do agronegócio e as políticas neoliberais continua a ser uma das principais motivações para a luta dos movimentos sociais, que têm desempenhado um papel central na construção e no fortalecimento de uma Educação do Campo que respeite as identidades, culturas e saberes dos camponeses.

A pesquisa também destaca a relevância de um modelo educacional que vá além do simples acesso à escolarização. A Educação do Campo deve ser compreendida como um instrumento de emancipação, que fortalece os vínculos comunitários, valoriza as culturas locais e contribui para a construção de alternativas de desenvolvimento baseadas na agroecologia, na justiça social e na autonomia das populações do campo. Nesse sentido, os movimentos sociais desempenham um papel crucial não apenas na reivindicação de direitos, mas na formulação de propostas pedagógicas que respondam de maneira efetiva às necessidades e aspirações das comunidades camponesas.

Para que a Educação do Campo se consolide como um projeto de transformação social, é necessário um compromisso do Estado e da sociedade em promover mudanças significativas no sistema educacional, assegurando que as políticas educacionais sejam verdadeiramente inclusivas e respeitem a diversidade cultural, social e econômica das comunidades do campo. A Educação do Campo,

portanto, deve ser um espaço de resistência, de afirmação de direitos e de construção coletiva, que, além de combater as desigualdades estruturais, seja capaz de promover a emancipação e o empoderamento dos sujeitos camponeses frente às adversidades impostas pelo modelo dominante.

Referências

BRASIL. Ministério da Educação. *Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. Brasília, 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/marco2012-pdf/10199-8-decreto-7352-de4-de-novembro-de-2010/file>. Acesso em 17 jun.2024.

CALDART, R.S. *Por Uma Educação do Campo*: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (org.). *Educação do Campo: identidade e políticas públicas*. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. cap. 2, p. 18-25.

CALDART, R.S. *Educação do Campo*: notas para uma análise de percurso. Trabalho, Educação e Saúde, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/z6LjzpG6H8ghXxbGtMsYG3f/>. Acesso em: 28 jun. 2024.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 1. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

LIMA, J.R. P. Políticas públicas para a educação do campo no município de Santa Luz- Bahia no período 1997-2017. *Dissertação de Mestrado*. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2020, 132 p.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. de A. *Avanços e desafios na construção da educação do campo*. Em Aberto, Brasília, DF, v. 24, n. 85, p. 11-14, abr. 2011.

MOLINA, M. C.; SÁ, L.; M. *Escola do Campo*. In: CALDART, R. S. et al. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012 p. 326-333.

MUNARIM, A. Educação do Campo no cenário das políticas públicas na primeira década do século 21. *Em Aberto*, [S. l.], v. 24, n. 85, p. 51-63. 2015. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/3074>. Acesso em: 28 jun. 2024.

SANTOS, J. R dos. Disputa de projetos no campo brasileiro: A Política de fechamento de escolas no campo Piauiense como parte da ofensiva burguesa para o avanço do capital (1996-2022). *Tese de Doutorado*. Fortaleza: Programa de Pós-Graduação em Educação. 2024, p.422.

SANTANA, V. L. de A. A Formação de Educadoras (es) e sua relação com a Organização do Trabalho Pedagógico nas Escolas do Campo do Município de Valente-Bahia. *Dissertação de Mestrado*. Conceição do Coité: Programa de Pós-Graduação em Educação e Diversidade. 2023.p.194.

