

# Entrelaçando

Revista Eletrônica de Culturas e Educação  
N. 6 • V 1 • p. 24-34 • Ano III (2012) • Set.-Dez. • ISSN 2179.8443

Caderno Temático IV  
**Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial**

## **DESENVOLVIMENTO DO CAMPO E EDUCAÇÃO: concepções, contradições e possibilidades**

Gracieda dos Santos Araujo<sup>1</sup>  
**Universidade Federal do Recôncavo da Bahia**

### **RESUMO**

Este artigo é parte da pesquisa desenvolvida no curso de Especialização em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro e consiste em discutir o projeto de educação do campo, apresentando uma breve contextualização teórica, sobre concepções de desenvolvimento, e o papel da educação face às suas diferentes perspectivas, onde se faz um contraponto entre a perspectiva da Educação Rural e a Educação do Campo.

Palavras chaves: Desenvolvimento. Educação Rural. Educação do Campo.

### **RESUMEN**

Este artículo forma parte de la investigación desarrollada en el curso de Especialización en Educación del Campo y Desarrollo Territorial del Semiárido Brasileño y consiste en discutir el proyecto de educación del campo, presentando una breve contextualización teórica, sobre concepciones de desarrollo, y el papel de la educación ante sus diferentes perspectivas, en el que se hace un contrapunto entre la perspectiva de la Educación Rural y la Educación del Campo.

Palabras-clave: Desarrollo. Educación Rural. Educación del Campo.

---

<sup>1</sup> Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial do Semiárido Brasileiro pela UFRB. Graduada em Pedagogia, especialista em Educação pela UNEB e em Educação Ambiental para a Sustentabilidade pela UEFS.

## INTRODUÇÃO

No Brasil, as desvantagens e vulnerabilidade em que vive grande parte da população do campo, comparando-se às condições de vida dos habitantes da cidade, se fazem notar nos altos índices de analfabetismo, nas precárias condições de vida e de trabalho (TAFAREL e SANTOS JUNIOR, 2011).

Na luta pela diminuição da pobreza e exclusão social das populações do campo e da cidade, os movimentos sociais (associações comunitárias, sindicatos, movimento de mulheres, trabalhadores rurais, dentre outros), têm assumido um papel relevante no processo de garantia dos direitos básicos, necessários aos cidadãos.

Nesse contexto, o debate acerca das políticas públicas de desenvolvimento do campo é um tema de grande relevância no cenário atual da sociedade brasileira, e consiste em importante objeto de estudo para os movimentos populares, em especial os movimentos de luta pelos direitos do povo camponês: comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhos, associações comunitárias, cooperativa de crédito rural solidária, movimento sem terra, dentre vários outros.

Até hoje, as políticas de desenvolvimento no espaço rural brasileiro não suprem os problemas estruturais do campo, como a concentração da terra, o difícil acesso ao crédito para a produção por parte dos camponeses, a exploração do trabalho, a precarização da educação e dos serviços públicos básicos/ necessários aos homens e mulheres do campo. Ao contrário, tais políticas tem fortalecido a lógica capitalista de desenvolvimento, ampliando o agravamento de problemas sociais, e a dicotomia entre campo e cidade.

Nesse contexto, a Educação Rural vai surgir não da necessidade de formação dos cidadãos camponeses, mas como exigência à qualificação para o desenvolvimento das forças produtivas do capital no campo.

Dessa forma, o debate acerca do discurso do desenvolvimento do campo torna-se oportuno para que se possa compreender de que maneira acontecem os processos de consolidação das estruturas socioeconômicas que implicam os processos de promoção ou de exclusão dos sujeitos sociais do campo. Assim, destaca-se a relevância do debate da política de Educação do Campo, no sentido de trazer à luz o que interessa ao projeto de educação dos habitantes do meio rural, frente ao desafio da construção de um novo modelo de sociedade.

O capítulo I – “Desenvolvimento do campo: concepções, contradições e possibilidades”, apresenta uma breve contextualização teórica sobre concepções de desenvolvimento e o papel da educação face às diferentes perspectivas do desenvolvimento, onde se faz um contraponto entre a perspectiva da Educação Rural e a Educação do Campo. Por outro lado, destaca as contribuições

do movimento cooperativista solidário na luta e mobilização dos trabalhadores em favor de uma nova perspectiva de desenvolvimento para o campo.

## CONCEPÇÕES E CONTRADIÇÕES DO DESENVOLVIMENTO

O desenvolvimento possui conceitos distintos. Para compreendê-lo faz-se necessário analisar um conjunto de situações e fatores estruturais imbricados na trajetória e na dinâmica das contradições que movem amplamente o processo histórico de uma determinada sociedade.

A partir da concepção de Santos, Paludo e Oliveira (2010), a análise do termo desenvolvimento pressupõe que se tenha como ponto de partida critérios e elementos sobre os quais se considere como desenvolvimento.

A palavra desenvolvimento ganha destaque no vocabulário da sociedade contemporânea a partir do fim da segunda guerra mundial (1939 – 1945). Assim, a expressão passa a fazer parte da agenda dos governos e a ser frequentemente utilizada, fazendo referência ao pensamento de sociedade bem sucedida. Logo, o termo desenvolvimento, na sociedade capitalista, globalizada, associa-se à ideia de industrialização, crescimento econômico e urbanização das cidades, como paradigma de civilização para as sociedades. Não obstante, a ideia de desenvolvimento não se esgota nesse debate.

Na concepção de Singer (2004, p.9), “desenvolvimento capitalista é o desenvolvimento realizado sob a égide do grande capital e moldado pelos valores do livre funcionamento dos mercados, das virtudes de competição, do individualismo e do Estado mínimo”.

Tomando por base o fator econômico, o modo de produção capitalista parte do princípio de que, com a economia em movimento, os demais setores das sociedades seriam naturalmente levados a desenvolver-se. Conforme Keith Griffin (2001, p.25),

*Esa teoría parte del supuesto, explícito o implícito, de que en aumento del producto agregado, como sería un crecimiento del producto interior bruto per capita, reduciría la pobreza e incrementaría el bienestar general de la población.*

Sobre essa questão, Mészáros (2005) vai enfatizar que a teoria defendida pelo desenvolvimento capitalista, de redução da pobreza e desigualdades sociais, a partir do crescimento econômico dos países, é contraditória uma vez que as desigualdades sociais continuam crescendo em várias partes do mundo. Conforme relatório das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Humano, Minic Li (2004, apud Mészáros, 2005, p.73),

O 1% mais rico do mundo auferia tanta renda quanto os 57% mais pobres. A proporção, no que se refere aos rendimentos, entre os 20% mais ricos e os 20% mais pobres no mundo aumentou de 30 para 1 em 1960, para 60 para 1 em 1990 e para 74 para 1 em 1999, e estima-se que atinja os 100 para 1 em 2015. Em 1999-2000 2,8 bilhões de pessoas viviam com menos de dois dólares por dia, 840 milhões estavam subnutridas.

Diante disso, e conforme defende Souza Santos (2010), fica evidente que o modelo de desenvolvimento capitalista é concentrador da riqueza, favorecendo a minoria da população mundial ao tempo em que penaliza uma maioria crescente de pessoas. Deste modo, globaliza-se não o acesso a riqueza produzida à humanidade, mas a distribuição dos custos do sistema capitalista, este que por sua vez só aumenta as desigualdades sociais e o agravante distanciamento entre ricos e pobres, ampliando-se o número dos que vivem em áreas periféricas, socialmente marginalizadas. Nesse sentido,

O modelo de desenvolvimento capitalista assume uma hegemonia global no momento em que se torna evidente que os benefícios que pode gerar continuarão confinados a uma pequena minoria da população mundial, enquanto os seus custos se distribuirão por uma maioria sempre crescente (SOUZA SANTOS, 2010, p.299).

Nessa perspectiva, Contreras (1999, p. 25) argumenta que

En nombre del desarrollo, que en la conciencia popular se ha asociado a riqueza, bienestar, industrialización, se han diseñado y desplegado numerosas estrategias y intervenciones de todo tipo con la voluntad de modificar sociedades ajenas consideradas como una “anomalía” histórica y que en rigor responden a nuestras concepciones y percepciones – saturadas de lenguaje de la economía y la tecnología – de aquello que desde Occidente creemos que debe ser la globalidad del mundo.

Nesse sentido, Marx e Engels (1979, apud ARAÚJO, 2007, p.21) já alertavam para a capacidade destrutiva do capital, quando argumenta que

No desenvolvimento das forças produtivas atinge-se um estado no qual se produzem forças de produção e meios de intercâmbios que, sob as relações de produção vigente, só causam desgraça, que já não são forças de produção, mas forças de destruição (...) estas forças produtivas sob o regime da propriedade privada, experimentam apenas um desenvolvimento unilateral.

Tomando por base a dialética de Marx, ao transformar a natureza em matéria prima, em bens materiais, e quando se privatiza a propriedade da natureza enquanto propriedade coletiva dos seres humanos, a ser vendida como valor de troca em mercadoria de forma generalizada, torna-se insustentável às sociedades enquanto comunidades humanas, colocando-se em risco não só a vida da biodiversidade, mas o próprio planeta terra e todos os seres vivos.

Diante disso, fica evidente que o capitalismo não é o modelo ideal de desenvolvimento para a humanidade. Corroborando com Singer (1996), podemos afirmar que já algum tempo o capitalismo perdeu sua função civilizatória. Cada vez mais ávido pela expansão dos lucros, o desenvolvimento capitalista por seu impulso incontrolável tem sido responsável por gerar efeitos catastróficos para os recursos naturais e o meio ambiente, pondo em xeque a própria existência humana. Sobre os efeitos maléficos do capitalismo, Mészáros(2005, p. 107) chama a atenção para o feito de que

a natureza destrutiva do controle sóciometabólico do capital em nosso tempo – manifesta pela predominância cada vez maior da *produção destrutiva*, em contraste com a mitologia capitalista tradicionalmente autojustificadora da *destruição produtiva* – encontra-se no processo de devastação do ambiente natural, arriscando com isso diretamente as condições elementares da própria existência neste planeta.

Em face do contexto da ameaça destrutiva do capital, graves consequências na estrutura econômica e na sociedade foram intensificadas com o processo de exclusão e de precarização das condições de vida dos trabalhadores. Especificamente no campo, os problemas relacionados ao acesso ao crédito é um dos elementos agravantes da desigualdade e exclusão entre os camponeses.

No âmbito do cooperativismo de crédito, as experiências desenvolvidas pelas cooperativas de crédito rurais solidárias têm sido extremamente importantes para as camadas populares, no sentido de favorecer a inclusão socioeconômica da massa trabalhadora, excluídos dos serviços financeiros bancários e da promoção do desenvolvimento solidário.

Nesse sentido, é necessário garantir o acesso aos serviços financeiros bancários a partir da participação na tomada de decisões. Portanto, convocar a sociedade à participação das decisões e definição de políticas de ação locais que envolvam interesses sociais, político-econômicos e culturais comuns, com base na defesa das riquezas e soberania de cada povo, e na preservação do seu patrimônio natural, é condição salutar a construção de um projeto de desenvolvimento solidário.

Dessa forma, vale ressaltar que não será possível conceber a gestão do desenvolvimento sem a apropriação dos sujeitos sociais e da sua participação nos processos de decisões políticas e estruturais. Ademais, é importante considerar o papel dos trabalhadores enquanto fomentador de processo de transformação; a contribuição na construção das mais diversas formas de políticas públicas de desenvolvimento e na construção de modelo de desenvolvimento cooperativo e solidário.

## O DISCURSO DO DESENVOLVIMENTO NO CAMPO E A RELAÇÃO COM A EDUCAÇÃO

A constituição da sociedade brasileira está profundamente marcada pela relação de exploração e de desigualdade, tendo como pilar de sustentação uma estrutura socioeconômica agrária extremamente injusta, a serviço exclusivo de uma elite hegemônica. Para Ribeiro (2012), não é possível compreender a relação de desigualdade envolvendo a classe trabalhadora sem levar em consideração o elemento da colonização e, relacionado a ela, a relação de escravidão estabelecida, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação.

Deste modo, até recentemente, o campo foi entendido como o local exclusivo do desenvolvimento de atividades agropecuárias. Constata-se que, no âmbito das políticas públicas, ao longo de várias décadas, os investimentos para o seguimento rural no Brasil têm como viés iniciativas voltadas exatamente à geração do desenvolvimento econômico, em detrimento de políticas sociais voltadas ao desenvolvimento humano dos habitantes do campo.

Conforme Hespanhol (2007, p. 274),

as políticas públicas voltadas ao desenvolvimento rural restringiram-se, até recentemente, ao apoio à produção, principalmente aos segmentos voltados a exportação e ao fornecimento de matérias-primas às agroindústrias, tendo, portanto, caráter setorial e cunho essencialmente produtivista.

A esse respeito, Leite (1999, p. 51) vai afirmar que "historicamente, a educação em si sempre foi negada ao povo brasileiro e, especificamente, ao homem do campo". Dessa forma,

...esta constatação permite então inferir que a negação da escola traz embutida em si a negação da cidadania, isto é, da participação social e política, enquanto os projetos específicos trazem a compulsoriedade de uma ação político-pedagógica que acomode e adestre essa mão –de –obra de acordo com as necessidades da divisão social do trabalho e dentro dos estreitos limites de sua utilidade econômica (FONSECA, 1989, apud LEITE, 1999, p.53).

Nessa perspectiva, o projeto de educação voltado às populações do campo, a chamada "Educação Rural" vai ser concebido justamente a partir dessa visão de campo como lugar do inferior e do atraso. "Nesse processo, a educação das pessoas que vivem no campo foi tomada como algo menor e sem importância", constata Santos, Paludo e Oliveira (2010, p. 50).

Nesse contexto, a Educação Rural vai surgir não da necessidade de formação dos cidadãos camponeses, mas como exigência à qualificação para o desenvolvimento das forças produtivas do capital no campo. Assim, tal perspectiva não teria como centro de sua ação a necessidade de

qualificação dos camponeses para uma melhor qualidade de vida dos mesmos enquanto sujeitos de direito.

Como constata Coqueiro (2012), a educação das populações camponesas no Brasil, desde o Segundo Império, esteve condicionado ao modelo de desenvolvimento econômico determinado pelas elites dominantes. Portanto, a finalidade da escola rural não está na oferta de uma educação emancipatória das famílias do campo, mas em atender aos interesses das classes hegemônicas detentoras do poder político e do controle dos meios de produção durante séculos. Com isso, os resultados benéficos da ampliação do acesso ao conhecimento e às novas tecnologias não estavam orientados às necessidades das populações camponesas, mas aos interesses dos que vivem do campo, sugando as riquezas ali produzidas Verdério (2011). Desta forma, a Educação Rural, em sua gênese, estaria vinculada ao projeto de desenvolvimento do país, e o ensino nessa perspectiva cumpriria com a sua função de suprir a necessidade de formação demandada pelo setor econômico. Como aponta Calazans (1981, p. 178),

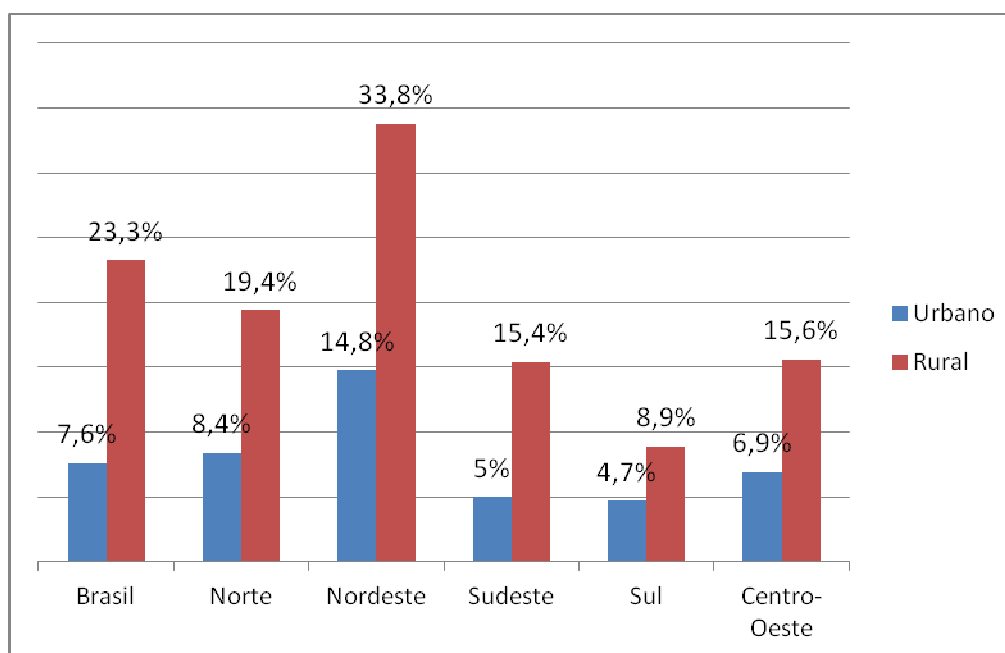
a monocultura do açúcar que dominou a economia até metade do século passado não necessitava de mão de obra especializada. Com o advento da monocultura cafeeira e, do fim da escravidão, a agricultura passou a carecer de pessoal mais especializado para o setor. Outras culturas secundárias, mas de alguma importância para o setor agrícola como um todo, também tiveram um desenvolvimento crescente e, nessas culturas, a necessidade de pessoal especializado também se fez sentir. Assim sendo, o ensino agrícola foi-se impondo, aos poucos, como uma forma de suprir as necessidades econômicas que iam surgindo no setor primário da economia.

Assim, Camini (2009, p. 92) fazendo referência a Freitas, ressalta que “precisamos entender a sociedade capitalista para entender a escola, porque foi construída na dinâmica do capital e vivem todas as contradições porque o tal sistema está dentro e ao redor dela”.

No caso específico do nordeste brasileiro, sobretudo no semiárido, a marginalidade da política educacional destinada aos povos do campo, até os dias atuais, está explícita na negação da cultura, da identidade, das características físicas, climáticas, do saber popular, e das potencialidades econômicas intrínsecas do povo nordestino. A educação descontextualizada, distante das realidades locais dos sujeitos do campo era interesse das elites nordestinas subjugadas aos interesses do governo central, dominado pelas elites do Sudeste (COQUEIRO, 2012). Como observa Castro (1992, p. 59), em *O Mito da Necessidade*, “os problemas sociais ai eram ofuscados pela questão maior da seca e pela necessidade de preservar uma atividade econômica regional”. Nesse sentido, Josué de Castro (2004, p. 249) no livro *Geografia da Fome* chama a atenção de que o principal fator da pobreza e da fome no nordeste tem causas mais ligadas ao arcabouço social do que aos fatores climáticos ou às bases físicas regionais.

Conforme exposto no Gráfico 1, o resultado das políticas de educação rural estabelecidas aos sujeitos do campo no Brasil, ao longo de muitas décadas, é o alto índice de analfabetismo. Como se verifica, em todas as regiões do país os sujeitos do campo estão em desvantagem quanto ao processo de alfabetização, comparando-se ao desempenho dos sujeitos residentes nas áreas urbanas. Na região nordeste, tal situação é ainda mais agravante, o que a coloca em primeira posição diante de todas as demais regiões do país.

Gráfico 1. Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais por localização do domicílio segundo as grandes regiões – 2007.



Fonte: MEC/INEP (2009) apud Verdério (2011,p. 78).

O Gráfico 1 demonstra a desigualdade existente entre o campo, a cidade e entre as regiões brasileiras quando tratada a temática de educação. Como se observa, na região nordeste o número de analfabetos supera todas as demais regiões do país, com 33,8% de analfabetismo, ultrapassando a média nacional que é de 23,3%. Entretanto é importante considerar que o Brasil vem apresentando melhorias nos indicadores de acesso à rede de ensino, com aumento do fluxo de crianças e jovens à escola. No entanto,

(...) ainda persistem problemas associados à eficácia escolar, dentre eles, a evasão, a repetência, assim como a qualidade média da educação ministrada nas escolas brasileiras... Apesar dos esforços que vêm sendo feitos no País para a melhoria da situação educacional da população, o Brasil ainda conta, em 2007, com um contingente de analfabetos da ordem de 14,1 milhões de pessoas de 15 anos ou mais de idade, o que corresponde a uma taxa de 10% (IBGE, 2010).



Deste modo, vale salientar que a Educação Rural no Brasil nunca esteve preocupada com a formação de cidadãos conscientes e emancipados. Na perspectiva de Paulo Freire (1987), o propósito da educação como prática libertadora, emancipadora tem no centro de sua ação a relação dialógica, entre educador e educando, através da prática problematizadora. Logo, “a educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica a negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim como também a negação do mundo como uma realidade ausente dos homens”. (FREIRE, 1987, p. 81).

Assim, conclui-se que a Educação Rural nunca cumpriu de fato o papel de transformar a realidade dos milhares de camponeses, tendo em vista a garantia do acesso às condições materiais de vida. Ao contrário, em nada condiz com a realidade camponesa estando desenraizada das lutas, dos sonhos e desafios dos sujeitos do campo; sendo assim, um espaço de controle das tensões e conflito sociais, de divulgação do ideário do projeto político-econômico dominante.

A educação como direito dos homens e mulheres é condição irremediável a realização da dignidade humana. Através da educação,

são acessados os bens culturais, assim como normas, comportamentos e habilidades construídos e consolidados ao longo da história da humanidade[...] O reconhecimento do direito à educação implica que sua oferta deve ser garantida para todas as pessoas. A equidade educativa significa igualar as oportunidades para que todas as pessoas possam ter acesso, permanecer, concluir a educação básica e, ao mesmo tempo, desfrutar de um ensino de qualidade, independentemente de sua origem étnica, racial, social ou geográfica (HADDAD, 2012, p. 217).

Porém, o reconhecimento do direito a educação por si só não basta. Para garantia concreta de tal direito se faz necessária a instituição de ações afirmativas no contexto das políticas públicas, pois, ao considerarmos a trajetória excludente e discriminatória da Educação Rural e o panorama atual da educação no campo em nosso país, tendo presente o alto índice de analfabetismo, por exemplo, esta passa a se constituir como uma dívida que precisa ser assumida pelo conjunto da sociedade, pois se um grupo social não consegue acessar a educação, que é entendida como direito subjetivo de todos, o Estado tem a obrigação de assegurar políticas diferenciadas que garantam esse direito.

Diante das discussões estabelecidas ao longo do texto, destaca-se a relevância do debate da política de educação do campo, no sentido de trazer à luz o que interessa ao projeto de educação do povo camponês, frente ao desafio da construção de um novo modelo de sociedade. Nesse sentido, discutir os problemas agrários que afetam o campo, como a matriz tecnológica de produção e conseqüentemente os problemas ambientais, sugere ao projeto de educação do campo um novo

pano de fundo ao debate do modelo de desenvolvimento que se quer para o país e ao projeto de educação que se faz necessário aos trabalhadores camponeses.

Historicamente, a política educacional brasileira esteve alheia à necessidade de um projeto próprio, específico para a educação nas escolas rurais, relegando a educação do campo as piores condições. “Em nossa história domina a imagem de que a escola do campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler”. (ARROYO, 2005 p.11).

Conforme Molina (2008, p. 29), “é a especificidade das condições de acesso e as desigualdades históricas no acesso à educação que necessariamente demandam ações afirmativas do Estado para corrigir essas distorções”. Em contraposição da educação rural, os movimentos sociais do campo propõe ao estado brasileiro outro projeto de educação, na perspectiva de construção de um “projeto popular de desenvolvimento do campo”, de modo que, a economia e a tecnologia devem estar a serviço do atendimento das necessidades humanas, e não dos interesses exclusivos do capital.

Para outro tipo de desenvolvimento do campo e de nação é preciso outra forma de organização da economia e das relações de produção. Nessa formulação fica evidente que são os trabalhadores que poderão realizar transformações profundas na sociedade e isso só será possível por meio da autodeterminação e organização da classe trabalhadora. Nesse sentido, destaca-se a importância das organizações de livre associação, os processos de mobilização e de lutas coletivas em favor de outra lógica de organização da sociedade, cooperativa, solidária, em detrimento do individualismo e da acumulação.

## Referências

- ARAÚJO, Maria Nalva Rodrigues de. As contradições e as possibilidades de construção de uma educação emancipatória no contexto do MST. Universidade Federal da Bahia, Faculdade de Educação: 2007 (Tese de Doutorado).
- ARROYO, Miguel Gonzales. Por uma escola do campo. Petrópolis: Vozes, 2005.
- CASTRO, Josué de. Geografia da fome. 4ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- CALAZANS, Maria Julieta Costa. Questões e contradições da Educação Rural no Brasil. In: WERTHEIN, J.; BORDENAVE, J. D. (Orgs.). Educação Rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas. Trad. KRAMER, P. R.; e CARREGAL, L. T. L. – Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.
- CAMINI, Isabela. Escola itinerante: na fronteira de uma nova escola. São Paulo: Expressão Popular, 2009.
- CONTRERAS, Joan P. La construcción social del subdesarrollo y el discurso del desarrollo. In: BRETON, Victor et al (ed.). Los límites del desarrollo: modelos “rotos” y modelos “por construir” en América y África. Barcelona: Icaria, 1999

- COUQUEIRO, José da Rocha. Da Escola Rural à Educação do Campo. In: Seminário Estadual de Educação do Campo, II Seminário de Educação do Campo do Recôncavo e Vale do Jiquiriçá, III Encontro de Educação do Campo de Amargosa. Amargosa – BA. UFRB, 2012.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 17ª edição. Rio de Janeiro, Paz e terra, 1987.
- GRIFFIN, Keith. Desarrollo humano. Origen, evolución e impacto. In: IBARRA, P.; UNCETA, K (org) Ensayo sobre el desarrollo humano. Barcelona: Icária, 2001.
- HADDAD, Sérgio. Direito à Educação. In CALDARTE, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTO, G. (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- HESPANHOL, Antônio Nivaldo. Geografia Agrária: teoria e poder. In: FERNANDES, Bernardo Manzano; MARQUES, Marta Inez Madeiros, SUZUKI, Julio César. (Org.) O Desenvolvimento do Campo Brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- LEITE, Sérgio Celani. Escola rural: urbanização e políticas educacionais. São Paulo: Cortez. 1999.
- MÉSZÁROS, István. A educação para além do capital. 2ªed. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de (Org.). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2008. (Coleção Por uma educação do campo, n. 5).
- RIBEIRO, Marlene. Educação Rural. In CALDARTE, R.S; PEREIRA, I.B; ALENTEJANO, P; FRIGOTO, G. (orgs). Dicionário de Educação do Campo. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.
- SANTOS, Boaventura de Souza. Pela mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade. 13ª Ed. São Paulo: Cortez, 2010.
- SANTOS, Cláudio Eduardo Félix dos; PALUDO, Conceição; OLIVEIRA, Rafael Bastos Costa de. Concepção de Educação do Campo. In. TAFFAREL Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (Orgs). Cadernos didáticos sobre educação no campo/ Universidade Federal da Bahia.– Salvador : EDITORA, 2010.
- SINGER, Paul. I ET al. Modernidade: globalização e exclusão. São Paulo: Imaginário, 1996.
- \_\_\_\_\_. Desenvolvimento capitalista e desenvolvimento solidário. Estudos avançados 18 (51), 2004, Disponível em: [www.scielo.br/scielo](http://www.scielo.br/scielo). Acesso em: 10 de set 2011.
- TAFAREL, Celi Zulke e SANTOS JUNIOR, Claudio de Lira. Diretrizes curriculares para a educação do campo: uma contribuição ao debate. In VENDRAMINI, Celi Regina, Machado, I. F. (orgs.), Escola e movimento social: experiências em curso no campo brasileiro. São Paulo: Expressão Popular, 2011.
- VERDÉRIO, Alex. A materialidade da educação do campo e sua incidência nos processos formativos que a sustentam: uma análise acerca do curso de pedagogia da terra na UNIOESTE. Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Centro de Educação, Comunicação e Artes, Cascavel/PR, 2011 (Dissertação de Mestrado).