

CONCEPÇÕES DE EDUCAÇÃO E DE ESCOLA DO CAMPO PRESENTES NAS DIRETRIZES OPERACIONAIS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NAS ESCOLAS DO CAMPO

Isaias da Silva ¹

RESUMO

Este artigo versa sobre Educação e Escola do Campo enquanto uma frente de luta e de direito dos Movimentos Sociais do Campo, no cenário das políticas públicas, visando romper as amarras coloniais que historicamente foram impostas aos povos do campo e seus territórios, enquanto não sujeitos produtores de saberes. Desse modo, partimos do seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e b) analisar a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. A lente teórica utilizada fundamenta-se nos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008). Metodologicamente este estudo constitui-se enquanto uma Pesquisa Documental (OLIVEIRA, 2007), tomando como fonte de análise, o Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Fizemos uso da Análise de Conteúdo, via Análise Temática (BARDIN, 1997; VALA, 1999). As análises evidenciam que o referido dispositivo legal concebe a Educação e Escola do Campo enquanto espaços-tempos específicos e diferenciados, centrada no viés da inclusão e no trato das diferenças.

Palavras-chave: Educação, Escola do Campo, Políticas Públicas, Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, Estudos Pós-coloniais Latino-americanos.

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta uma interlocução entre Educação e Escola do Campo, centrado no processo lutas por direitos, no contexto das políticas públicas que podem ser “entendidas como respostas do Estado a demandas sociais de interesse da coletividade” (FARIAS, 2003, p. 75). Assim, consideramos que a força dos Movimentos Sociais do Campo, na luta coletiva por políticas públicas que garantam seus direitos é a mola motriz para sua elaboração e implementação no contexto social.

¹ Mestrando do Curso de Educação Contemporânea da Universidade Federal de Pernambuco – Centro Acadêmico do Agreste- UFPE/CAA, isaiassilva@hotmail.com

Nesse sentido, partimos do seguinte questionamento: qual(is) a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo? Como objetivo geral, temos: compreender a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; e como objetivos específicos: a) identificar e caracterizar a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, e b) analisar a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do campo presentes nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

A lente teórica utilizada fundamenta-se nos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2008; WASLH, 2008), por compreendermos que esses Estudos emergem das lutas dos povos que foram/são historicamente silenciados e subjugados pela Modernidade/Colonialidade. Assim, esta perspectiva nos possibilita evidenciar a necessidade de marcos normativos que tratem a Educação e Escola do campo de forma específica e diferenciada. Nesse sentido, pontuamos o protagonismo do Movimento Social do Campo frente ao cenário educativo que se articula a nível nacional, reivindicando uma Educação do Campo que contemple as especificidades dos povos do campo. Essas lutas e enfrentamentos também são gestados na constituição dos mecanismos legais vigentes. Pois compreendemos que no

decorrer da construção das práticas e do ideário da Educação do Campo, esse movimento conquista importantes marcos legais que contribuem para o fortalecimento das lutas pela democratização do direito à educação dos sujeitos camponeses (MOLINA, 2012, p. 451).

É nesse contexto de tensões e lutas que os sujeitos e os territórios camponeses vão conquistando sua visibilidade e a oportunidade de se dizer, frente a uma perspectiva urbanocêntrica (SILVA, 2014), em que a concepção de educação e de escola tem como referência o território urbano. Assim, compreender o território camponês como espaço-tempo material e imaterial epistêmico (FERNANDES, 2004) é romper a cosmovisão construída sobre esse território, como inferior, atrasado, sem epistemologias válidas. Os movimentos sociais que lutam por uma Educação do/no Campo, em que os seus sujeitos sejam protagonistas de suas histórias e tenham seus saberes reconhecidos, evidenciam a importância das(os) professoras(es) que atuem no campo “sejam capazes de compreender os processos de reprodução social dos sujeitos do campo e que se coloquem junto às

comunidades rurais em seus processos de luta e resistência para permanência na terra” (MOLINA; FREITAS, 2011, p.28).

É nesse sentido que os movimentos do campo, ao reivindicarem uma legislação própria para Educação e Escola que tenha a concepção de Campo enquanto um

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...] (FERNANDES, 2004, p. 137).

Assim, o movimento de luta e resistência dos povos do campo é fundante para que possam cada vez mais se afirmar no cenário nacional enquanto sujeitos de direitos. Desse modo, refletirmos sobre a(as) concepção(ões) de Educação e Escola do Campo, presente nas Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, nos possibilitam termos olhares outros na formação identitária dos povos do campo e de seus territórios.

Diante do exposto e a título de organização, o artigo encontra-se subdividido nas seguintes seções: a) Lentes Teóricas; b) Metodologia; c) Resultados e Discussão; d) Considerações Finais e, e) Referências.

LENTEs TEÓRICAS

As lentes teóricas que alicerçam essa pesquisa constituem-se a partir a Abordagem Teórica dos Estudos Pós-Coloniais Latino- Americanos enfocando os conceitos de Colonialização/Colonialismo, Racialização, Racionalização, Colonialidade e seus eixos: Poder, Saber, Ser e Natureza (QUIJANO, 2005, 2007; MIGNOLO, 2008; WALSH, 2008), estabelecendo uma relação com as categorias: Educação e escola do Campo (ARROYO 2010; CALDART, 2012; SILVA; TORRES; LEMOS, 2012).

A referente Abordagem Teórica apresenta contribuições no processo que visa romper o silenciamento e dar visibilidade aos povos que tiveram suas culturas e identidades negadas. Nesse sentido, esses Estudos nascem e se fortalecem mediante aos Movimentos Sociais da América Latina, formados em especial pelos Indígenas, Negros, Feministas e Camponeses, que foram/são subalternizados pelo processo do Colonialismo e da Colonialidade.

Assim nos afiliamos a essa perspectiva que possibilita aos povos subjugados se dizerem, rompendo a visão eurocêntrica, pois “questionam a naturalidade imposta dos lócus e dos

sujeitos eurocêntricos enquanto posição de enunciação, como também contestam a geopolítica do conhecimento e a geopolítica do conhecimento moderna” (SILVA, 2014, p. 205).

Pautado na lógica da Colonização/ Colonialismo que ocorre por meio da invasão da Abya Yala², dois processos históricos associaram-se para construir e implementar uma nova ordem de poder, são eles, a Racialização e a Racionalização que juntos servem de estratégias para instituir os povos superiores e produtores das epistemologias válidas- O europeu, sobre os povos inferiores, incapazes de produzir saberes- O não europeu. O processo de Racialização se forja na construção da ideia de raça, como construção mental e social. Pautado assim, em elementos biológicos se constrói o novo padrão mundial de poder, que se institui o modelo de sujeito superior, apresentando as seguintes características; o homem, heterossexual, europeu, branco, cristão e urbano. Todos os demais sujeitos que não atendam esses elementos são hierarquizados e classificados como sujeitos inferiores (QUIJANO, 2005).

Nessa lógica, os povos localizados nos territórios campestinos são considerados inferiores, por não pertencerem ao território urbano, *locus* do avanço, da produção do conhecimento. Nesse sentido, não faz-se necessário pensar em um processo educativo, que evidencia a necessidade de formar professoras(es) que atuem nas escolas do campo, levando em consideração a realidade que atuam, já que os povos do campo ocupam o não-lugar e são os não-sujeitos.

Atrelada diretamente a Racialização, o processo de Racionalização caminha nessa mesma perspectiva que para consolidar o novo padrão de poder, passa a determinar uma única epistemologia válida. Assim, os povos europeus passam a serem os únicos detentores e legitimadores dos conhecimentos. No contexto da Racialização, foram-se instituindo os territórios e sujeitos, produtores de conhecimentos e dentro desta mesma orientação,

también, ya formalmente, *naturalizadas* las experiencias, identidades y relaciones históricas de la colonialidad y de la distribución geocultural del poder capitalista mundial. Ese modo de conocimiento fue, por su carácter y por su origen, eurocéntrico. Denominado *racional*, fue impuesto y admitido en el conjunto del mundo capitalista como la única racionalidad válida y como emblema de *la modernidad* (QUIJANO, 2007,p.343).

O território campestino e seus sujeitos não são considerados como referências nem sujeitos produtores de epistemologias válidas (CALDART, 2012) e quando estes chegam a ter

² Abya Yala é um dos nomes da América, utilizados pelos indígenas antes da invasão dos europeus. Abya Yala é da língua kuna e significa Terra madura, Terra viva ou Terra em florescimento (PORTO-GONÇALVES, 2009).

acesso à escola se depara a uma realidade distinta a sua, por ter como referência a cultura urbana. No entanto, evidenciando as várias formas que as dominações vão se configurando, destacamos que o Colonialismo não acabou no momento que as colônias ficaram independentes de seus colonizadores, manifestando-se através da Colonialidade, quando hierarquiza, subalterniza e dita os valores tidos como únicos/ verdadeiros (europeu). Nesse sentido Quijano (2005, p.342) concebe a Colonialidade como

uno de los elementos constitutivos y específicos del patrón mundial de poder capitalista. Se funda en la imposición de una clasificación racial/étnica de la población del mundo como piedra angular de dicho patrón de poder y opera en cada uno de los planos, ámbitos y dimensiones, materiales y subjetas, de la existencia social cotidiana y a escala societal

Dessa maneira, o Colonialismo balizado nos pilares da Racialização e Racionalização, deixa como herança, a Colonialidade como processo de exploração e dominação que penetra na estrutura social na dimensão material, quando dita lugares e papéis que os sujeitos irão ocupar e na dimensão subjetiva ao legitimar comportamentos e epistemologias válidos. Para Quijano (2005) esse processo desdobra-se em três eixos: Poder, Saber, Ser e ampliando essa discussão Walsh (2008), pontua um quarto eixo a Colonialidade da Natureza.

O eixo da Colonialidade do Poder busca hierarquizar de forma racial os povos entre inferiores e superiores, “impondo ao camponês o modo de existir e manipulando as suas tomadas de decisão” (SILVA; TORRES; LEMOS, 2012, p. 426), contexto esse que os povos do território urbano passam serem os superiores. Arelado a esta hierarquização, manifesta-se a Colonialidade do Saber, legitimando uma razão hegemônica, única e eurocêntrica de se produzir conhecimento. Nessa relação colonial, o único conhecimento válido é o produzido no território urbano, e o território urbano não-válido.

No processo constante da Colonialidade do Poder e do Saber, constitui-se a do Ser, com a internalização da subalternidade do não europeu/superior/colonizador, tal dimensão consolida a condição dos povos campesinos como sujeitos inferiores, não epistêmicos, o não-urbano, a não- referência para pensar uma Educação e uma Escola. Nessa abordagem, Walsh (2008) ao discutir a Colonialidade da Natureza, anuncia uma nova dimensão que coloca em evidência a divisão binária entre o homem e a natureza, no contexto que o homem concebe os elementos naturais meramente como fonte de exploração, alicerçada a concepção mercantilista, oriundos do capitalismo, contribuindo assim para o desenvolvimento do território do agronegócio.

Nesse viés, pontuamos que por intermédio da Colonialidade, a Educação do Campo foi sendo silenciada, e quando é abordada se configura na perspectiva de uma educação assistencialista, higienizadora (ARROYO, 2010), configurando um processo educacional e de escola que assume o território urbano como referência para pensar os territórios camponeses.

No entanto, na contramão da Colonialidade, os povos que foram historicamente silenciados, lutam e resistem a esse processo de dominação por intermédio da Decolonialidade. Mignolo (2008, p. 304) ao refletir sobre opções descoloniais, nos possibilita compreender que “descolonial significa pensar a partir da exterioridade e em uma posição epistêmica subalterna vis-à-vis à hegemonia epistêmica que cria, constrói, elege um exterior a fim de assegurar sua interioridade”.

A tensão existente entre os povos que se auto dominam superiores e os que são considerados por esses como povos inferiores, resultam na construção da Diferença Colonial, que colocam em questão os valores culturais e as epistemologias que outrora foram sonogadas (MIGNOLO, 2008), e invalidadas pela cultura hegemônica. Assim os Movimentos Sociais Camponeses, constituem-se em quanto uma força impulsionadora, desse processo decolonial quando, por exemplo, reconhece a Educação do/no Campo como

prática social ainda em processo de constituição histórica [...] constitui-se como luta social pelo acesso dos trabalhadores do campo à educação (e não a qualquer educação) feita por eles mesmos e não apenas em seu nome. A educação *do* Campo não é *para* nem apenas *com*, mas sim, *dos* camponeses, expressão legítima de uma pedagogia *do* oprimido (CALDART, 2012, p.261).

Nessa perspectiva, é possível compreender que a Educação do Campo nesse contexto é tecida no bojo da Decolonialidade configurando-se como um revide epistêmico desenvolvido pelos povos subjugados. Assim, a luta dos Movimentos Sociais do Campo e de seus povos, na busca de políticas pública reafirma a importância de seu coletivamente, na construção de suas identidades e de suas especificidades.

METODOLOGIA

A partir da abordagem qualitativa, nos aproximamos da Pesquisa Documental que segundo Oliveira (2007, p. 69) “caracteriza-se pela busca de informações em documentos que não receberam nenhum tratamento científico”. Nesse sentido, evidenciamos que os marcos normativos (legislação) constituem-se enquanto um desses documentos passivos à análise.

No que se refere às fontes documentais dessa pesquisa, utilizamos O Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Para tratar os dados utilizaremos a Análise de Conteúdo via Análise Temática (BARDIN, 1977, VALA, 1999), por nos possibilitar acessar os núcleos de sentidos que constituem o nosso objeto. De acordo com Vala (1999, p. 104)

a Análise de Conteúdo permite inferências sobre a fonte, a situação em que esta produziu o material objecto de análise, ou até, por vezes, o receptor ou destinatário das mensagens. A finalidade da Análise de Conteúdo será pois efectuar inferências com base numa lógica explicitada, sobre as mensagens cujas características foram inventariadas e sistematizadas.

A Análise do Conteúdo via Análise Temática, segundo Bardin (1977) ocorre em três fases: pré-análise, exploração do material, tratamento e inferências. A primeira se materializa por meio da seleção do material de investigação e da retomada dos objetivos e dos pressupostos iniciais da pesquisa (o Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, focando a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do Campo). A segunda fase da Análise Temática corresponde à exploração do material (o Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo) esse procedimento diz respeito à codificação dos dados, transformando os dados brutos em núcleos de compreensão, para inferirmos significados.

A terceira fase do procedimento da Análise Temática é o tratamento dos resultados e inferências. Esse procedimento trata da construção de uma rede de sentido e de significados em torno da temática em questão, que serão realizadas com base na abordagem teórico-metodológica dos Estudos Pós-coloniais Latino-americanos, levando em consideração o contexto que o referido marco normativo foi elaborado.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Na busca de atendermos nossos objetivos, nos debruçamos no Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, focando a(as) concepção(ões) de Educação e de Escola do Campo, buscando assim, identificar, caracterizar e analisar a(as) concepção(ões) de Educação e Escola do Campo.

Nesse sentido, consideramos que o marco legal, representa a força social, política e ideológica de um grupo social que reivindicam por direitos, assim os povos do campo em suas especificidades, advogam por um conjunto de normatizações que garantam o seu direito de ser.

A partir dos dados coletados identificamos e caracterizamos que a Educação e Escola do Campo, nessa diretriz, assumem as seguintes concepções: **a) Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão; b) Educação e Escola do Campo específica e diferenciada, e c) Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania.**

Faz-se necessário pontuar que as referidas diretrizes curriculares para a educação infantil, o ensino fundamental e o médio, a educação de jovens e adultos, a educação indígena e a educação especial, a educação profissional de nível técnico e a formação de professores em nível médio na modalidade normal, aqui em análise, teve como relatora a professora Edla de Araújo Lira Soares, e foi elaborada pela Câmara da Educação Básica – CEB, no cumprimento do estabelecido na Lei nº 9131/95 e na Lei nº 9394/96 – LDB.

A concepção de **Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão** é evidenciada quando as diretrizes evidenciam que

no que se refere às responsabilidades dos diversos sistemas de ensino com o atendimento escolar sob a ótica do direito, implica o respeito às diferenças e a política de igualdade, tratando a qualidade da educação escolar na perspectiva da inclusão. Nessa mesma linha, o presente Parecer, provocado pelo artigo 28 da LDB, propõe medidas de adequação da escola à vida do campo. A educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, tem um significado que incorpora os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, mas os ultrapassa ao acolher em si os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. O campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana (BRASIL, 2001, p.1).

Desse modo consideramos que a Educação e Escola do Campo centrado no viés da inclusão, caminha na contramão da colonialidade (QUIJANO, 2005) , pois reconhece que o campo e seus sujeitos são sujeitos de direitos e necessitam ser levados em consideração para pensar-viver seus processos educativos. Atrelada a esta concepção, identificamos e caracterizamos a concepção de **Educação e Escola do Campo específica e diferenciada**, à medida que vão reconhecendo que os povos do campo são diversos, pois como evidencia o referido parecer aqui em análise, “[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de

vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional” (BRASIL, 2001, p.18). Assim, compreendemos que se faz necessário pensar em diretrizes curriculares que reconheçam essas diferenças. Pensar em uma Educação do/no campo (CALDART, 2012) é, sobretudo, considerar que o campo é um espaço-tempo dinâmico em constante formação e seus sujeitos tem o direito de construir seus processos educativos, centrados em suas especificidades. Essa concepção é também reafirmada no parágrafo único desse parecer, ao evidenciar que

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-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 associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (BRASIL, 2001, p.22).

Nessa direção, a concepção de escola do campo, emerge no contexto de luta e resistência do Movimento da educação do Campo, na conquista de direitos. Molina e Sá (2012, p.326) pontuam que. “[...] Trata-se, portanto, de uma concepção que emerge das contradições da luta social e das práticas de educação dos trabalhadores do e no campo”. Assim, a escola passa a assumir um papel importante na formação humana, política e identitária dos(as) alunos(as), centrada em suas diferenças e especificidades.

A concepção de **Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania** esta evidenciada no artigo Art. 3º do referido parecer,

O Poder Público, considerando a magnitude da importância da educação escolar para o exercício da cidadania plena e para o desenvolvimento de um país cujo paradigma tenha como referências a justiça social, a solidariedade e o diálogo entre todos, independente de sua inserção em áreas urbanas ou rurais, deverá garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico.

Essa concepção considera que a Educação e Escola do Campo dentre suas funções necessita formar o cidadão, frente essa consideração, pontuamos que os povos do campo, foram sujeitos vítimas de violações de direitos que a todo o momento, advogam pelo direito de fala e pelo lócus de enunciação em uma sociedade que centrada na colonialidade (QUIJANO, 2005; WALSH, 2008) foram sendo inferiorizados e negados. Assim, pontuamos que os povos do campo têm o direito a uma educação escolar que reconheçam seus saberes e territórios, enquanto epistemes válidas.

Nesse sentido, consideramos que a Educação do Campo é fruto de mobilizações dos povos do campo que se organizam em coletivos e advogam por políticas educacionais, que tomem “[...] posição no confronto de projetos de campo: contra a lógica do campo como lugar de negócio, na afirmação da lógica da produção para a sustentação da vida em suas diferentes dimensões, necessidades, formas” (CALDART, 2008, p. 72), considerando assim as identidades de cada povo e os territórios campestres, para pensar suas ações políticas e pedagógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS.

Consideramos que os marcos normativos, a exemplo, do Parecer CNE/CEB N. 36 de 4/12/2001, que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, são documentos passivos a análise. Nessa direção, evidenciamos que a luta dos povos do campo em seus movimentos sociais é mola motriz para elaboração e implementações de tais diretrizes.

Desse modo, objetivando compreender a(as) concepção(ões) de Educação e Escola do Campo, presentes na Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, identificamos e caracterizamos, as seguintes concepções: **a) Educação e Escola do campo na perspectiva da inclusão; b) Educação e Escola do Campo específica e diferenciada, e c) Educação e Escola do Campo para o exercício da cidadania.**

A partir da análise dessas concepções, evidenciamos que a Educação do Campo vem se constituindo no cenário das políticas públicas enquanto espaço-tempo de tensão e discussões por direitos, onde os povos do campo estão advogando por propostas que se desenhem no cenário nacional, a partir de suas especificidades.

A Educação e Escola do campo pensada de forma específica e diferenciada tencionam a colonialidade do poder, do ser, do saber (QUIJANO, 2005) e a da Natureza (WALSH, 2008) à medida que vai tomando como matriz referencial os povos e seus territórios para pensar-viver suas práticas curriculares.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente. **Revista Marco Social, Educação do Campo**, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz;

Rio de Janeiro, RJ. v. 12, n. 12, jan. 2010, pp.12-15. Disponível em:
http://www.marcosocial.com.br/sites/default/files/revista_marco_social_12.pdf

Acesso em: 25 Fev. 2019.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70. 1977.

BRASIL, CNE/CEB Parecer Nº. 36 de 4 de 12 de 2001. Propõe a elaboração das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp.257-265.

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

FARIAS, Maria Eliane Menezes de. Políticas Públicas e Controle Social. **Boletim científico**, ESMPU, a. 2, n. 7, abr./jun., Brasília, 2003.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: ARROYO, Miguel Gonzáles; CALDART, Roseli Salete.; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. pp. 133-145.

MIGNOLO, Walter. Desobediência Epistêmica: a opção descolonial e o significado de identidade em Política. **Cadernos de Letras da UFF** – Dossiê: Literatura, língua e identidade, nº 34, 2008, pp. 287-324.

MOLINA, Mônica Castagna. Legislação Educacional do Campo. In: CALDART, Roseli Salete Caldart *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular. 2012, pp.451-457.

_____; SÁ, Lais Mourão. Escola do Campo. In: CALDART, Roseli Salete *et al.* (orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, pp.326-333.

_____; FREITAS, Helana Célia de Abreu (org). **Educação do Campo em Aberto**, Brasília, v. 24, abr. n. 85, 2011, pp. 1-177.

OLIVEIRA, Maria Marly de. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. Entre América e Abya Yala –tensões de territorialidades. **Desenvolvimento e Meio Ambiente**, n° 20. 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do Poder. In: LANDER, Edgardo (org). **A Colonialidade do Saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Colecion Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro.2005.

_____.Colonialidad del Poder y Clasificación Social. CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramon (Org.). **El Giro Decolonial: Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores. 2007.

SILVA, Janssen Felipe da; TORRES, Denise Xavier; LEMOS, Girleide Torres. Educação do Campo: a luta dos Movimentos Sociais Campesinos por uma Educação Escolar Específica e Diferenciada. **Revista Pedagógica UNOCHAPECÓ**, Dossiê: Educação e Interculturalidade, Chapecó, SC: Universidade Comunitária da Região de Chapecó, v. 14, n. 28, jan./jun.2012.

SILVA, Janssen Felipe da. Sentidos da Educação na Perspectiva dos estudos pós-coloniais latino-americanos. IN: MARTINS, Paulo Henrique *et.al.* **Guía sobre post-desarrollo y nuevos horizontes utópicos**. 1a ed. - Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Estudios Sociológicos Editora, 2014. Disponível em: <http://estudiossociologicos.org/portal/guia-sobre-post-desarrollo-y-nuevos-horizontes-utopicos>. Acesso em 28 Fev. 2019.

VALA, Jorge. A Análise de Conteúdo. In: SILVA, Augusto Santos; PINTO, José Madureira (Org.) **Metodologia das Ciências Sociais**. Porto, 1999.

WALSH, Catherine. Interculturalidad, Plurinacionalidad y Decolonialidad: Las Insurgencias Político-Epistémicas de Refundar el Estado. **Revista Tábula Rasa**, Bogotá, Colômbia: Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca; n. 9, jul./dez. 2008 Disponível em: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=39600909>. Acesso em: 10 fev. 2019.