

ESCOLA E CURRÍCULO: UMA ANÁLISE SOBRE A AUSÊNCIA DAS VIVÊNCIAS E APRENDIZAGENS DOS ALUNOS DA CLASSE POPULAR NA EDUCAÇÃO BÁSICA.¹

SCHOOL AND CURRICULUM: AN ANALYSIS ON THE ABSENCE OF LIVING AND LEARNING OF POPULAR CLASS STUDENTS IN BASIC EDUCATION.

Tânia Maria Lima²

Claudiana Nogueira de Alencar³

Sandra Maria Gadelha de Carvalho⁴

Mila Nayane da Silva⁵

Maria Ivanilde Fidelis Damasceno Rabelo⁶

RESUMO: O presente artigo apresenta resultados de uma breve análise sobre a ausência e os ocultamentos dos saberes que correspondem às vivências sociais dos alunos da classe popular nos currículos da educação básica, de modo a entender a que fins e interesses a negação destes conhecimentos tem servido na atual conjuntura social capitalista. Em igual importância, buscamos reforçar nesta análise o papel que esses conhecimentos exercem na significação e formação crítica na perspectiva da libertação enquanto ser social dos indivíduos, de modo que os acompanham para além do seu percurso educativo. Para tanto, optou-se neste estudo por uma pesquisa teórico-bibliográfica, dialogando especialmente com autores como Miguel Arroyo (2013, 2014), Lucia Alvarez Leite (2015) Roseli Caldart (2012), Tomaz Tadeu da Silva (2010), dentre outros que tecem

¹ Gostaríamos de agradecer neste espaço ao Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino – MAIE pelo compromisso em nos dar o suporte teórico do referido trabalho e ao programa intitulado de “Educação do Campo, Escola e Organização da Cultura: Vivências e Conhecimentos para a emancipação humana”, no qual, desde meados do ano de 2014, por meio da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM, campus de Limoeiro do Norte da Universidade Estadual do Ceará, através do Laboratório de Estudos da Educação do Campo – LECAMPO, tem materializado a (trans)formação de todos os envolvidos no programa, o qual temos a oportunidade colaborar nas atividades extencionistas realizadas na Chapada do Apodi-CE, no Acampamento Zé Maria do Tomé.

² Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade social pela Universidade Federal do Ceará. Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia. e-mail: tania21lima@gmail.com

³ Professora adjunta da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Professora do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). e-mail: claunoce@gmail.com

⁴ Professora adjunta da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos, da Universidade Estadual do Ceará (FAFIDAM/UECE). Professora do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). e-mail: sandra.gadelha@uece.br

⁵ Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. Mestranda em Educação e Ensino pela Universidade Estadual do Ceará – UECE. E-mail: milanayane@hotmail.com

⁶ Graduada em Tecnólogo em Saneamento ambiental. Curso técnico em agropecuária – Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia. E-mail ivanildedamasceno@hotmail.com

<http://doi.org/10.33027/2447-780X.2018.v4.n2.06.p59>

importantes considerações sobre esta temática e suas relações. Em análise, podemos assentar que os valores hierárquicos e seletivos atribuídos aos conteúdos na base curricular expressam interesses e relações de poder, que por sua vez, respondem a manutenção da atual conjuntura social dividida em classes, essas que são marcadas por interesses antagônicos e pela forte exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo escolar. Vivências e aprendizados. Educandos.

ABSTRACT: The present article presents results of a brief analysis about the absence and concealment of the knowledge that correspond to the social experiences of the students of the popular class in the curricula of basic education, in order to understand to which ends and interests the denial of this knowledge has served in the current capitalist social situation. Equally important, we seek to reinforce in this analysis the role that this knowledge plays in meaning and critical formation in the perspective of liberation as a social being of individuals, so that they accompany them beyond their educational path. In order to do so, we opted for a theoretical-bibliographical research, especially with authors such as Miguel Arroyo (2013, 2014), Lucia Alvarez Leite (2015) Roseli Caldart (2012), Tomaz Tadeu da Silva (2010), among others that make important considerations on this theme and its relations. In analysis, we can state that the hierarchical and selective values attributed to the contents in the curricular base express interests and relations of power, which, in turn, respond to the maintenance of the current social situation divided into classes, which are marked by antagonistic interests and strong exploitation of the ruling class over the working class.

KEYWORDS: School curriculum. Experiences and learning. Educandos.

INTRODUÇÃO

O presente artigo surgiu como proposta de avaliação da disciplina Tópicos especiais: Currículo, Escola e Educação do Campo, a qual se encontra presente na grade curricular do Curso de Mestrado Acadêmico Intercampi em Educação e Ensino (MAIE). Esse curso de pós-graduação é oferecido pela Universidade Estadual do Ceará – UECE, sendo desenvolvido nos campi da Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos – FAFIDAM e Faculdade de Educação, Ciências e Letras do Sertão Central – FECLESC, o qual segue a linha de estudo e pesquisa Marxista.

Em relato inicial sobre o percurso de desenvolvimento dessa disciplina debruçamo-nos em estudo e reflexão sobre diferentes temáticas que permeiam a relação entre escola, currículo e Educação do Campo. No que concerne à educação do campo, examinamos sua história, fundamentos, princípios, políticas, lutas e movimentos a favor da existência de uma educação para todos os sujeitos oriundos do campo; assim como, as novas propostas pedagógicas e curriculares que surgem orientadas por essa perspectiva, as quais podemos assentar que foram trazidas, sobretudo, pelas demandas do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST (CALDART, 2004).

Da mesma forma, tocamos nos obstáculos que se colocam para a formação de professores voltados a atuar nas escolas do campo; bem como, nas experiências e desafios enfrentados atualmente pela educação popular e movimentos

sociais, dialogando nestas temáticas, especialmente com o autor Paulo Freire e sua obra *Pedagogia do Oprimido*, a qual nos apresenta o movimento dialético da libertação dos opressores e oprimidos proporcionado pela educação em face da Pedagogia construída pela classe trabalhadora/oprimida. Nesse trajeto, tivemos ainda a oportunidade de vivenciar uma visita ao acampamento Zé Maria do Tomé⁷, localizado na chapada do Apodi, divisa entre o Ceará e o Rio Grande do Norte. Criado em 2014, o acampamento hoje com quatro anos de resistência, consta com cerca de 150 famílias acampadas, que se articulam em movimento pelo direito a terra, políticas públicas voltadas para a agricultura familiar, educação e equidade de gênero.

No tocante à esfera escolar, colocamo-nos a problematizar a função social dessa instituição em seu percurso histórico; do mesmo modo, a figura, a formação e prática pedagógica do professor da educação básica. Refletimos também sobre o conhecimento escolar em suas relações e processos de seleção nos currículos, enfatizando nesta discussão o contexto da crise atual enfrentada pela escola e suas relações com a crise estrutural da econômico-social capitalista.

No que se refere ao currículo, estudamos com afinco a ligação entre currículo, escola e magistério; as teorias do currículo e os espaços que vêm sendo disputados no que diz respeito aos saberes de sua estrutura, observando nessas problemáticas a democratização do saber e a legitimação de conhecimentos que possibilitem a professores e estudantes o acesso aos significados de sua história, experiências, condição social, trabalho e a construção da identidade/reconhecimento de pertença à classe popular.

Foi sob essa esteira de possibilidades discursivas que delineamos como objetivo geral deste trabalho, realizar uma breve análise sobre a ausência e o negligenciamento sobre os saberes que correspondem às vivências sociais dos alunos da classe popular nos currículos da educação básica, de modo a entender a que fins e interesses a negação destes conhecimentos tem servido na atual conjuntura social capitalista. Em igual importância, buscamos reforçar nesta análise o papel que esses conhecimentos exercem nas significações e formação crítica, partindo da perspectiva da emancipação dos indivíduos, defendendo que estes os acompanham em todo o seu percurso educativo.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

No que concerne ao enfoque metodológico que norteia este trabalho, nos fundamentamos no método materialista histórico-dialético, por entender, em

⁷ A denominação do acampamento de Zé Maria do Tomé foi escolhida em homenagem ao ambientalista Zé Maria do Tomé, que lutava contra a Política do Agronegócio instalada na Região do Vale do Jaguaribe-Ce, denunciando seus males e consequências para a saúde e vida da população, assim como para o meio ambiente. Zé Maria foi assassinado no dia 21 de abril de 2010.

acordo com Mendes (2002, p.176) que “[...] somente nele é possível a realização conceitual da relação entre dimensões diversas e contraditórias do fenômeno, bem como de determinações objetivas e subjetivas que nele existam.” Assim sendo, as relações estabelecidas socialmente precisam ser compreendidas em sua totalidade, na qual só será possível partindo da diversidade e das contradições que permeiam a educação, currículo e a formação dos sujeitos. Para tanto, optou-se neste estudo por uma pesquisa teórico-bibliográfica, dialogando especialmente com autores como Arroyo (2013, 2014), Alencar *et al* (2015), Carvalho e Mendes (2014), Leite (2015), Caldart (2004, 2012), Silva (2010), dentre outros que tecem importantes considerações sobre esta temática e suas relações.

CURRÍCULO E PODER: EXPERIÊNCIAS EDUCATIVAS POPULARES OCULTADAS PELA HEGEMONIA DOS SABERES DA CLASSE DOMINANTE.

No atual contexto educacional, as discussões que são propostas em torno do currículo da educação básica permanecem indiferentes quanto ao desvelamento existente entre as experiências sociais dos sujeitos e os conhecimentos dispostos nas áreas de conhecimento (ARROYO, 2013). Salienta-se, que a própria produção do conhecimento é tomada em sua construção de forma distanciada destas vivências que formam o real vivido pelos estudantes.

Conferimos assim, que a conformação de conteúdos organizados no currículo escolar continua a despertar nos alunos, estudos e olhares cada vez mais abstratos sobre sua realidade, os distanciando da reflexão edificante sobre suas vivências concretas. Provoca-se com isso, o que Arroyo (2013) denomina como um processo de estranhamento e desmotivação no percurso escolar do aluno, que não cria identificações firmes e significantes com o entorno a sua volta. Ao observarmos esta premissa, vemos que o currículo, seja ele o de formação do professor ou propriamente, o da Educação Básica, pouco tem oferecido conteúdos que referenciem ou façam menção à verdadeira realidade dos educandos e docentes da classe popular, o que consequentemente, expressa as poucas aberturas que vem sendo dadas a incorporação do acúmulo “[...] riquíssimo de vivências e estudos, de conhecimentos, teses, narrativas e histórias do magistério, da infância, da adolescência e da juventude.” (ARROYO, 2013, p.71).

Com efeito, ganha força o questionamento sobre as possibilidades que têm sido pensadas para oportunizar através dos currículos que os estudantes exerçam o direito de conhecer a sua história, a reunião de seus saberes e experiências acumuladas. Nessa realidade, preocupa-nos os fins delineados para que a estrutura do ensino escolar permaneça deslegitimando e negando esses saberes construídos pelos alunos, em particular, fora da escola. Saberes esses que, segundo Arroyo (2013), permanecem atrelados aos estudantes, penetram em todas as frestas do fazer escolar e os acompanham em suas vivências dentro e fora deste espaço.

Essa discussão ganha novos e importantes desdobramentos quando refletimos que na atual conjuntura educacional, o modelo de escola e de cultura escolar que dispomos é fortemente marcado pela difusão de uma cultura e saberes homogêneos, que expressam e reforçam a cultura dominante. Os valores seletivos atribuídos aos conhecimentos nos currículos revelam-se notadamente a serviço dos interesses de manutenção da divisão da sociedade em classes, ou seja, da conservação de dominação da classe opressora sobre a classe trabalhadora. A esse respeito, Leite (2015, p.19) nos esclarece que:

[...] a cultura da homogeneização se arraigou na prática pedagógica da maioria das escolas, transformando muitos e diversos sujeitos em estudantes de uma determinada série. A categoria aluno, como bem coloca Gimeno Sacristán (2005), é uma construção social que padroniza corpos, mentes, desejos e aprendizagens, buscando modelá-los a partir de um padrão prévio: o do branco, varão, urbano, “civilizado”.

Inegavelmente, analisamos que esse padrão de aluno da elite que é eleito como um modelo a ser seguido no processo escolar brasileiro responde ao processo histórico-social em que foi construído, o qual, segundo Arroyo (2014) conserva suas bases, sobretudo, no contexto de colonização no Brasil, cujos povos indígenas, negros, mestiços e camponeses ao longo do processo de dominação foram submetidos à imposição de outra cultura e processos educativos, vindo estes a serem obrigados ou mesmo convencidos através da doutrinação a negar suas características históricas e culturais (ARROYO, 2014).

Nesse percurso em que se fortaleceu e intensificou especialmente o fenômeno da desigualdade social, compreendemos em acordo com Santos (2008) que a injustiça social em todo o seu transcorrer histórico incidiu e continua a incidir reflexos e determinações sobre a produção de uma injustiça cognitiva. Isso significa dizer o quão o saber científico não é distribuído de forma equitativa a todos nesta sociedade organizada em classes, do mesmo modo as experiências sociais dos educandos da classe popular não são legitimadas como expressões de conhecimentos autenticamente válidos para os currículos. Com isso, ignora-se a produção do saber proporcionada pelas vivências sociais destes sujeitos, que por sua vez, sustentam suas práticas e os constituem como sujeitos históricos e sociais (ARROYO, 2013).

A esse respeito, Enguita (2001) argumenta que o caminho designado à escola para agir em contribuição a manutenção dessa conjuntura social de dominação de uma classe sobre outra se configurou mediante a perpetuação da cultura escolar dominante, afirmando:

[...] que nada mais é que a cultura dos grupos dominantes – sobre toda cultura popular, étnica, grupal. Desse modo, a cultura do grupo dominante passa a ser transformada, através da escola, na cultura de todos os cidadãos de um país. Essa cultura escolar, que tem sua origem em um determinado momento histórico, acaba por se naturalizar, transformando-se em um modelo a-histórico, configurando-se um mundo à parte, como espaço asséptico, imune a conflitos e debates. Nele, a cultura dominante é propagada

e reproduzida como “alta cultura”, a cultura a ser aprendida por todos os cidadãos (ENGUIITA *Apud* LEITE, 2015, p.15-16).

Um recorte interessante a ser feito sobre esta ideia e que complementa a reflexão acima é evidenciado por Goodson (1995, p. 41), ao nos dizer que “A disjunção entre a experiência cultural comum e o currículo pode, por conseguinte, ser avaliada, para a clientela da classe operaria como algo que se processou após o pânico moral associado à Revolução Francesa” com a forte difusão, luta e defesa da classe operaria pelos princípios de igualdade, liberdade e fraternidade. Conforme esse autor, foi a partir deste importante marco que o currículo escolar passou a ser revestido mais intensamente dos interesses de controle social com relação ao comum da massa trabalhadora.

Nessa ocasião, o currículo torna-se um mecanismo de adestramento dos sujeitos, cuja estrutura seletiva de conhecimentos disposta nesta base os direciona ao conhecimento cada vez mais abstrato e alheio sobre sua realidade e condição de classe. Neste sentido, vemos que a cultura dominante se fortalece pelo processo escolar em seus diversos instrumentos- entre eles o currículo- transportada a todos os alunos de forma naturalizada, sendo a eles apresentada como um processo cultural que deve ser perseguido e apreendido por todos. Em referência a essa ideia, Leite (2015) enuncia que as consequências advindas do atual modelo de cultura escolar acabam por desencadear neste espaço a exclusão e discriminação de diversos grupos sociais que não encaixam nesse perfil de cidadão, entre eles, negros, indígenas, camponeses, pobres, pessoas com deficiência, entre outros coletivos marginalizados de nossa sociedade.

Para tanto, “[...] os problemas que surgem em seu interior, decorrentes da diversidade cultural desses coletivos, passam a ser vistos como desvios, perturbações, como algo a ser corrigido para que a escola consolide sua rota.” (LEITE, 2015, p.15-16). Em face disso, percebemos ser construída e reforçada – ainda que não só neste espaço – a visão de que estes sujeitos, enquanto entendidos como inferiores e limitados em seus saberes, são incapazes de produzir conhecimentos que não fujam do senso comum (ARROYO, 2013).

Ao mesmo tempo, os únicos indivíduos reconhecidos como capazes de produzir norteamentos e conhecimentos válidos a serem conformados nos currículos de formação são pequenos coletivos evidentemente distantes da prática cotidiana destes sujeitos. Em outras palavras, o real pensado não reflete ou corresponde ao real vivido pelo aluno. Não traduz a ele as significações necessárias para reconhecer-se como parte desse conhecimento.

Sobre isso, nos diz Arroyo (2013) que as identidades, o trabalho, as experiências sociais dos alunos e de seus professores- enquanto setores populares- estão ausentes nos currículos porque estes não são reconhecidos como sujeitos produtores de conhecimento, saberes, cultura, valores, modos de pensar, etc. de

experiências significativas. “Um traço de uma longa história de ausências e de ocultamentos dos coletivos sociais segregados” (ARROYO p.137). Em síntese, podemos assentar que os currículos da educação básica são pobres de experiências porque desconsideram e negam o lugar efetivo dos sujeitos da classe popular enquanto objetos e campos de estudo rico em saberes, aprendizados, práticas e vivências que merecem lugar expressivo nas diversas disciplinas e materiais didático-pedagógicos. No tocante a esta ideia, Arroyo (2013, p. 139) assevera:

Pertencemos a uma tradição política e cultural extremamente segregadora dos coletivos humanos. De um lado os poucos autodefinidos como racionais, civilizados, cidadãos curtidos na ética do esforço e do trabalho, previdentes, empreendedores, dirigentes; de outro lado a maioria, os outros, inferiorizados como irracionais, primitivos, incultos, preguiçosos, os coletivos indígenas, negros, pobres, trabalhadores, camponeses, favelados, subempregados e subcidadãos.

É prudente acrescentar a esses coletivos as pessoas com deficiência, que igualmente aos demais grupos marginalizados que compõem a classe popular, também são subjugados em seus saberes e experiências, estando igualmente inseridos neste contexto em que Arroyo (2013) caracteriza como sendo marcado pela concentração de coletivos, de racionalidades, de éticas e de culturas, que por sua vez, marcam profundamente a polaridade em que são hierarquizadas e segregadas as experiências, os conhecimentos, as culturas e as capacidades mentais e intelectuais dos sujeitos no sistema de ensino e consequentemente nos currículos.

Constatamos assim, uma forte indiferença, desconsideração, deslegitimação e desprestígio quanto à bagagem social e cultural trazida por crianças e jovens que chegam às escolas públicas, muitas vezes marcadas pelas fortes vivências da pobreza e desigualdade social, sendo submetidos a adequar-se a essa cultura escolar que se mostra indiferente às suas experiências sociais de luta, resistência, trabalho, condição social, etc. Arroyo (2013) nos aclara que as concepções de conhecimento e currículo com que somos formados estão impregnadas dessas dicotomias hierarquizantes, que segregam experiências, conhecimentos, coletivos humanos e profissionais. No que diz respeito a esse aspecto, Leite (2015, p.20) afirma que:

Os conteúdos, organizados de forma compartimentada nas disciplinas, passam a ser os únicos aspectos considerados nessa organização. E, para avançar em determinados conteúdos, é preciso vencer os chamados “pré-requisitos”. O resultado disso é a reprovação e a exclusão escolar de muitas crianças e muitos (as) jovens que não se reconhecem nessa escola, nesse currículo, nesses materiais. Jovens originários (as) dos coletivos pobres, excluídos (as) dos espaços públicos e do direito de ver sua cultura retratada nos livros escolares, nos materiais didáticos.

Como nos explica essa autora, o sentimento de exclusão surge pela falta de reconhecimento e familiaridade com o ideal formativo com o qual esses alunos se deparam na escola, que por sua vez, se corporifica na evasão escolar de muitos desses estudantes. Evidencia-se com isso, a indiscutível desvalorização com que são

tratados os saberes produzidos pelos coletivos da classe popular, relegando a segundo plano nos currículos tanto esses saberes como os sujeitos que os produzem.

Um fato interessante a que Arroyo (2013) nos remete diz respeito a centralização no acesso e universalização do ensino à crianças e jovens no espaço escolar como justificativa para desviar o foco quanto aos demais aspectos que são essenciais para a permanência dos estudantes da classe popular nas escolas. Sobre isto, Arroyo (2013, p. 139) nos diz que:

Mas não estão chegando as escolas? Sua presença no sistema escolar será incentivada, porém não como portadores de experiências significativas, ricas em indagações, significados e conhecimentos, mas apenas como meros receptores, aprendizes dos conhecimentos que os coletivos nobres, sujeitos da história, da cultura e da racionalidade produziram. Podemos dizer que os currículos selecionam uns coletivos sociais e segregam e ignoram outros.

Desse modo, podemos refletir que esse processo de seleção de coletivos e saberes acompanha toda a história de segregação e inferiorização dos sujeitos oriundos da classe trabalhadora, obscurecendo na base curricular o conjunto de saberes e conhecimentos que poderiam desnudar os olhares dos estudantes para as verdadeiras questões sociais que permeiam seu espaço, os distanciando dos saberes úteis ao seu autoreconhecimento, reflexão e transformação de suas realidades específicas.

Para tanto, torna-se pertinente pontuar na realidade escolar destes indivíduos os conhecimentos que têm sido obscurecidos nos currículos escolares das instituições em que estes sujeitos estudam, os quais, enquanto participantes de uma organização social camponesa se veem negados em suas referências, representações e historicidade, as quais seriam extremamente pertinentes para a formação de suas identidades, o desvelamento de sua realidade e para fortalecimento e compreensão de suas lutas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da análise exposta, refletimos que o contexto educacional atual continua a perpetuar no currículo a negação quanto ao lugar dos indivíduos da classe popular como sujeitos históricos, fato que, como nos lembra Arroyo (2013), tem sido divulgado e questionado especialmente na ação e luta dos movimentos sociais que “[...] tem reagido a históricos ocultamentos, buscando se afirmar nos espaços e sair de tantos ocultamentos a que foram relegados na história intelectual, cultural, moral e até pedagógica.” (ARROYO, 2013 p.138).

Podemos analisar que os valores seletivos atribuídos aos conteúdos na base curricular expressam interesses e relações de poder que respondem a manutenção da atual conjuntura social dividida em classes, essas que são marcadas por interesses antagônicos e pela forte exploração da classe dominante sobre a classe trabalhadora. Nesse sentido, entende-se que é este ideal castrador do pensamento

e dominador que está na raiz da seleção dos sujeitos e conhecimentos a serem apresentados e representados nos currículos escolares.

Desse modo, podemos conferir que as experiências sociais dos estudantes da classe popular, uma vez que são geradoras de conhecimentos, saberes e significações se mantêm ausentes, silenciadas e ocultas nos currículos de formação, predominando nesse contexto a invisibilidade e inferiorização atribuída a esses sujeitos. Prevalece, assim, a dualidade educacional, fundamentada na ideia de sujeito desejável a se formar para um determinado tipo de sociedade. Arroyo (2014) aproxima Paulo Freire nessa reflexão ao pontuar que é necessário “[...] reeducar a sensibilidade pedagógica para captar os oprimidos como sujeitos de sua educação, de construção de saberes, conhecimentos, valores e cultura. Outros sujeitos sociais, culturais, pedagógico em aprendizados, em formação.” (ARROYO *apud* FREIRE, 2014, p. 27).

Trazer os sujeitos da classe popular para um lugar central nos currículos significa direcionar um olhar atento sobre os saberes da experiência tatuados na vida destes indivíduos, os quais podem nos comunicar como estes aprendem, socializam-se, formam-se e se afirmam como sujeitos sociais, culturais e políticos. Podendo compartilhar conosco também sobre como constroem suas práticas de em busca da liberdade, ou seja, de que modo fortalecem suas resistências e compreendem a luta por uma nova sociabilidade.

REFERÊNCIAS

- ALENCAR, C., N; CARVALHO, S. M. G.; MENDES, J. E. Práxis educativa e discursiva no movimento 21: transgressões de fronteiras e hibridismo emancipatório. **Cadernos de Linguagem e Sociedade**, 16(2), 2015. Disponível em: <http://periodicos.unb.br/index.php/les/article/view/15404/12049>. Acesso em: 12-03-2018.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. – 5 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. 2 ed. – Petrópolis, RJ: Vozes, 2014
- CARVALHO, S. M. G. de; MENDES, J. E. Práxis educativa do Movimento 21 na resistência ao agronegócio. *In: Interface Journal*. INSS: 2009-2431. <http://www.interfacejournal.net/2014/06/interface-volume-6-issue-1-movement-pedagogies/> (pp. 45 – 73), 2014.
- CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. *In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S. MOLINA, M. C. (Orgs.). Por uma educação do campo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p. 88-131.
- LEITE, L. H. A. **Módulo III - Escola: espaços e tempos de reprodução e resistências da pobreza**. Curso de especialização em Educação, Pobreza e Desigualdades Social. Brasília: MEC/SECADI, 2015.
- SILVA, T. T. da. **Documentos de Identidade: uma introdução às teorias do currículo**. – 3. ed., 1. reimp – Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

