



EDUCAÇÃO DO CAMPO: A GARANTIA DO DIREITO HUMANO À EDUCAÇÃO

Éden Santos de Castro ¹

RESUMO

O presente trabalho pretende discutir o espaço da Educação do Campo como modalidade de ensino fundamental para a garantia do direito humano à educação. O mesmo foi feito através de pesquisa bibliográfica buscando nos referenciais teóricos que discutem ao tema respostas para a pergunta: como a Educação do Campo pode ser o espaço para a garantia do direito humano à educação? Autores como Arroyo (2004); Molina (), Martins () Saviani (2004), foram consultados. Com base nas pesquisas realizadas percebe-se que a educação do campo não pode ser uma educação seletiva, e que não seja voltada às especificidades de seu povo, mas necessita ser uma educação onde na relação entre ensinar e aprender haja comunhão e partilha, numa relação horizontal, e nessa visão que deve existir entre ensino e respeito às singularidades é que, de fato, a verdadeira educação se faz. É nesse momento onde acontece de fato a garantia de direitos.

Palavras-chave: Educação do Campo, direito humano, direito à educação.

INTRODUÇÃO

Todo ser humano tem direito a ser diferente e precisa desenvolver a consciência de que precisa conviver com essa diversidade. As sociedades não estão mais fechadas à homogeneização e a cada passagem do tempo do futuro para o presente fica mais difícil reconhecer alguém como nativo de um lugar apenas por estar naquele lugar ou por se parecer com os dali. A pós-modernidade abriu as portas ao heterogêneo. Porém, ao mesmo tempo em que os homens têm direito a serem diferentes, o que garante o respeito às singularidades, todos são iguais nos direitos e nos deveres. A garantia de direitos por meio da sociedade, garante ao homem o exercício de sua igualdade. A negação de direitos provoca exclusão, marginalização, discriminação, estereotipia, segregação, cerceamento.

O direito à educação é, entre tantas outras coisas, o que talvez seria o grande responsável pela melhoria da própria sociedade através da garantia de uma educação

¹ Doutorando em Educação pela Universidad Nacional de Rosario - UNR, edendecastro@live.com;

para todos em acesso, permanência e qualidade. No entanto os dados estatísticos ainda gritam em contradição à garantia do direito à educação quando, pelo censo do Brasil de 2010, é visto que "Segundo a Pnad/2009², cerca de 3,7 milhões de crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos de idade estão fora da escola no Brasil. Desse total, 1,4 milhão têm 4 e 5 anos; 375 mil, de 6 a 10 anos; 355 mil, de 11 a 14 anos; e mais de 1,5 milhão de adolescentes têm entre 15 e 17 anos"³.

Os dados começam a se afunilar quando, ao se pensar geograficamente, nota-se onde estão a maioria destes que encontram-se fora da escola. Segundo dados da mesma pesquisa, "Dos adolescentes com idade entre 15 e 17 anos, mais de 1,5 milhão estão fora da escola (14,8% dessa população). O maior contingente em termos absolutos está no Nordeste, com 524 mil adolescentes"⁴. Os dados impressionam ainda mais ao notar que é também no Nordeste que reside a maior população rural no Brasil e é também nesta região que reside o maior índice de moradores do campo com dificuldades de acesso à educação.

Compreender este fato faz surgir com maior força um movimento que luta em prol dos direitos destes a quem foram negados. A marca da desigualdade tão visível na sociedade torna-se inevitavelmente parte da desigualdade na educação, como diz Snyders: "é, portanto, a desigualdade social que comanda a desigualdade escolar" (SNYDERS, 2005, p.20). A desigualdade acontece quando há a negação de direitos que, por sua vez, faz acontecer o surgimento de classes. Essas classes, ao tomarem consciência de seus direitos negados, fazem emergir lutas de classes. As lutas de classes são em prol de uma sociedade sem classes. A luta de classes é uma luta por direitos. A garantia de direitos faz com que haja igualdade.

METODOLOGIA

A pesquisa descrita neste trabalho pretendeu uma investigação que contou com a revisão bibliográfica sobre o tema da pesquisa, bem como de observações e análise de documentos. Yin afirma a necessidade da revisão bibliográfica ao falar que "o caminho

² Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

³ Consultado em: http://www.unicef.org/brazil/pt/media_24119.htm

⁴ Idem.



começa com uma revisão minuciosa da literatura" (YIN, 2010, p. 23), pois ela serve não para "determinar as respostas sobre o que é conhecido sobre um tópico" mas para "desenvolver questões mais perspicazes e reveladoras sobre o mesmo tópico" (YIN, 2010, p. 35).

A revisão bibliográfica deste estudo iniciou após definição do tema, a partir de seleção das literaturas próprias para a construção da base metodológica da pesquisa, leituras dos autores de referência sobre Educação do Campo e classe multisseriada, estritamente necessários à construção desta teoria e à compreensão sobre aquilo que era necessário refletir, criar e descrever através da produção de fichamentos e resumos. Esta parte de estrita importância durante o percorrer da pesquisa foi realizada com base na ideia de Macedo quando diz que "para o pesquisador qualitativo, não há quadro teórico inquestionável" (MACEDO, 2009, p. 92), ou seja, as leituras não podem ser compreendidas pelo pesquisador como verdades a serem seguidas, mas sim como inspiração para que outras verdades surjam.

REFERENCIAL TEÓRICO

A história da educação do campo começa com a luta por direitos, através do grito de um povo cansado de viver à margem da sociedade, pois durante muitos anos o Brasil foi sustentado predominantemente pelo trabalho realizado no seu meio rural. Desde seus primeiros anos, com a vinda de colonizadores visando o rápido enriquecimento através da exploração do trabalho humano dos povos que aqui viviam e passaram a viver (indígenas e escravos africanos) e da exploração dos recursos naturais deste país, a organização social do Brasil acontece através de três elementos principais: a grande propriedade fundiária, a monocultura de exportação e o trabalho escravo. No final do século XIX, já após a libertação dos escravos e com a vinda de demais trabalhadores nativos e imigrantes advindos da Europa, o mercado brasileiro começa a adquirir características capitalistas e o país começa a ver crescer a sua economia.

Em 1930 o Brasil, apesar de possuir ainda sua economia baseada na produção agrícola, como o algodão, cacau, cana-de-açúcar e principalmente café, já produzia cimento, ferro-gusa, aço, laminados, álcool, tecidos, papel, carvão, mas não em quantidade suficiente. O petróleo ainda não era explorado e máquinas, geradores e

motores elétricos ainda não eram produzidos. Porém em 1929 os preços do café caíram drasticamente, justamente no momento que o país o produzia em grande escala, o que gerou prejuízo aos grandes produtores e aos credores internacionais. Muitos vieram à falência e o mercado agrícola despencou, fazendo gerar grandes índices de desemprego e a dívida externa chegou além do que o país poderia arcar. Com o mercado em crise, o Brasil não mais poderia conseguir empréstimos internacionais para financiar a agricultura nem tampouco aumentar os impostos para arrecadar mais fundos.

Anos após, à semelhança do que aconteceu na Europa, o Brasil deixa de ser um país essencialmente agrário e, com o advento da industrialização, o movimento econômico passou a girar em torno de grandes cidades, desvalorizando a produção agrícola, fazendo com que o crescimento urbano se tornasse algo irreversível. "A história da crise do mundo rural confunde-se, portanto, com a história do triunfo do mercado e dos seus valores civilizacionais" (CANÁRIO, 2007). Esse momento também foi marcado como um ato de refúgio do governo, porque "uma terra sem gente dispensa qualquer política educativa" (ARROYO, 2004, p. 54). Novos meios de transporte e comunicação promoveram maior integração entre as regiões do país, houve diminuição da dependência do Brasil por produtos que, por não serem produzidos, tinham que ser importados de outros países, o aumento da produção industrial fez com que os custos dos produtos diminuíssem, houve um grande crescimento na geração de empregos e grandes conquistas urbanas como melhorias no saneamento básico, iluminação das vias e melhorias na infraestrutura.

No entanto, grandes efeitos negativos também apareceram após esse período de crescimento industrial, a saber o aumento da poluição da natureza. Também muitos camponeses sentiram-se obrigados a deixarem seu trabalho no campo para buscarem melhorias de vida nos grandes centros urbanos que começavam a surgir no território nacional. Com isso houve o crescimento desenfreado dos subúrbios urbanos, o surgimento de favelas e de moradias em condições sub-humanas e o uso da mão-de-obra infantil. Disso resultou também a imagem fortemente estabelecida que supervaloriza a produção industrial em detrimento da imagem da produção camponesa que passa a ser vista como sinônima de atraso e inferioridade.

Dessa forma, a educação oferecida nas cidades também adquire referência fazendo com que as escolas e o ensino das populações do campo, lá no próprio campo,

fossem esquecidas. Antes disso, alguns programas educacionais voltados para o meio rural buscavam beneficiar esta população, através de preocupações voltadas ao ensino técnico agrícola e nas décadas de 40 e 50 programas criados pelos Ministério da Educação e Ministério da Agricultura, a exemplo da Campanha de Educação de Adultos que visava a alfabetização dos adultos residentes no meio rural que, segundo Baquero "Embora não tenha obtido sucesso, sendo extinta antes do final da década de 1950, a campanha fomentou a discussão teórica em torno da educação de adultos e do analfabetismo e suas consequências psicossociais" (BAQUERO, 2010, p. 136). Antes ainda, em 1923 o Primeiro Congresso de Agricultura do Nordeste Brasileiro já fazia a primeira referência à educação rural que objetivava a "contribuição ao desenvolvimento agrícola e a transformação de crianças indigentes em cidadãos prestimosos" (BRASIL, 2002, p. 3).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação básica no Brasil envolve a Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio enquanto níveis de ensino e a Educação especial, Educação Profissional, Educação de Jovens e Adultos e Educação do Campo enquanto modalidades educativas específicas a serem contempladas nesses níveis de ensino. No caso específico da Educação do Campo, este artigo da lei garante aos povos do campo duas coisas primordiais: primeiro "a formação comum indispensável para o exercício da cidadania", o que contempla os conteúdos e conhecimentos da base comum a todos os alunos dos níveis acima especificados independente de qual modalidade estejam inseridos que, como diz Carneiro, indica "o conjunto de etapas sequenciais de estudos que antecedem o ciclo de estudos da educação superior" (CARNEIRO, 2012, p. 182) e também como afirma Saviani: "pela mediação da escola, dá-se a passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita" (SAVIANI, 1992, p. 29); segundo: o artigo 22 possui finalidades ditas por Carneiro como "desdobradas em níveis dinâmicos e articulados de operacionalização" (CARNEIRO, 2012, p. 184) ao definir, na Resolução CNE⁵ n° 04 de 13 de julho de 2010, Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica e, a partir dessas diretrizes, o surgimento das Diretrizes

⁵ Conselho Nacional de Educação

Curriculares específicas para cada modalidade⁶ que, ainda sob o pensamento de Carneiro, são "de fato, o lastro e o empuxe indispensáveis à condição cidadã" (CARNEIRO, 2012, p. 184).

Outra grande conquista da Educação do Campo torna-se evidente no artigo 23 da LDB 9.394/96 quando no próprio artigo e também no parágrafo 2º indicam pressupostos valiosos ao atendimento desta modalidade de ensino:

A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular em períodos de estudos, grupos não seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar.

§ 2º - O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta lei. (BRASIL, 2000)

Esta afirmação da Lei torna efetivo o funcionamento das instituições de ensino de maneira livre e autônoma, podendo os sistemas de ensino serem criados de acordo a possibilidade, realidade e identidade de cada local, desde que assim necessite o processo de aprendizagem dos alunos. O artigo 23 também garante que a forma de organização do currículo não precisa seguir o padrão seriado urbano quando, ao garantir essas diversas formas de organização, compreende e aceita como importantes, entre tantas outras maneiras de organização pedagógica, a pedagogia da alternância e a organização das classes multisseriadas, tão comuns nas escolas do campo e que serão abordadas e discutidas no próximo capítulo.

Porém, toda essa garantia de direitos de igualdade ainda não é suficiente para efetivar e garantir à população do campo o direito a uma educação que consiga manter com dignidade o cidadão camponês em sua localidade. No caso dos artigos 22 e 26 da LDB, autonomia dos sistemas de ensino e instituições escolares de, em total autonomia, poderem adaptar seus currículos às realidades de cada localidade e clientela, pouco tem sido feito. As modalidades de ensino e suas respectivas especificidades têm sido tratadas sem a devida atenção e respeito que merecem, uma vez que, em grande parte dos municípios o que se tem visto são currículos estanques e uniformes e conteúdos e metodologias descontextualizadas de suas realidades. Não tem ocorrido, ainda, como

⁶ Que no caso da Educação do Campo acontece em 2002 quando foram aprovadas as Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.

deseja e garante a Lei, o ideal de respeito à singularidades, principalmente em se tratando dos povos do campo e suas realidades.

Isso acontece também pelo fato de que a legislação mantém ainda, em suas terminologias e discursos, fortes indícios de preconceito que afirmam o favorecimento de uma educação urbana e padronizada. Um exemplo evidente é perceber que na atual Lei de Diretrizes e Bases nº 9.394/96, em seu artigo 28, contém a seguinte afirmação:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino proverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região, especificamente:

- I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 2000)

No discorrer dos enunciados acima, o discurso recai sobre "adequações" e "adaptações" da educação à realidade do campo, colocando a cultura urbana como parâmetro, como referencial inicial e suporte aos ajustes necessários para que a educação no campo se faça. "Nesse contexto, a educação rural foi considerada como direito, mas um direito, ainda, inspirado no paradigma urbano" (PIRES, 2012, p. 90). A garantia desse direito pode ser considerada um avanço, tendo em vista que por muitos anos pouco se havia pensado a respeito dessa especificidade de povo e educação, mas Arroyo nos provoca com a seguinte reflexão: "a escola do campo teria que ser apenas um remedo da escola da cidade?" (ARROYO, 2011, p. 8). "Adequar" e "adaptar" algo é insuficiente para o atendimento a uma realidade que necessita de reflexões em sua essência e complexidade, pensada a partir da sua própria realidade e discutida com e a partir de seus protagonistas, seu povo, pois, como afirma também Arroyo, "[...] a garantia do direito do povo à instrução e à educação ainda tem de ser defendida com a ênfase que merece" (ARROYO, 2002, p. 19).

Após a Constituição de 1988, a LDB 9.394/96 foi o documento oficial precursor de muitas outras conquistas para a educação e especificamente para os povos do campo. As conquistas que vieram se efetivando após o ano de 1996 oportunizaram que os direitos desses povos fossem colocados sob a luz dos olhares da nação. Tanto que, pouco após a aprovação da Lei foi criado o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef) que

dizia respeito aos recursos destinados aos municípios para uso na educação que, apesar de não em nível ideal, trouxe benefícios às escolas rurais, uma vez que os recursos previam maiores investimentos às modalidades mais dispendiosas, caso específico da Educação do Campo pelo uso de transportes, deslocamento de professores, alunos e funcionários e manutenção dos prédios escolares mais distantes.

Em 2001 a Lei 10.172/2001 aprova o Plano Nacional da Educação, com duração de dez anos, que traz no texto o tratamento específico para a educação do campo, apesar de suas contradições, quando prevê flexibilidade para a organização pedagógica desta modalidade mas que pretende, e coloca como "meta a ser perseguida" (BRASIL, 2001) o fim das classes unidocentes (ou multisseriadas) e a padronização, nas escolas rurais, do modelo seriado regular. Essa maneira de tratamento às classes multisseriadas apenas reforça que o ideal seriado e a educação urbanocêntrica e fabril ainda dominam os desejos para o que se pretende ser uma "educação ideal e de qualidade".

A década de 1990 marcou também pelo surgimento das lutas dos movimentos sociais de maneira mais efetiva e organizada, ganhando força através de grandes apoios. O grito dessas organizações começa a ganhar eco e despertar o governo e demais setores da sociedade para uma grande revolução. O "Movimento por uma Educação do Campo" foi criado a partir disso e em busca da garantia de uma educação de qualidade para os povos do campo lutando não pela mera instrução ou alfabetização destes, mas também pela sua liberdade da opressão, sua consciência política, ética e social, a capacidade de trabalho digno e a valorização e preservação de sua cultura, além de "propiciar um espaço de discussão sobre a Educação do Campo" (XAVIER, 2005, p. 2) ainda que, "esse processo, por si só, não será suficiente para resolver séculos de atraso educacional e dezenas de anos de dívida social" (GHEDIN, 2012, p. 15).

A partir da criação deste movimento, grandes eventos passaram a acontecer e o cenário nacional vira palco de importante ação em prol dos povos do campo na luta por uma educação digna. O primeiro grande evento realizado foi o I Encontro de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (Enera), em 1997, com o apoio da Universidade de Brasília (UnB), Movimento dos Sem terra (MST), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para Educação,

Ciência e Cultura (Unesco) e a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) (PIRES, 2012, pp. 93-94).

Em 1998 é realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. Este evento foi considerado por todos como a abertura de uma nova era para os povos do campo, a começar por não mais utilizar o termo "educação rural" e sim "educação do campo". A mudança de terminologia é explicada por Ribeiro, que diz:

Em confronto com a educação rural negada, a educação do campo construída pelos movimento populares de luta pela terra organizados no movimento camponês articula o trabalho produtivo à educação escolar tendo por base a cooperação. A educação do campo não admite a interferência de modelos externos, e está inserida em um projeto popular de sociedade, inspirado e sustentado na solidariedade e na dignidade camponesas. (RIBEIRO, 2012, p. 298)

Além dessa mudança, a Conferência Nacional por uma Educação do Campo trouxe o desejo de que a educação camponesa deveria ser construída pelo seu próprio povo e não mais por imposição ou por mera adaptação aos modelos tradicionais e urbanos. Esse conceito se amplia quando é pensada a educação "do campo e no campo", ou seja, uma educação feita nos moldes das necessidades de uma determinada parte da sociedade que por muito tempo foi esquecida, devendo ser oferecida no próprio lugar onde esses povos residem.

Em 2002, sob a garantia do artigo 22 da LDB (Lei nº 9.394/96), foram aprovadas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução 1/2002 do Conselho Nacional de Educação). Com isso, a garantia do direito de uma educação para todos conquistada pela intensificação das lutas sociais abre à população brasileira um cenário de respeito e adequação educacional às singularidades culturais e regionais. Nessa perspectiva surge também a garantia de uma educação do campo e no campo, com qualidade e valorização dos saberes próprios desse povo, devendo ser definida, como garantem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, parágrafo único,

[...] 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, 2002)



Sendo assim, essas temáticas norteadas pelas Diretrizes tornam-se de urgente relevância para realização de tudo o que o campo necessita, desde cursos de formação para professores das escolas do campo, construção de proposta pedagógica própria, princípios e procedimentos adaptados a essa singularidade, autonomia, gestão democrática, atendendo a tais exigências e garantindo a realização de um trabalho no qual as funções docentes se ampliem, visando a formação de alunos-pesquisadores que, em conjunto com os professores, poderão ir a campo analisar, refletir e dialogar com a sua própria realidade em paralelo com a realidade global na qual também estão inseridos para, assim, poder efetivar o direito de igualdade pautado na diversidade e singularidade dos povos pois, "no paradigma que fortalece a Educação do Campo é a formação humana que tem maior significado" (JESUS, 2004, p. 63).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Sendo assim, mesmo com tantas conquistas, estamos ainda a começar a trilhar o devido caminho. Todos esses avanços servem para provocar a reflexão de que o que se necessita não é só a garantia de uma escola, de um prédio escolar, da oferta de ensino seja em que nível for, ou da garantia de recursos financeiros e/ou materiais. Mais que isso, as conquistas devem servir para fazer perceber a todos que "a escola precisa aprender e intervir no contexto social, econômico e cultural em que está inserida" (PIRES, 2012, p. 110) como resposta a tudo aquilo que vem recebendo e que ainda virá a conquistar. Somente dessa forma a educação fará sentido a todos aqueles que com ela se envolverem e a partir disso transformações sociais efetivas surgirão em cada realidade, em cada contexto.

Se com todo investimento a escola ainda continuar incapaz de intervir em sua própria realidade, e se os seus atores não forem capazes de refletirem sobre si mesmos e negarem a opressão a que foram impostos durante décadas, terá sido em vão o trabalho. É necessário que se trabalhe para que surja outra escola, outra educação. É necessário que essa educação seja construída por seus próprios atores e não mais seja uma prática verticalizada. É preciso, pois, que se faça uma escola que para garantir o direito de seus atores tenha sido capaz de transformar-se.

Por fim, a educação do campo não pode ser uma educação seletiva, que faz "perpetuar divisões, desigualdades e injustiças já existentes" (WOODS, 1999, p. 19), e que não seja voltada às especificidades de seu povo, mas necessita ser uma educação onde na relação entre ensinar e aprender haja comunhão e partilha, numa relação horizontal, pois "todo processo de ensino para o outro é também processo de aprendizado para si próprio" (PARO, 2010, p. 49) e nessa visão que deve existir entre ensino e respeito às singularidades é que, de fato, a verdadeira educação se faz. É nesse momento onde acontece de fato a garantia de direitos.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A educação básica e o movimento social do campo.** In: Por uma educação do campo. (Org) Mônica Castagna Molina. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. **Imagens Quebradas:** trajetórias e tempos de alunos e mestres. Petrópolis: Vozes, 2004.

_____. **Trabalho e conhecimento:** dilemas na educação do trabalhador. Carlos Minayo Gomes (et al). 4.ed. São Paulo: Cortez, 2002.

BAQUERO, Rute. **Educação de Adultos.** In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL, Presidência da República. **Plano Nacional de Educação.** Brasília, 2001.

BRASIL, Câmara dos Deputados. Lei 9394/96 – **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: Câmara dos Deputados, 2000.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. **Diretrizes operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo.** Brasília, 2002.

CANÁRIO, Rui. **Escola Rural:** de objecto social a objecto de estudo. Lisboa: Universidade de Lisboa, 2007.

CARNEIRO, Moaci Alvez. **LDB fácil:** Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 19. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

GHEDIN, Evandro (org). **Educação do Campo: epistemologia e práticas.** São Paulo: Cortez, 2012.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **Questões paradigmáticas da construção de um projeto político pedagógico da Educação do Campo.** In: JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). Contribuições para a

construção de um projeto de Educação do Campo. Coordenação da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2004.

MACEDO, Roberto Sidnei. **Outras luzes: um rigor intercrítico para uma pesquisa política.** In: GALEFFI, Dante Augusto; MACEDO, Roberto Sidnei; PIMENTEL, Álamo. Um rigor outro – sobre a questão da qualidade na pesquisa qualitativa. Salvador: EDUFBA, 2009.

PARO, Vitor Henrique. **Educação como exercício de poder:** crítica ao senso comum em educação. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2010.

PIRES, Angela Monteiro. **Educação do Campo e democratização:** um estudo a partir de uma proposta da sociedade civil. Tese (Doutorado) – Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2008.

RIBEIRO, Marlene. **Educação rural.** In Dicionário da Educação do Campo. ALENTEJANO, Paulo; CALDART, Roseli Salette; FRIGOTTO, Gaudêncio; PEREIRA, Isabel Brasil (orgs.). Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica:** primeiras aproximações. 3. ed. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992.

SNYDERS, Georges. **Escola, classe e luta de classes.** São Paulo: Centauro, 2005.

WOODS, Peter. **Investigar a arte de ensinar.** Porto: Porto Editora, 1999.

XAVIER, Maria do Socorro. **Os movimentos sociais cultivando uma educação popular do campo.** Anped/GT Educação Popular, 2005.

YIN, Robert K. **Estudo de caso – planejamento e métodos.** 4. ed. Porto Alegre: Bookman, 2010.