

A EDUCAÇÃO DO CAMPO NO LIMIAR DA SOCIEDADE CAPITALISTA: DESAFIOS À FORMAÇÃO DOS MEMBROS DE COMITÊS DE BACIAS HIDROGRÁFICAS

Cassiana Mendes dos Santos Almeida*

Resumo: O presente texto apresenta considerações iniciais acerca da pesquisa intitulada “*A teoria e o trabalho educativo não escolar: um estudo crítico das concepções teóricas que fundamentam a educação dos colegiados ambientais na Bahia*”, que está sendo desenvolvida no Programa de Pós-graduação em Educação do Campo da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB, financiada pela Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado da Bahia – FAPESB. A mesma tem como objetivo central analisar os fundamentos pedagógicos e sociopolíticos que orientam a política de educação ambiental dos Comitês de Bacias Hidrográficas na Bahia buscando identificar se essa teoria contribui para o avanço dos camponeses que atuam nesses colegiados ambientais. Nesse artigo, apresentaremos a concepção da educação do campo e sua relação com a educação difundida nos comitês de bacias hidrográficas, no sentido de entender quais são as contribuições dessas referências para a formação dos trabalhadores do campo. O texto encontra-se dividido em três partes: a) A Educação do Campo nos marcos da sociedade capitalista; b) Comitês de Bacias Hidrográficas: proposta e atuação social; c) Contribuições da Educação do Campo à formação de membros de CBHs.

Palavras-chave: Educação do Campo. Capitalismo. Comitês de Bacias Hidrográficas.

1. Introdução

Ao longo da história da humanidade o desenvolvimento das sociedades sempre esteve ligado a áreas ricas em recursos naturais. “Um rápido olhar sobre a distribuição geográfica da humanidade pelo planeta nos dá conta de que é em torno dos rios, dos lagos, dos oásis ou junto ao litoral, sobretudo próximo às desembocaduras de rios, que se encontram as maiores densidades demográficas” (PORTO-GONÇALVES, 2007, p. 195).

Por muito tempo essa relação entre homem e natureza se deu de forma sustentável. No entanto, sob determinadas formas de organização social, no seio de uma cultura o homem

* Licenciada em Pedagogia – UNEB/Campus XVI. Especialista em Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial – UFRB/CFP. Mestranda em Educação do Campo – UFRB/CFP. Bolsista pela FAPESB. Membro do CEPEHU. E-mail: cmsa_cassiana@yahoo.com.br

passa a criar práticas desiguais. É o surgimento do capitalismo¹ que marca sérios impactos sociais, como a exploração da força de trabalho humana e da riqueza oferecida pelo meio ambiente. Diretamente comprometida com as práticas sociais instituídas pela humanidade, as questões ambientais sofreram diversas medidas de subordinação ao projeto de organização da vida.

Entretanto, essa organização social não é harmônica entre as classes, gerando um desconforto para o proletariado que vê a sua exploração e da natureza em volta. Essa contradição faz emergir conflitos entre a classe burguesa e a classe dos trabalhadores em diversas instâncias, pela reforma agrária, acesso a água, melhores condições trabalhistas, uma nova organização social, etc. Para não acirrar ainda mais as lutas, o Estado Neoliberal tem criado espaços de discussão a fim de manter a ordem e o consenso. No caso da gestão de águas, os espaços propícios para a participação popular são os Comitês de Bacias Hidrográficas – CBHs.

O foco desse trabalho é entender como tem se dado a educação para os trabalhadores do campo nos marcos da sociedade capitalista, e como a concepção de Educação formulada pelos movimentos sociais e educadores que estão no campo tem contribuído para a formação dos membros de Comitês de Bacias Hidrográficas, espaços estes que contam com uma participação significativa de camponeses nas decisões acerca da gestão de águas no Brasil. De antemão, apresentamos ao leitor a nossa defesa de uma educação omnilateral, por entendermos que apenas a mais ampla das concepções de educação pode contribuir para o alcance do objetivo de uma mudança verdadeiramente radical.

É importante salientar ainda, que a concepção de Educação do Campo considerada neste artigo é aquela que vem sendo construída pelos movimentos sociais e educadores e educadoras do campo a fim de romper com a lógica de educação alienada, difundida por muitos anos pelas elites agrárias. Dessa forma, este trabalho é uma análise bibliográfica da literatura acessada acerca da Educação do Campo, bem como, das leituras em torno dos Comitês de Bacias Hidrográficas no sentido de fazer uma reflexão sobre a educação do campo e suas contribuições e desafios para a educação difundida nos comitês de bacias hidrográficas.

¹Modo de produção que foca o lucro, por meio da exploração do trabalho humano e da natureza.

2. A Educação do Campo nos marcos da sociedade capitalista

2.1 Os nexos do Capital com a Educação

O modo capitalista de produção propiciou uma expansão de mercado e crescimento das sociedades de uma forma muito rápida, permitindo assim que um grupo dominante fosse determinando as ações de outro grupo. Para Marx e Engels,

(...) as ideias da classe dominante são, em todas as épocas, as ideias dominantes; ou seja, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante. A classe que dispõe do meio de produção material dispõe, simultaneamente, dos meios de produção espiritual, o que faz com que sejam a ela submetidas, ao mesmo tempo e em média, as ideias daqueles que não possuem os meios de produção espiritual. (MARX; ENGELS: 2006, p.29)

Sendo assim, aqueles que detêm o domínio da produção da existência, acabam determinando as relações humanas e também controlando a natureza a favor do seu projeto de “desenvolvimento”. Isso implica numa diferença de poder entre as classes, ou seja, há a negação de um pensamento em detrimento de outro. Essas características na produção de mercado e capital definem conexões e relações com a formação, teorias e metodologias de ensino, assim como, nos currículos escolares para a formação do sujeito fundamentadas principalmente no ideário neoprodutivista², que determina uma educação integradora do homem a atual sociabilidade do capital. Portanto, a escola se apresenta como um espaço social influenciado por determinações capitalistas, disseminando seus interesses e suas práticas. Mészáros aponta que:

No reino do capital, a educação é ela mesma, uma mercadoria. Daí a crise do sistema público de ensino, pressionado pelas demandas do capital e pelo esmagamento dos cortes de recursos dos orçamentos públicos. Talvez nada exemplifique melhor o universo instaurado pelo “neoliberalismo”, (...) do que a mercantilização da educação (MÉSZÁROS, 2005, p.16).

As contradições do capital e suas relações (trabalho, exploração de mão-de-obra e mais-valia), demonstram que essa “educação de qualidade” não proporciona ao sujeito uma educação para a vida, mas para a desumana competitividade do mercado, mantendo as mesmas desigualdades sociais e divisões de classes, pois “o simples acesso à escola é condição necessária, mas não suficiente para tirar das sombras do esquecimento social,

²De acordo com SAVIANI (2007) o *neoprodutivismo*, surge nos anos 1990 como a nova versão da teoria do capital humano que aparece em consequência das transformações materiais que marcaram a passagem do fordismo ao toyotismo, determinando uma orientação educativa que se expressa na pedagogia da exclusão.

milhões de pessoas cuja existência só é reconhecida nos quadros estatísticos” (MÉSZÁROS, 2005, p. 11).

Por muito tempo a escola difundiu a assimilação da população às relações industriais, além disso, serviu também para socializar o trabalho assalariado às gerações jovens. A escolarização forçava a população a se adaptar aos hábitos fabris e o foco era a pontualidade, a atenção e o silêncio. Segundo Enguita (1989), essa prática ocorre até os dias atuais, pois a educação contribui (mesmo que indiretamente) para a hierarquização das relações de trabalho já que uns tem melhor capacitação que outros. Além disso, o sistema econômico atribuiu um caráter utilitarista e funcional à educação, focando a qualidade total para se apropriar do sistema educativo exigindo dos operários, conhecimento das várias áreas de trabalho, tornando-os produtivos e rentáveis, de tal modo exige-se uma maior articulação entre o que se estuda e o que acontece no mundo laboral.

A evolução do sistema educacional está referenciada apenas no desenvolvimento pessoal e social dos indivíduos, passando a objetivar somente o desenvolvimento dos sistemas produtivos, para os quais esses mesmos indivíduos estão sendo qualificados, mas não necessariamente, educados. Essa configuração vai afastando-o de um verdadeiro projeto educacional: “a educação deixa de ser um trabalho de esclarecimento, de abertura das consciências, para tornar-se doutrinação, convencimento e treinamento para a eficácia dos agentes que atuam no mercado” (SAVIANI, 2007, p. 439).

Essa precarização histórica do sistema educativo é um dos principais fatores que levam ao mau funcionamento das escolas públicas do Brasil. No campo brasileiro, a educação escolar segue o mesmo caminho: falta de estrutura, de políticas, de conteúdos, de professores formados e qualificados, enfim, das mínimas condições de trabalho. Entretanto, apesar de o Brasil ser um país eminentemente agrário, no campo estes problemas são intensificados pelo fato deste ser um espaço historicamente explorado pelo capital e pelos governos, comprovando assim o descaso das políticas lançadas nesses espaços.

Por isso, durante muito tempo, as políticas educacionais para o campo apareceram somente como ações compensatórias, através de programas ou atividades pontuais que negam a institucionalização da escola como o espaço privilegiado onde o educando passa a ter

contato com o saber historicamente produzido e sistematizado³. Diante dessa realidade, vários movimentos reivindicatórios passam a lutar por uma educação que contribua para um projeto diferente no campo.

A classe dominada, ao organizar-se em movimentos, sindicatos e partidos busca encontrar estratégias e táticas para avançar em seus projetos em contraposição aos seus antagonistas. Para isso, é do interesse dos trabalhadores compreender a realidade e desvelar os segredos das forças que o oprimem. Esse processo exige, além da luta política, o momento teórico que potencialize ao máximo a capacidade intelectual e organizativa desses indivíduos, o que se realiza por meio da educação (SANTOS, 2012, p. 195).

Se a escola só preparava o aluno para o ingresso no mercado de trabalho em expansão, para avançar, era preciso uma escola que se atentasse para a construção e difusão de conhecimentos que tenham como ponto de partida os saberes locais e a cultura popular camponesa. É com base nesses questionamentos que a o ‘movimento por uma educação do campo’ surge no intento de propor outro modelo de educação no campo brasileiro.

2.2 A concepção de Educação do Campo e os novos espaços educativos

Nos anos 1990, os movimentos sociais do campo e os educadores preocupados com a educação difundida para os camponeses começam a questionar o modelo educativo difundido até então e chegam à conclusão de que tal proposta não atende às demandas do projeto camponês. Para estes educadores, a escola do campo precisa ser um espaço que valorize a identidade dos sujeitos, promovendo o desenvolvimento de práticas adequadas às especificidades e aos direitos dos moradores do campo. A escola é tida como condição básica para a construção de valores e saberes, visto que ela é o espaço apropriado para o resgate e ordenamento desse conhecimento, colocando os povos do campo no centro da construção do processo de formação.

É uma formação que ultrapassa os muros da escola, proporcionando aprendizagem para além do simples compilar informações. A formação é no viés da emancipação humana, tornando-se assim, um fator decisivo para tornar as pessoas conscientes e responsáveis pela sociedade. Mas apesar da luta por escolas, a proposta da educação do campo tem reconhecido outros espaços formativos, em que os camponeses buscam se articular a fim de pautar suas demandas e ajudar na construção de novas propostas que beneficiem também o campo.

³ Esse é um exemplo das estratégias encontradas pelo Estado Capitalista na formulação de políticas destinadas a grupos específicos, nesse caso os camponeses, reprimindo políticas universais para a população.

Um desses espaços é o Comitê de Bacias Hidrográficas. Os sujeitos do campo articulados nesses colegiados na busca por contribuir na gestão pública das águas necessitam de uma formação crítica, para assim contribuir para o desenvolvimento do campo. Entretanto, o fato do acesso à ciência ter sido negado, ao longo da história, se torna difícil a manifestação dos anseios desses sujeitos nos espaços legítimos.

Ainda que o objeto em questão seja de natureza não escolar, o processo educativo que se propõe a orientar ou contribuir teoricamente com as lutas do povo e sua organização deve problematizar com a classe trabalhadora do campo, por meio de teorias radicalmente críticas, os problemas da sua localidade e do seu cotidiano. Trata-se de oferecer elementos para a crítica, através de procedimentos e formas, que garantam o alcance de conhecimento, principalmente quando os trabalhadores solicitam uma orientação teórica para elas a fim de ajudar na superação da lógica degradante imposta pelo Capital.

Os movimentos dão um passo importante no processo de formação humana quando se pautam por um verdadeiro processo de abertura de possibilidades para que os seus integrantes problematizem a realidade social e se instrumentalizem teórica e praticamente para um enfrentamento mais consistente em suas lutas (SANTOS, 2012, p. 200).

Portanto, é fundamental a apropriação da ciência nos seus aspectos mais amplos. Apesar da educação do campo por si só é insuficiente para a vida no campo, quando ela é baseada numa teoria crítica, contribui para a luta por uma nova organização social que não tenha o campo enquanto lugar de atraso e de exploração. Nos espaços formativos, a exemplo dos Comitês de Bacias Hidrográficas, a teoria crítica pode tratar de categorias que vão à raiz da degradação ambiental, que é o Capital. A seguir tentaremos demonstrar como se dá a atuação dos CBHs na sociedade.

3. Comitês de Bacias Hidrográficas e a questão do conhecimento

3.1 Território de Planejamento de Gestão de Águas: a Bacia Hidrográfica

A Bacia Hidrográfica é definida, geralmente, como a área na qual ocorre a captação de água para um rio principal e seus afluentes devido às suas características geográficas e topográficas, ou seja, “é a região compreendida por um território e por diversos cursos d’água” (ANA, 2011, p. 11).

A Lei 9433/97 (BRASIL, 1997) estabelece-a enquanto unidade territorial de planejamento hídrico, com o objetivo de assegurar a preservação, o uso, a recuperação e a conservação dos recursos hídricos, em condições satisfatórias para os seus múltiplos usuários e de forma compatível com o desenvolvimento equilibrado e sustentável da região. Essa escolha fundamenta-se no princípio de que essa escala permite observar melhor as características econômicas, sociais e naturais da região e, em consequência, criar políticas mais adequadas às particularidades locais:

Com a definição da **bacia como unidade territorial** cria-se um novo espaço de atuação para as políticas públicas, para além do pacto federativo, o que é muito interessante, pois a história do ser humano sempre esteve ligada aos mananciais e bacias hidrográficas (DINIZ; MARANHÃO, 2011, 77 – grifos dos autores).

Percebe-se que além de características físicas, a “Lei das Águas” considera também os aspectos sociais na definição do território de gestão de águas. A demarcação contempla as atividades desenvolvidas num determinado espaço, sejam elas econômicas ou culturais. Assim como o território camponês, defendido pelos trabalhadores e pelas trabalhadoras do campo, o conceito de Bacia Hidrográfica ultrapassa o sentido geográfico e considera, também, as manifestações culturais e os aspectos socioeconômicos presentes numa determinada região. Isso é um avanço, pois permite o reconhecimento das vivências e do cotidiano da classe trabalhadora que depende diretamente da natureza para sobreviver.

3.2 A educação na gestão participativa das águas

A Lei 9433/97 ao estabelecer a bacia hidrográfica como o território de gestão de águas, define também que a gestão dos recursos hídricos deve ser descentralizada e contar com a participação do Poder Público, dos usuários e das comunidades (BRASIL, 1997). Essa participação se dá nos Comitês de Bacias Hidrográficas - fóruns “em que um grupo de pessoas se reúne para discutir sobre um interesse comum – o uso d’água na bacia” (ANA, 2011, p. 11).

Os Comitês de Bacias Hidrográficas – CBHs são espaços privilegiados para a manifestação de diversidades ambientais e expressam a atuação de um projeto político-institucional que se constrói a partir da articulação de instituições em torno de objetivos e métodos de desenvolvimento comuns. Pelo fato de ser o lugar de deliberação e

regulamentação, os CBHs têm sido também espaços de disputas, já que são neles que se legitimam os destinos e as formas que, teoricamente, se dá aos usos dos recursos hídricos.

Frequentemente, poder público, grandes e pequenos usuários e as organizações civis se conflitam ao ter que consensuar algo que só beneficiará um dos segmentos representados no Comitê. Não por acaso, na maioria das vezes, esses benefícios vão para os grandes usuários, que por portarem de condições materiais e científicas conseguem uma articulação maior junto aos outros membros. A própria Agência Nacional de Águas – ANA, defende que a solução desses conflitos “deve passar pela elaboração de estudos técnicos, financeiros, econômicos e socioambientais, os quais objetivam indicar alternativas, discutidas entre os envolvidos, que podem resultar na priorização de determinados usos sobre outros” (ANA, 2011, p. 13).

É importante salientar que a concentração de terra e de recursos naturais nas mãos de poucos indivíduos são alguns elementos que propiciam esses conflitos. Porém, esse é um debate que não aparece dentro dos CBHs. A própria “Lei das Águas” não indica a resolução dos problemas ambientais no campo político. Foca outras áreas e não dá conta que só a transformação social, que é essencialmente política, solucionará as desigualdades estabelecidas no seio dessa sociedade. Frisamos que apenas a participação nos colegiados não é suficiente para que trabalhadores do campo se expressem e defendam seus interesses acerca do meio ambiente. Essas decisões exigem conhecimento científico, tornando necessário um alinhamento teórico, entre todos os membros, acerca dos principais conceitos relativos à gestão de águas, pois “sem teorias, as lutas ficam à deriva, sem direção” (SANTOS, 2012, p. 202).

Por isso, a capacitação dos membros de CBHs deve considerar a realidade vivenciada por eles, articulada às questões universais, proporcionando assim que a transformação seja um processo pautado na práxis. Como mostra Vasquez, “o conhecimento é um processo mediante o qual se transforma os dados empíricos iniciais em um sistema de conceitos (nível teórico), portanto, uma atividade cognoscitiva criadora” (VAZQUEZ, 2007, p. 207). A teoria por si não transforma, mas quando construída na prática ela é capaz de fazer alterações importantes. No caso dos CBHs ela pode contribuir para que o uso da água se dê de forma igual entre os setores, não favorecendo apenas os grandes usuários.

Vemos aqui uma aproximação da realidade dos Comitês de Bacias Hidrográficas com a proposta da Educação do Campo que vem sendo construída pelos movimentos sociais e

educadores: a necessidade de uma formação diferente daquela imposta pelas elites agrárias, que contribua de fato com o avanço e a emancipação dos trabalhadores e trabalhadoras.

4. Contribuições da Educação do Campo à formação de membros de CBHs

Considerando que o acesso à elementos essenciais a vida é um dos pilares da Educação do Campo, podemos afirmar que ela pode contribuir incisivamente na formação dos membros de comitês, já que estes buscam uma divisão justa dos recursos hídricos. Alguns avanços são advindos da proposta da Educação do Campo são basilares para esse debate: a) o reconhecimento de que o território camponês é diverso e exige um olhar diferenciado para os trabalhadores ali presentes; b) a educação desenvolvida para esse território não é qualquer projeto educativo, ela exige a articulação de lutas maiores, que busquem uma nova organização social; c) as peculiaridades dos povos do campo devem ser pautadas no processo educativo; d) a ciência é um instrumento de luta para a transformação da realidade.

A resolução CNE/CEB nº 01, que institui as *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo*, orienta no seu artigo 2º, a inserção da realidade, dos saberes da comunidade e os movimentos sociais na pauta da escola. Esta deve ter a cara dos povos do campo. A terra é um elemento chave e a cultura, as lutas, a história, são pontos de partida para o trabalho educativo. É importante destacar que na proposta do movimento ‘por uma educação do campo’, a educação é um instrumento fundamental, desde que esteja vinculada às discussões acerca do modo de produção vigente, das questões locais e do trato aos recursos naturais. Ela necessita articular saber popular e conhecimento científico, permitindo o avanço para os camponeses, sem perder de vista a importância dos elementos teóricos que norteiam a proposta da construção de uma nova organização social, contribuindo assim para a supressão da sociedade do Capital.

Assim como os Comitês de Bacias Hidrográficas, a educação do campo necessita do reconhecimento dos saberes populares, mas também da ciência para potencializar a ação dos trabalhadores, na luta pela emancipação humana. “A base no conhecimento são os conceitos que engendram, em sua unidade, a compreensão do diverso. Trata-se de explicitar, no plano do pensamento e do conhecimento, os processos reais da vida em todas as suas dimensões” (FRIGOTO, 2010, p. 35). Trata-se de formar os camponeses, seja nos espaços escolares, seja

nos espaços não escolares, neste caso, nos CBHs, com base numa teoria revolucionária, pois só assim será possível um projeto revolucionário.

Como pensa Santos (2011), não se trata de ensinar o povo a lutar, mas de oferecer elementos para a crítica através de procedimentos e formas que garantam o alcance de conhecimento, principalmente quando os trabalhadores solicitam uma orientação teórica para elas. Mesmo que a natureza da educação escolar seja diferente da não escolar, àqueles que se propõem a orientar ou contribuir teoricamente com as lutas do povo e sua organização o farão com muito mais propriedade quando problematizarem com a classe trabalhadora, por meio de teorias radicalmente críticas, os problemas da sua localidade e do seu cotidiano. Para Saviani,

Se os membros das camadas populares não dominarem os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação (SAVIANI, 1994, p. 55).

Também não consiste aqui a transmissão do conhecimento através do autoritarismo como no modo tradicional de educar, mas de buscar saídas para as armadilhas que tendem ao arrefecimento da educação e dos movimentos sociais. O conhecimento deve permear as práticas sociais no sentido de fortalecê-las e consolidar as lutas, por terra, por água, por educação, enfim, por um outro modo de organização social.

5. Considerações finais

Percebemos ao longo desse texto que a Educação do Campo traz elementos que contribuem bastante para a proposta da educação nos Comitês de Bacias Hidrográficas. Por isso, defendemos que a classe trabalhadora (seja ela do campo ou da cidade, estando articulada em Comitês de Bacias Hidrográficas ou não) deve se apropriar politicamente da ciência e da técnica, pois as manifestações contrárias à degradação das condições de vida sempre partiram de ações políticas, já que a técnica é apenas um meio para se atingir determinado fim.

Apesar de a Educação na atualidade está ligada ao modo de produção capitalista, faz-se necessário que aqueles que estão preocupados com as questões acerca do conhecimento e da luta de classes, aproveitem as contradições desse sistema e proponham uma educação no viés

da emancipação humana. Diante dos elementos tratados, concluímos esse texto com uma questão: a educação difundida no seio dos Comitês de Bacias Hidrográficas tem contribuído em que medida para o avanço da luta dos trabalhadores do campo que se articulam nesses espaços?

A impressão parcial que nos dá acerca da temática abordada é que muitos avanços foram alcançados em se tratando de educação para os povos do campo. Mas, por ser um projeto que traz elementos ameaçadores a atual ordem social, necessita de um rigor teórico, a fim de potencializar as lutas sociais e avançar na luta contra o Capital. Por isso, muitos desafios estão presentes no caminho dos trabalhadores. E com certeza um deles é a instrumentalização por meio da educação para o enfrentamento aos antagonismos que lhes cercam.

6. Referências

ANA. *O Comitê de Bacia Hidrográfica: o que é e o que faz?* - Cadernos de capacitação em recursos hídricos - v.1 - Brasília: SAG, 2011.

BRASIL. *Diretrizes Operacionais para a Educação básica nas escolas do campo*. Resolução CNE/CEB n I, de 3 de abril de 2002.

BRASIL. *Lei das Águas*. Lei 9433 de 8 de janeiro de 1997. Disponível em: www.jusbrasil.gov.br Acessado em: 15 de maio de 2013.

DINIZ, N. S. de M.; MARANHÃO, R. R. Educação ambiental, participação e gestão de águas. In: MMA. *Política de Águas e Educação Ambiental: processos dialógicos e formativos em planejamento e gestão de recursos hídricos*. Ministério do meio Ambiente/ Secretaria de Recursos Hídricos e Ambiente Urbano. Franklin de Paula Júnior e Suraya Modaelli (org.). Brasília: MMA, 2011.

ENGUIITA, Mariano Fernández. *A face oculta da escola: educação e trabalho no capitalismo*. trad. Tomaz Tadeu da Silva – Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Projeto societário contra-hegemônico e educação do Campo: desafios de conteúdo, método e forma*. In: Educação do Campo: Reflexões e perspectivas. Munarin, A. (et al) org. Florianópolis: Insular, 2010.

MARX, K; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Martin Claret, 2006.

MESZÁROS, István. *A educação para além do capital*. Trad. Isa Tavares. São Paulo-SP: Boitempo, 2005.

PORTO-GONÇALVES, C. W. A luta pela apropriação e reapropriação social da água na América Latina. In: FERNANDES, B.M. *Campesinato e Agronegócio na América Latina: a questão agrária atual*. São Paulo: Expressão popular, 2007, p. 195-221.

SANTOS, C. E. F. dos. Pedagogia histórico-crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G.; BATISTA, E. L. (orgs.) *Pedagogia histórico-crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora*. Campinas: Autores Associados, 2012, p. 181-205.

SAVIANI, Demerval. *Pedagogia Histórico-crítica: primeiras aproximações*. Campinas: Autores Associados, 1994, 4 ed.

SAVIANI, Demerval. O neoprodutivismo e suas variantes: neoescolanovismo, neoconstrutivismo, neotecnicismo. In: _____. *História das ideias pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2007, p. 423_440.

VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. *Filosofia da práxis*. Tradutora Maria Encarnación Moya, São Paulo: Expressão popular, 2007.