

EDUCAÇÃO DO CAMPO E GESTÃO DEMOCRÁTICA: UM PROCESSO DE GESTÃO EM ANÁLISE

Léia Nascimento da Silva* - UESB

Fátima Moraes Garcia** - UESB

Resumo: Este ensaio provem da pesquisa de Pós-Graduação em Gestão Educacional, em andamento, que tem por objetivo investigar sobre as relações estabelecidas entre gestão escolar (Direção e Coordenação Pedagógica) e Escolas do Campo do município de Planaltino/BA, antes e depois da implementação da diretoria de Educação do Campo na tentativa de fazermos um levantamento de quais fundamentos teórico-metodológicos sustentam a ação pedagógica da gestão no cotidiano escolar deste espaço. Para isso traçamos um paralelo reflexivo e questionador entre dois modelos de Educação em disputa que são o projeto de Educação Rural e a proposta de Educação do Campo. Este ensaio trará elementos teórico-metodológicos como possibilidade de compreensão da totalidade da realidade histórico-social – sem cair em generalizações positivistas - como processo inerente e dinâmico que precede à compreensão dos condicionantes que define a problemática deste trabalho.

Palavras-chave: Educação do Campo. Democracia e Participação. Gestão Escolar.

Introdução: um processo de gestão em análise

No diálogo acerca da Educação do Campo, que nasce da mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras do campo e toma força a partir da luta social, cada esfera que compõe o processo educativo se reconfigura, alcançando todos os aspectos de construção e ressignificação da identidade das mulheres e homens. Por sua vez, a luta pela conscientização (FREIRE, 1980) do educador do Campo se apresenta como um destes aspectos e coloca em evidência a função social que o mesmo deve assumir ao estar inserido na escola. A proposta deste trabalho discorre, portanto, sobre o papel da gestão escolar (Direção e Coordenação Pedagógica) das Escolas Municipais do Campo

*Graduada em Pedagogia pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Pós-Graduada em Gestão Educacional pela Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia e Mestranda Profissional em Educação do Campo pela Universidade Federal do Recôncavo da Bahia. Estudante Pesquisadora na Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/ LEPEMS/CNPQ, linha vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação/GPEHCE/MUSEU PEDAGÓGICO/UESB – leia07leinha07@hotmail.com

** Professora Adjunta da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia, Doutora em Educação pela UFPR, Coordenadora da Linha de Estudos e Pesquisa em Educação e Movimentos Sociais/ LEPEMS/CNPQ, linha vinculada ao Grupo de Pesquisa Estudos Histórico-Críticos em Educação/GPEHCE/MUSEU PEDAGÓGICO/UESB – fmg.2009@hotmail.com

– Planaltino/BA, na tentativa de fazermos um levantamento de quais fundamentos teórico-metodológicos sustentam a ação pedagógica da gestão nos cotidianos escolares destes espaços.

A educação como meio de formação e transmissão de saberes – condicionantes ou não – tem como instituição gestora a família, já que esta se estabelece como primeiro pilar para o que hoje denominamos sociedade. E a família (também a educação), desde a formação das primeiras comunidades sociais – antes mesmo dos primeiros núcleos citadinos – se dá no espaço agrário, onde os primeiros indícios de formação dos indivíduos se estabelecem. Com efeito, devido o crescimento acelerado da espécie humana, aprimoramento das capacidades: biológica, cognitiva e intelectual humana; e desenvolvimento das culturas, as relações entre esses fatores e o próprio ser humano tornam-se ainda mais complexas, alargando também a complexidade das condições materiais de sobrevivência.

Diante destas transformações a Educação também se reconfigura, passando da formação familiar, para a regulação feita por instituições mais complexas e “agregadoras”, como por exemplo, a Igreja ou o Estado (SANTOS 2010), que por sua vez sofrem determinações políticas, econômicas, militares e culturais. Neste sentido o espaço rural também sofre suas modificações e, em contraponto à novidade e complexidade que é a formação dos centros urbanos, do campo começa a ser tirado seu caráter de desenvolvimento; a família do campo passa a receber um perfil de tudo aquilo que é primitivo; os homens e mulheres do campo ganham o estigma da ignorância inata e o meio rural passa a ser visto como lugar de atraso e, portanto, de problema a ser eliminado para que haja a tão “sonhada” equalização social.

Dentro de todo o processo de desqualificação do espaço rural, o Campo chega ao século XX compreendido como setor de produção primária e visto pela classe dominante - representada pelas grandes oligarquias - como *lócus* de produção de insumos específicos em larga escala (monocultura e agronegócio) e, ao mesmo tempo, mecanização de mão de obra suficiente para a manutenção dessas atividades apenas na fase inicial da produtividade. E no Brasil tudo aconteceu sem grandes pressões dos órgãos internacionais, diríamos até que os governos instalados nos períodos que vai de 1930 até finais de 1970 presenteiam os industriais estrangeiros quando abre ilimitadamente, o território nacional para que seu desenvolvimento seja controlado pelas vontades econômicas e militares dos órgãos privados internacionais.

Dentro dessa concepção ruralista-capitalista começa a ser moldada também a forma como se organizaria a escolarização das trabalhadoras e trabalhadores do campo – Gestão Escolar, Currículo e Formação de Educadoras e Educadores -, destacando para o fato de que políticas públicas não eram pensadas para esta modalidade de ensino. Outrossim, para o Estado, esta escolarização traria como resultado a aglomeração de indivíduos em pequenos espaços na tentativa de redução dos custos nacionais, reprodução de um currículo homogêneo - já posto - e perpetuação de um sistema – capitalista – condicionante e explorador.

Neste sentido são grandes os desafios que o educador do campo (aqui se entenda *educador* não apenas o corpo docente, mas amplia-se caracterizando a função precípua dos sujeitos que compõem o universo escolar) enfrentou e ainda enfrenta para se manter atualizado, engajado, resistente e desenvolver práticas educacionais que contemplem a possibilidade de entendimento da realidade dos homens e mulheres do Campo.

Delimitando este trabalho para compreendê-lo melhor, desde 2011 a Secretaria Municipal de Educação de Planaltino efetivou a Diretoria das Escolas do Campo de Planaltino–BA, tendo em vista a abordagem de questões pertinentes à Educação do Campo em nível global e local, tentando traçar paralelos entre uma realidade e outra. E para consolidação dessa diretoria tomou-se como base as Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo, visando assim a melhor qualidade e desenvolvimento das Escolas Municipais do Campo e suas diversidades, bem como a valorização dos povos do campo no município.

No entanto, também percebemos que a Diretoria por si só não dá conta de responder aos questionamentos e necessidades que surgem no âmbito escolar. Há também toda uma concepção da função social da escola que ainda precisa ser repensada, dialogada e modificada com o objetivo de trazer para o chão das Escolas do Campo a própria realidade dos sujeitos do campo com suas diversidades e semelhanças, sem perder de vista que diálogos precisam ser estabelecidos entre gestão e comunidade escolar. Neste sentido percebeu-se que a Gestão Escolar se apresenta como estrutura organizativa importante para que seja colocado em prática toda e qualquer proposta advinda das necessidades latentes das escolas.

Educação do Campo e seus processos constituintes

Na tentativa de compreendermos melhor as estruturas que condicionam o estar dos sujeitos do campo, traçamos um paralelo reflexivo e questionador entre dois modelos de Educação em disputa que são o projeto de Educação Rural e a proposta de Educação do Campo, no qual o primeiro se configura numa perspectiva da legitimação das desigualdades sociais existentes no Brasil. Enquanto que a segunda está para além de um projeto e/ou programa estanque e assistencialista, mas é antes de tudo outra perspectiva em Educação, um olhar mais aguçado e comprometido com as políticas públicas efetivamente necessárias para a afirmação dos povos do Campo como sujeitos coletivos de direitos.

A educação no meio rural começa a ser moldada dentro da concepção ruralista/capitalista que, em finais do século XIX e início do século XX, passa a moldar (de forma descontínua e desorganizada) a forma como se organizaria a escolarização dos (as) trabalhadores (as) do campo, destacando para o fato de que políticas públicas não eram pensadas para esta modalidade de ensino (LEITE, 1999). Para o Estado, esta escolarização traria como ação, apenas a aglomeração de indivíduos em pequenos espaços na tentativa de redução dos custos nacionais; reprodução de um currículo homogêneo - já posto - e perpetuação de um sistema – capitalista – condicionante e explorador.

A partir da década de 40, do século XX, são implementados programas de extensão rural que pensavam os sujeitos do campo como “indivíduo extremamente carente, que deveria ser assistido e protegido” pelo Estado (LEITE, 1999). Aqui a educadora e o educador é retirado da sala de aula do campo e em lugar destes são colocados técnicos de ensino agrícola-empresarial com o objetivo de disseminar a concepção de

[...] um modelo de educação e organização sócio produtiva que permitia a proliferação de um tipo de escolaridade informal cujos princípios perpetuavam a visão tradicional colonialista-exploratória, só que, doravante, com uma rotulação liberal moderna: desenvolvimento agrário (LEITE, 1999, p. 34).

Desse modo percebe-se que a educação escolar disponível à população do campo não apresentava políticas públicas específicas para atender as necessidades e anseios desta população. Ao inverso, o que se tinha era penas projetos de cunho assistencialistas e/ou compensatórios apenas no intuito de maquiagem, mas não erradicar,

os problemas estruturais existentes na realidade social e educacional dos sujeitos do campo.

A Educação do Campo enquanto outra forma de ver o processo de ensino e aprendizagem dos sujeitos do campo passa a se configurar a partir da década de 90 do século XX e está associada a iniciativas de políticas públicas, que não dissociam Identidade, Educação e Trabalho e, por sua vez, nasce de movimentos sociais, da mobilização dos trabalhadores e trabalhadoras, e da luta social. Por entender “políticas públicas como conjunto de ações resultantes de processos de institucionalização de demandas coletivas, constituído pela interação Estado/Sociedade” (ARROYO, CALDART e MOLINA 2009, p. 49), estes movimentos sociais e sindicatos do Campo pressionam ainda mais o Estado brasileiro para que haja, de fato, a consolidação de políticas educacionais para a Educação do Campo: uma escolarização voltada para esta realidade privilegiando os aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos, bem como o aspecto material que é a terra e o trabalho. Percebe-se então que,

[...] um importante aceno já é dado pela LDB – Lei de diretrizes e Bases da Educação Nacional, 9394/96 – e fortalecida com uma outra importante conquista recente para o conjunto de organizações dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, no âmbito das políticas públicas, que foi a aprovação das ‘Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo’ – Parecer no 36/2001 e na Resolução 1/2002 do conselho Nacional de Educação (ROCHA, PASSOS & CARVALHO 2012, p. 02)

A partir daí a Educação do Campo também se estabelece como

[...] um conceito em construção sem se deslocar do movimento específico da realidade que a produz, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores do campo, mesmo as que se desenvolvem em outros espaços e outras denominações. E, como análise, é também compreensão da realidade *por vir*, a partir de possibilidades ainda não desenvolvidas historicamente, mas indicadas pelos seus sujeitos ou pelas transformações em curso em algumas práticas educativas concretas e na forma de construir políticas de educação (CALDART, 2012) (grifos da autora).

Ela se encontra nesse movimento de luta trazendo a concepção de uma educação que reconhece os coletivos de direito existente em nosso território-espaço. Os povos do campo têm suas peculiaridades, diversidades, tradições, modo de produção (trabalho)

que variam de lugar para lugar, território para território e estes fatores não podem ser invisibilizados, nem colocados à margem da existência concreta, muito menos perpetuados, quando se tratam de valores que legitimam a exploração do humano sobre o humano. Este coletivo de direito existe e a escola deve reconhecê-lo, afirmá-lo. A luta é para isso. As escolas do Campo (educadoras e educadores, educandas e educandos, comunidade escolar e local, gestão escolar) devem assumir a sua função enquanto lugar de todos – para além dos condicionantes capitalistas; e os atos de currículo precisam sair da zona “oculta” em que está e dar vida ao espaço de atuação das mulheres e homens que no/do/para o Campo vivem.

E a escola, o que tem que fazer? Interpretar esses processos educativos que acontecem fora, fazer uma síntese, organizar esses espaços educativos em um projeto pedagógico, organizar o conhecimento, socializar o saber e a cultura historicamente produzidos, dar instrumentos científico-técnicos para interpretar e intervir na produção e na realidade. As escolas e os saberes escolares são um direito do homem e da mulher do campo, porém esses saberes escolares tem que estar em sintonia com os saberes, os valores, a cultura e a formação que acontecem fora da escola (ARROYO, CALDART e MOLINA 2009, p. 78).

Isso no leva a acreditar que estas políticas pressupõem a apropriação já - por parte destes sujeitos - dos conhecimentos a cerca de sua realidade e de mundo, que articulem as relações: educação, trabalho, diversidade e desenvolvimento do Campo, com o próprio sujeito que faz parte desse espaço.

Educação do Campo e Gestão Democrática

Sobre Gestão Democrática, muitos são os argumentos e posicionamentos a cerca do que seja democracia, visto que esta terminologia tem sido apropriada por várias correntes filosóficas que, por sua vez, são desenvolvidas na perspectiva de dar legitimidade e justificativa aos modos de relações sociais (real e ideal) historicamente analisados e reestruturados. No entanto como é de nosso entendimento, o sentido epistemológico da Democracia nos indica – para além da concepção Grega - o poder do povo, como um todo, assumindo, numa república, o poder soberano (MONTESQUIEU *in.*: CARVALHO 2011, p. 47) que, a partir de então, deliberam sobre o estar e o devir da sociedade onde estão inseridos. É o poder popular regendo a sociedade. Porém,

É evidente que a *intelligentsia* burguesa não percebe que o jugo do capital sobre as sociedades impede qualquer pretensão da universalização do termo “democracia”. A democracia em sendo o poder dos pobres, ela, cujos alicerces estão centrados na histórica luta pela construção de uma nova sociedade (sem escravos, meeiros e trabalhadores assalariados), só pode constituir-se a partir da vitória dos pobres, que expulsam os ricos. [...] a democracia é o Estado onde os homens livres e pobres governam, até por que o existente é uma oligarquia: os ricos governam. Não é democracia a sociedade em que apenas poucos homens realmente livres dirigem e controlam o restante da população, sempre via *manu militari* (CARVALHO 2011, p. 45-46) (grifos do autor).

Delimitando melhor o diálogo, quando analisamos o princípio e materialidade da participação de todas e todos nas decisões para a transformação do sistema educativo a partir da concepção de democracia, nos damos conta de que, no Brasil, ainda não vivemos sobre as bases de uma democracia participativa, porque as escolhas da população só tem relevância em períodos específicos, como o período eleitoral por exemplo. De resto é apenas representatividade. E aqui se apresenta a óbvia diferença entre representação e participação:

[...] é ao menos necessário distinguir a democracia burguesa, representativa ou indireta, da democracia proletária, radical, de massas, participativa ou direta.

A democracia burguesa se circunscreve no limite do sufrágio universal, da soberania do parlamento como órgão de representação popular e de liberdades propriamente políticas, mas que objetivam garantir, sobretudo, a defesa da propriedade privada e a acumulação ampliada do capital.

Já a democracia radical, de massas, participativa, proletária ou direta, tem como objetivo maior o igualitarismo socioeconômico, de cunho material e não se contenta com a participação por via de uma representação, fundando-se por isso comitês ou conselhos de trabalhadores. Em síntese, pode-se dizer que a democracia proletária pretende a igualdade material, enquanto a democracia burguesa pretende a execução, apenas e tão somente, de uma igualdade política formal. (SOUZA 2011, p. 175).

Esta é a democracia que temos no Brasil: a burguesa. E a instituição escolar, como reprodutora ideológica – porque intencional – de um determinado modelo social, que nesse caso trata-se do capitalismo – especificamente para os países dependentes: neoliberalismo – acaba por ser um aparelho eficaz de reprodução da consciência passiva, não participativa. Longe de ser uma visão reprodutivista ou pessimista sobre o

poder atribuído à escola, o que é colocado aqui é que, sendo a escola uma instituição correspondente ao seu instituidor, ela sempre tende à reprodução. Mas, também se apresenta como espaço de conflitos porque, quem dentro dela se insere e está inserido, não atuam na neutralidade da representatividade imposta. Do contrário, a escola se mostra como campo de luta entre o representativo e o participativo: entre minoria e maioria, estruturalismo e base, subordinação e deliberação, competitividade e solidariedade.

E falar em gestão escolar na Educação do Campo, essa é uma discussão ainda mais recente – década de 90 (depois da LDB 9394/96) – e que vem sendo consolidada desde então. Porém com muitas lacunas, inclusive no âmbito do próprio diálogo interno desta Educação enquanto princípio teórico metodológico do fazer educativo. Sempre que discutimos e dialogamos Educação do Campo tendencialmente nos atemos às questões mais específicas ao fazer docente, infraestrutura, currículo, etc. Quase nunca tratamos da Gestão Escolar enquanto estrutura organizativa que articula o modo de caminhar da escola, mas que traz em sua própria forma de gestão o condicionamento das formas de relações sociais mais amplas, que por sua vez, é sustentado por princípios filosóficos e/ou ideológicos que legitimam tal comportamento social.

A simbologia ainda atribuída à gestão escolar (tanto Direção quanto Coordenação Pedagógica) trafega entre extremos de autoritarismo a paternalismo, sendo o primeiro atribuído a quem assume a função de direção escolar e o segundo estigmatizado pela representação pedagógica, vinculado ao processo de hierarquização de poderes no qual as funções se confundem concentrando as trocas monopolizadas de poder atributivo.

No que entendemos por Gestão Escolar do Campo, ainda vemos concepções filosóficas sendo reproduzidas de modo a legitimar a ação da gestão numa perspectiva industrial e administrativa, fazendo com que, também a escola, se configure como espaço de afirmação (equivocada) da ideologia dominante. O que queremos dizer com isso é que a Gestão Escolar passa a ser estabelecida como poder central e exclusivo da responsabilização do desenvolvimento educacional do espaço escolar, que por sua vez comprova a ineficiência da escola enquanto espaço educativo.

Neste sentido a Educação do Campo sinaliza que, para o novo ser construído não basta apenas reconhecer que são estes coletivos que devem contemplá-los. Para além disso, é necessário saber que, são pelas mãos destes coletivos que a participação deve ser forjada, (re)significada, dando sentido à função social que a própria escola tem.

[...] precisam encontrar meios de criar espaços para um mútuo engajamento das vivências vividas, que não exija o silenciar de uma multiplicidade de vozes por um único discurso dominante; ao mesmo tempo, devem desenvolver formas de pedagogia ancoradas em uma sólida ética que denuncie o racismo, o sexismo e a exploração de classes como ideologias e práticas sociais que convulsionam e desvalorizam a vida (GIROUX e SIMON 1994, p. 106).

Em outras palavras, não será o gestor, coordenador pedagógico ou o professor sozinhos que vão dar conta de recriar uma escola mais humana porque ela não é composta apenas por estes três atores sociais. A escola é composta por pessoas que estão dentro e fora dela, a saber: mulheres e homens, adultos, crianças, adolescentes, jovens, idosos. Nas mais diversas representatividades: funcionários(as), educandas e educandos, coordenadores, educadoras e educadores, gestores, mães, pais, circunvizinhança. Neste interdependente e grande território: Campo. Este é quem deve construir – reconhecendo as diversidades deste espaço, bem como as contradições e conflitos - os atos educacionais que condicionam o ser, o estar e o fazer das escolas do campo.

Considerações

Esta pesquisa procura caminhar sobre um princípio importante: ter como base a concepção de um outro projeto histórico que traz a defesa do socialismo que, por sua vez, indica caminhos para superação do capitalismo. Essa ação requer esforços no sentido de compreendermos a prática social para transformá-la. Por isso essa pesquisa é desafiadora, porque traz como método o dialético de base materialista histórico, preconizado por Karl Marx e Frederich Engels (1847), que trata da interpretação da realidade e suas contradições como constituintes de uma mesma unidade de opostos estabelecidas pelo modo de produção da vida material. A escolha desta abordagem se dá porque compreendemos a totalidade da realidade histórico-social – sem cair em generalizações positivistas - como processo inerente e dinâmico que precede à compreensão dos condicionantes que define a problemática deste trabalho.

A dialética fornece as bases para uma interpretação dinâmica e totalizante da realidade, já que estabelece que os fatos sociais não podem ser entendidos quando considerados isoladamente, abstraídos de suas influências políticas, econômicas, culturais, etc. Por outro lado, como a dialética privilegia as mudanças qualitativas, opõe-se naturalmente a qualquer modo de pensar em que a ordem quantitativa se torne norma. Assim as pesquisas no método dialético se distinguem bastante das pesquisas desenvolvidas segundo a ótica positivista, que enfatiza os procedimentos quantitativos (GIL, 2008. p. 14).

Por compreendermos que o processo de pesquisa e intervenção deve se dar em longo prazo levando em conta do grau de aproximação e convivência da pesquisadora ou pesquisador junto a comunidade pesquisada. Bem como por entendermos que outros aspectos precedem a pesquisa ação, basearemos todo esse projeto na pesquisa social (qualitativa) justamente por percebermos que é ela que nos dará subsídios históricos sobre a constituição da Gestão Escolar das escolas do campo no município de Planaltino-BA. Isto acontecerá na tentativa de investigarmos quais momentos de gestão em Educação do Campo possibilitou avanços e retrocessos neste processo de implementação da Diretoria de Educação do Campo deste município. Por isso trata-se de uma pesquisa em que pesquisadora e pesquisados/as estabelecem relação de cooperação consciente (FREIRE, 1980) em busca da identificação e respostas às necessidades do coletivo.

[...] *o ser social* – e a sociabilidade resulta elementarmente do *trabalho* que constituirá o modelo da *práxis* – é *um processo, um movimento* que se dinamiza por *contradições*, cuja superação o conduz a patamares de crescente complexidade, nos quais novas *contradições* impulsionam a novas superações (PAULO NETTO 2011, p. 31) (grifos do autor).

Com isso a pretensão deste estudo de campo é levantar dados acerca da problemática aqui exposta tomando como base a dimensão histórica dos fatos sociais. De acordo com as experiências já vivenciadas pelas Escolas do Campo neste município, toda a pesquisa tomará como base o tempo de apropriação formativa do coletivo, tendo em vista que a finalidade desta ação é possibilitar que este processo se torne uma prática engajada e (re)significada para a população do Campo do município de Planaltino. Ademais, como resultado desta ação, que cada uma/um e todas/todos estabeleçam a íntima relação entre Educação e Trabalho resgatando a cultura da “Gestão Democrática e Participativa” (SOUZA, 2011) que a tanto vem sendo abafada pelo exercício constante de uma representatividade intencionalmente ideológica e vazia de sentido emancipador.

De modo geral, o projeto se baseia na Pedagogia Histórico Crítica, através do pensamento de Dermeval Saviani, que nos dá elementos para compreender, questionar e lutar contra o modelo de escola reducionista de característica genuinamente neoliberal imposta pelo capitalismo. São nessas reflexões, a partir do materialismo histórico dialético, que encontramos bases para compreender os limites e fissuras que coloca em tensão e latência as contradições existentes nas relações humanas. Sendo assim as contribuições deste ensaio possa servir de instrumento para organizações educacionais mais consolidadas e efetivamente comprometidas, que tragam como princípio a Gestão Democrática e Participativa como horizonte a ser alcançado pela ação educativa.

Referências Bibliográficas:

ARROYO, Miguel Gonzalez. *Políticas de formação de educadores(as) do Campo*. Cad. Cedes, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castanga. *Por uma educação do campo*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

CALDART, Roseli Salete. PEREIRA, Isabel Brasil. ALENTEJANO, Paulo. FRIGOTTO, Gaudêncio. *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Máuri de. Partido, Estado e Democracia: a crítica do revisionismo contemporâneo. In.: ORSO, Paulo José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues e MATTOS, Valci Maria. *Educação, Estado e Contradições Sociais*. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo e; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete e; MOLINA, Mônica Castanga (Org.). *Por uma Educação do Campo*. 4ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática de libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas da pesquisa social*. 6ª ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GIROUX, Henry A.; e SIMON, Roger. Cultura Popular e a Pedagogia Crítica: a vida cotidiana como base para o conhecimento curricular. In.: MOREIRA, Antonio Flávio e; SILVA, Tomaz Tadeu da. *Currículo, Cultura e Sociedade*. 9ª ed. São Paulo: Cortez, 2006.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999.

PAULO NETTO, José. *Introdução ao estudo do método de Marx*. 1ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

SOUZA, Silvana Aparecida de. É possível à escola básica se organizar de forma democrática e à distância? In.: ORSO, Paulo José, GONÇALVES, Sebastião Rodrigues e MATTOS, Valci Maria. *Educação, Estado e Contradições Sociais*. 1.ed. São Paulo: Outras Expressões, 2011.

ROCHA, Eliene Novaes. PASSOS, Joana Célia dos. CARVALHO, Raquel Alves de. *Educação do Campo: um olhar panorâmico*. Acessado em 02/03/2012 in: <http://www.forumeja.org.br/ec/files/>

SANTOS, Janio Ribeiro dos. *Da Educação Rural à Educação do Campo: um enfoque sobre as classes multisseriadas*. IV Colóquio Internacional: Educação e Contemporaneidade. De 22 a 24 de Setembro de 2010. Acessado em 02/03/2012 in: <http://www.educonufs.com.br/IVcoloquio/>