

# **EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO: organização pedagógica das escolas do meio rural**

Maria do Socorro Silva

Toda realidade está submetida à possibilidade de nossa intervenção. A história da luta pela justiça rural e agrária neste país revela a superação da posição inicial da adaptação e adequação, inclusive como uma forma de defesa. Uma das razões da minha luta e presença no mundo é que, como educador, eu posso contribuir para que se vá além dessa passividade, do que chamo de posturas rebeldes e transformadoras do mundo.

PAULO FREIRE, em entrevista concedida à TV PUC de São Paulo em abril de 1997

## **Introdução**

Neste texto<sup>1</sup> pretende-se discutir organização pedagógica das escolas localizadas no meio rural, para tanto destacamos dois polos que

---

1 Este texto foi escrito para fundamentar a discussão apresentada na Mesa Redonda 1: Educação Básica do Campo: organização pedagógica das escolas do meio rural (Coordenadora: Geralda Macêdo - UFPA; Palestrantes: Salomão Hage - UFPA; Socorro Silva - UFCG), no I Encontro de Pesquisas e Práticas em Educação do Campo da Paraíba, realizado nos dias 1 a 3 de junho de 2011, na Universidade Federal da Paraíba, em João Pessoa/Pb.

se inter-relacionam: um polo que acontece fora da escola – a discussão sobre a Escola do Campo, só pode ser feita se sairmos de dentro dela - com a necessidade de discutir o projeto de escola articulado ao projeto de sociedade que queremos para este país. Que campo temos e que campo queremos? Como se dá a relação entre o campo e a cidade? Como a escola pode contribuir na construção de um projeto alternativo ao projeto hegemônico neoliberal e do agronegócio? Outro pólo da reflexão se dá dentro da escola - o que caracteriza o modelo hegemônico de Educação Rural implantado no campo brasileiro Como se dá o planejamento e a organização do trabalho pedagógico? E a relação entre os diferentes sujeitos que compõem a escola? Como nas atividades de ensino e aprendizagem se articulam os diferentes dispositivos para atingir os objetivos e finalidades da educação?

### **A disputa de projetos no campo: o agronegócio e a agricultura familiar**

Do ponto de vista do projeto de sociedade, precisamos aprofundar a discussão sobre os projetos de desenvolvimento em curso no país. Embora corra o risco de uma análise binária – as concepções existentes são muito mais complexas e diversas – vamos lidar com a contraposição entre o projeto do agronegócio e o projeto da agricultura familiar. No capitalismo, a função básica da agricultura é a de fornecedora de matérias-primas (alimentos, fibras, madeira, sementes, etc.) a preços cada vez mais baixos para que o setor industrial produza com o menor custo possível. A lógica interna do capital é dominar os processos de produção, processamento e comercialização dos produtos de todos os setores econômicos, entre eles a agricultura. Neste sentido, há uma intensa “mundialização” das cadeias produtivas da agricultura, em escala planetária – com seus ritmos e processos diferenciados em cada país.

Essa lógica imperialista do capitalismo agrava cada vez mais as desigualdades sociais, acelera os processos de destruição dos

## Educação básica do campo

---

ecossistemas e da biodiversidade, gerando graves conseqüências para as diferentes formas de vida no planeta.

No entanto, o Brasil rural não é só agronegócio, que aparece na grande mídia nem apenas os latifúndios improdutivos, contrários às iniciativas de reforma agrária, às políticas de conservação e preservação ambiental e de combate ao trabalho escravo.

No quadro 1 identificamos algumas características destas tendências de Desenvolvimento em curso no Brasil.

Quadro 1 – Tendências do Desenvolvimento Rural no Brasil

<b>Agricultura Patronal\Agronegócio</b>	<b>Agricultura Familiar\camponesa</b>
<input type="checkbox"/> Produção focada na monocultura	<input type="checkbox"/> Sistemas de produção focados na biodiversidade – policultura
<input type="checkbox"/> Concentração de terra - latifúndio	<input type="checkbox"/> Lugar de morar e trabalhar articulado
<input type="checkbox"/> Mundialização das cadeias produtivas da agricultura	<input type="checkbox"/> A administração pela própria família da unidade produtiva e neles a família trabalha diretamente, com ou sem o auxílio de terceiros
<input type="checkbox"/> Produção voltada para o mercado externo	<input type="checkbox"/> Uma classe social e não apenas como um setor da economia
<input type="checkbox"/> Especialização produtiva, tecnologias de ponta, produção em larga escala	<input type="checkbox"/> Organização da produção baseada no trabalho familiar e no uso como valor
<input type="checkbox"/> Gera degradação ambiental, exploração do trabalho agrícola	<input type="checkbox"/> Políticas públicas e sociais como direito dos sujeitos do campo
<input type="checkbox"/> Cultura patriarcal e o monoculturalismo	
<input type="checkbox"/> Estado patrimonialista, clientelista e assistencialista	

Essas duas tendências não podem ser vistas de forma estática mais dentro da complexidade que envolve as relações sociais, políticas e ambientais em cada região. Esse possivelmente seja o eixo que deverá permear a discussão sobre a educação do campo, precisamente centrada na relação que é produzida no interior do capitalismo. É neste sentido, que historicamente, o campo é considerado como inferior à cidade, principalmente porque ele acaba por subordinar-se ao capital e ser determinado por ele, o que vai definindo a configuração territorial do nosso País.

## **A Educação no Campo como projeto de Educação da Agricultura familiar**

Esse modelo hegemônico foi implantando também uma paisagem de exclusão da escolarização aos sujeitos do campo, ou da presença de uma escola precarizada e descontextualizada da realidade.

O censo escolar de 2009 aponta que existem no Brasil mais de 80 mil escolas de educação básica localizadas em áreas rurais. Entre 2000 e 2009 mais de 34 mil estabelecimentos de ensino no campo deixaram de existir. Destes, 31,2 mil eram municipais, o que evidencia a continuidade da nucleação do campo para a cidade como uma das principais estratégias usadas pelos municípios.

A cor, o nível de renda e o local de moradia interferem nas oportunidades. Por exemplo, apenas 31% dos jovens de 15 a 17 anos, residentes na zona rural, freqüentavam o ensino médio, contra 57% dos que residiam nas cidades. Dos jovens entre 18 a 24 anos, com renda per capita mensal de cinco salários mínimos, 55% tiveram acesso ao ensino superior, contra 13% dos que têm renda de meio salário mínimo. Dos docentes que atuam nas escolas localizadas no campo 59,1% não possuem curso superior.

Na oferta da Educação no Campo, existe um número significativo de escolas, que, no entanto, em sua maioria ofertam apenas os anos iniciais do Ensino Fundamental, com uma localização geográfica que não considerou critérios populacionais e educacionais, o que acarreta áreas extensas sem escola e outras com concentração de escolas atendendo ao mesmo nível da educação básica. Sem considerar critérios geográficos, sociais e educacionais, e as características específicas do campo, no que se refere a: densidade demográfica, formas de deslocamento, biomas, condições climáticas, tem-se um quadro de 59% dessas escolas organizadas de forma multisseriadas ou unidocentes.

Além das dificuldades que enfrenta, construiu-se uma imagem de que esse ensino é de segunda categoria e sem alternativa de melhoria. Partindo desse ponto de vista, muitos educadores e gestores optaram por esquecê-lo, esperando que desaparecesse como "consequência

natural” do processo de desenvolvimento econômico que expulsou para as cidades, nas últimas décadas, enorme contingente da população do campo, ou pelo processo de nucleação.

Segundo Salomão Hage (2006), no caso da condução do processo pedagógico, o professorado mostra dificuldade diversas, sobretudo, quando assume a visão da multisérie, como junção de séries na mesma sala sob a orientação de um/uma professor/a, exigindo planos e estratégias de ensino e avaliação diferentes. Portanto, não consegue identificar as semelhanças que existem entre o grupo, nem implementar uma mediação coletiva de trabalho.

A ausência de uma proposta pedagógica específica para a realidade das salas multisseriadas é fortalecida pelas Secretarias de Educação, quando definem encaminhamentos pedagógicos e administrativos padronizados sem considerar a diversidade dessas escolas.

Essas mudanças são encaminhadas, sem melhores condições estruturais do ponto de vista físico e pedagógico, nem repensar a organização curricular e propiciar formação para que o professorado possa trabalhar com a diversidade de temporalidades existentes nas Escolas do Campo, ou como coloca Miguel Arroyo (2006, p. 113-114):

Superar a reação tão freqüente contra as escolas multisseriadas. As escolas do campo não são multisseriadas. São multitudes. Que é diferente! Os educandos estão em múltiplas idades. Múltiplas temporalidades. Temporalidades éticas, cognitivas, culturais, identitárias. (...) Classificar a escola do campo como multisseriadas leva a uma visão sempre negativa e a tendência dos professores a organizar a escola por séries, apesar de terem idades tão diferentes. Leva a recortar os conhecimentos: “agora trabalho o conteúdo da primeira série, agora com vocês o da segunda...” Isso é um caos! A pergunta: vamos acertar com uma organização da escola do campo que não seja cópia da escola seriada da cidade que queremos já destruir? Eu sou um grande defensor que esta escola seriada seja desconstruída e que se organize a partir das temporalidades humanas.

Assim, não se trata de fechar as escolas multisseriadas para levar as crianças e adolescentes do campo para uma sala seriada, trata-se de assegurar o direito à educação no lugar que vive e trabalha os sujeitos do campo, numa escola organizada a partir de outros referenciais que não a seriação, com elaboração de uma proposta pedagógica específica essa realidade e com formação continuada para os educadores (as) que lhe possibilite ferramentas para prática com essa heterogeneidade.

As classes multisseriadas, por se caracterizarem pela diversidade e por serem heterogêneas, permitem usar este aspecto de modo positivo, buscando, na interação e na construção de relações das diferenças, a possibilidade de uma cooperação dentro do espaço escolar, com aprendizagens significativas.

O movimento político, pedagógico e epistemológico da educação do campo nasceu como mobilização, proposição e pressão dos movimentos sociais por uma política educacional que fortalecesse as práticas educativas existentes e a criação assim como a ampliação de escolas públicas da Educação Básica nas comunidades e assentamentos.

A origem desse movimento tem o seu lugar no processo, experimentado por organizações sociais e suas lutas por mudanças no campo brasileiro, e no questionamento da concepção e prática de Educação Rural implementada no Brasil. Assim, a concepção de Educação do Campo emerge com a dinâmica das lutas dos movimentos sociais por um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário para a sociedade brasileira e como questionamento ao modelo monocultural e descontextualizado da Educação Rural.

Com isso, o Movimento da Educação do Campo problematiza o paradigma hegemônico de sociedade - que concentra terras, águas, alimentos e riquezas e destrói os biomas - e o modelo de educação - que desconsidera a forma dos sujeitos produzirem sua vida, seus saberes e afetos. Emerge da materialidade da prática política, social, cultural e educacional dos Povos do Campo<sup>2</sup> em sua diversidade na forma de produzir e reproduzir a vida no seu contexto sócio-ambiental.

---

2 O termo Povos do Campo é usado em diferentes documentos de movimentos sociais para se referir à heterogeneidade dos sujeitos sociais do campo:

Ao repensar a Escola por dentro necessariamente precisamos pensar qual a concepção de educação e de escola que o movimento da Educação do Campo adota, questões que trataremos a seguir.

A concepção de Educação como processo de formação e humanização do ser humano referenciada em Freire (1987; 1978), no qual humanização e desumanização, na história, são possibilidades dos seres humanos como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão, e como um ser multidimensional (dimensão cognitiva, emocional, intrapessoal e interpessoal), indivisível (corpo, sentimento, psique, linguagem, pessoa distinta e completa em si mesmo), social (componente integrado num contexto de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e cósmicas), envolvida numa ética eco-relacional de respeito as diferenças e ao meio ambiente.

Nesse sentido, a educação é um processo que permite ao ser humano a produção de si mesmo, na medida em que nela está presente a mediação e a ajuda do outro, possibilitando a construção da pessoa humana enquanto ser social e singular. Entende-se que, para a compreensão da formação humana devem-se considerar fundamentalmente as condições sócio-históricas do homem, assim como o conhecimento foi sendo internalizado e transmitido para outras gerações, além da importância na evolução da consciência e do pensamento propriamente humano.

Nesse processo educativo o sujeito é considerado como um todo: multidimensional (cognitivo, emocional, afetivo, relacional, ético), indivisível (corpo, sentimento, psique, pessoa distinta e completa em si mesmo), social (componente integrado num contexto de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e cósmicas) envolvido numa ética eco-relacional de respeito às diferenças e ao meio ambiente.

---

agricultores (as) familiares, assentados (as) e acampados (as), reassentados, ribeirinhos, extrativistas, pescadores artesanais, comunidades quilombolas, caçaras, comunidades de fundo de pasto, pantaneiros, vaqueiros, gerazeiros, faxinalenses que produzem e reproduzem sua vida numa relação direta com a terra, a floresta e as águas considerando suas diferentes modulações de gênero, geração, raça, etnia e orientação religiosa.

O que leva necessariamente a se resgatar o conceito de omnilateralidade presente no pensamento pedagógico socialista. Assim,

a omnilateralidade é, pois, o chegar histórico do homem a uma totalidade de capacidades e, ao mesmo tempo, a uma totalidade de capacidade de consumo e gozo, em que se deve considerar, sobretudo, o usufruir dos bens espirituais, além dos materiais de que o trabalhador tem estado excluído em consequência da divisão do trabalho (MANACORDA apud GADOTTI, 1995, p.58)

Assim, a Educação precisa ser entendida como maior que a escola, pois está presente no trabalho, na família, na cultura, nas organizações sociais. Embora, a escola seja importante, ela é apenas um dos tempos e espaços da formação humana. Não é toda educação, assim,

Educação não é sinônimo de escola. Ela é muito mais ampla porque diz respeito à complexidade do processo de formação humana, que tem nas práticas sociais o principal ambiente dos aprendizados de ser humano. Mas a escolarização é um componente fundamental neste processo e um direito de todas as pessoas. (DOSSIÊ MST, 2001, p. 233).

Trata-se, portanto, de educar as pessoas como sujeitos históricos e coletivos<sup>3</sup>, na perspectiva de que se tornem autores sociais<sup>4</sup>, sujeitos da construção de uma nova sociabilidade e de uma nova escola.

---

3 Os sujeitos sociais lutam pelas transformações do cotidiano, das inter/subjetividades. Os sujeitos coletivos, históricos, absorvendo as lutas sociais se organizam pelas transformações das conjunturas e das estruturas em função de uma maior participação social e pessoal, pela afirmação da dignidade de todos, homens e mulheres das diferentes etnias, idades, condições sociais, opções sexuais, e culturais em novas relações de poder numa institucionalidade estatal ressignificada. (SOUZA, 2006).

4 Adotaremos a definição de João Francisco de Souza (2006) de autores sociais como gestores de seus processos sociais, participantes do processo social do conjunto da sociedade, fazedores da história e de sua própria história.



O que leva necessariamente na dimensão epistemológica a refletir sobre o que os Povos do Campo precisam aprender na escola? Para que? Como? O paradigma curricular seriado, disciplinário, segmentado seria o modelo a seguir pelas escolas do campo? Esse processo de indagação e reflexão contribuiu para repensar a teoria do conhecimento que orientavam o trabalho em sala de aula.

Sendo assim, surge a identidade da escola definida a partir dos sujeitos sociais a quem se destina, e que tem a realidade como o conteúdo básico da sua organização curricular. A diversidade dos Povos do Campo na sua forma de produção e reprodução social da vida marca também a pluralidade das escolas e de suas práticas.

A identidade da Escola do Campo é reconhecida pela heterogeneidade dos sujeitos sociais e a necessidade de uma organização pedagógica que considere o instituído nos artigos da LDB (Art. 23), que tratam da organização da escolaridade em diferentes formas, de uma organização curricular que considere a relação entre o universal e o particular (LDB, Art. 26), e o respeito às diferenças e o direito à igualdade, conforme a LDB (Art. 28) e o que preconiza as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo.<sup>5</sup>

No movimento da Educação do Campo, entretanto, encontramos uma diversidade de formas organizativas dos tempos e espaços de aprendizagem. Isso indica uma preocupação com a realidade do campo e de seus sujeitos, mediante a “delimitação do campo como espaço específico e ao mesmo tempo integrado no conjunto da sociedade, exigindo da política educacional a definição de diretrizes que contemplem a diversidade sociocultural no âmbito do direito à igualdade e do respeito às diferenças”.

A relação com os movimentos sociais, como espaços educativos e constituintes da formação do ser humano e como formuladores de um projeto de campo e de sociedade para o país, é um princípio fundamental

---

5 Artigo 5º das Diretrizes Operacionais da Educação Básica do Campo.

nas propostas das escolas. As práticas educativas *gestadas* no campo trazem a concepção de campo como lugar de vida, de contextos plurais, articulador de saberes e da relação do ser humano com a natureza, consigo mesmo e com os outros.

A concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. A intenção explícita é resgatar o conceito de camponês. Aprofunda-se a definição de campo como

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

A produção do conhecimento na escola se expressa na prática pedagógica sob a forma de seleção do conteúdo, organização, sistematização e formação dos conceitos, realizada de forma coletiva pela equipe pedagógica num diálogo permanente entre o contexto e as definições curriculares existentes em cada município e no País.

O aprendizado da participação também se efetiva no itinerário pedagógico, como um exercício permanente nas escolas, pois “não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão”. A discussão e a reflexão crítica levam o grupo a refletir sobre “(...) o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres de transformação e não de adaptação”. (FREIRE, 1987, p. 92)

A escola pode ser um espaço de legitimação da dominação, mas pode também – ainda que não de forma tranquila – ser um local de resistência e luta. A democratização da gestão escolar é uma dimensão significativa da prática das Escolas (à qual estão relacionados todas as

demais), na perspectiva da escola contribuir para a emancipação dos sujeitos da escola.

Apesar dos limites impostos pela sociedade capitalista no que se refere à experiência democrática, há um aprendizado da vivência política, da procura consciente de soluções para compromisso e responsabilidade coletiva em busca da autonomia das escolas.

Nas Escolas existem diversas formas organizativas, como associação de pais, conselhos escolares, conselho de classe, unidades executoras, coletivos de educadores (as), equipes de trabalho e coletivo de gestores, na perspectiva de ampliar e articular os espaços de participação e de diálogo interno e externo à escola. Na tentativa de construir uma relação democrática com as famílias e as comunidades, as escolas implementam diferentes formas organizativas: reuniões, assembleias, curso de formação com as famílias, visitas às famílias, aulas de campo, mutirões, festas, atividades político-culturais, socialização e devolução dos conhecimentos na comunidade, o que tem possibilitado um aprendizado dos sujeitos sobre o sentido e a importância da participação.

O fortalecimento da gestão participativa implica ações e relações educacionais que possibilitam uma prática educacional democrática, que se expressa nos processos administrativos e pedagógicos da escola.

Essa participação favorece uma rica troca de experiências e serve como ponto de partida para uma ação conjunta entre escola e família, que não se restringe apenas à dimensão administrativa, mas também pedagógica, como podemos constatar por meio da fala a seguir:

Aqui na escola de tudo participamos: reuniões administrativas, escolhas de gestores, discussão sobre o projeto pedagógico da escola. Já dei aula também para a meninada. Isso é muito importante para todos nós. Pois, percebemos que a escola precisa da família, e a família da escola. Além disso, fiquei satisfeito de saber que tem coisas que posso ensinar na escola (Fala Pai).

A participação dos pais na dinâmica das escolas tem estimulado para que muitos voltem a estudar<sup>6</sup>, alfabetizando-se ou continuando sua escolarização fundamental.

A atuação da família e da comunidade nesses diferentes espaços de gestão escolar varia de uma escola para outra. Naquelas onde há uma melhor organização da comunidade ou mais estímulo das escolas para participação, esse processo é mais ativo, contínuo e em diferentes áreas: financeira, administrativa e pedagógica. Noutras, esta atuação direciona-se para resolução de problemas do dia a dia da escola.

Para alicerçar uma prática pedagógica com as mudanças ocorridas nas Escolas do Campo, deve-se constituir uma aliança formando uma teia com a visão sistêmica que supera a fragmentação do conhecimento. Nas salas de aula, ela se expressa na abordagem contextualizada e no ensino por meio da pesquisa que instiga o diálogo e a discussão coletiva como forças propulsoras de uma aprendizagem significativa e contempla os trabalhos coletivos, as parcerias e a participação crítica e reflexiva dos educandos (as) e do professorado.

Na produção acadêmica, temos o desafio do ensino, da pesquisa e da extensão, refletindo sobre as práticas pedagógicas existentes no campo, em sua diversidade e heterogeneidade, e contribuindo para tirar da invisibilidade o pensar e o fazer pedagógico das Escolas do Campo. Esperamos que as contribuições provenientes das Escolas do Campo possam repensar a formação inicial de educadores (as) realizada pelas Universidades.

No entanto, conforme nos coloca Paulo Freire (1992), isso não elimina as tensões que atravessam todas as relações dentro e fora das Escolas, assim, o ponto de partida da prática pedagógica, nessa perspectiva, é sempre a realidade com todas as suas ambigüidades, contradições e possibilidades. Como pensar numa escola do campo isolada das lutas sociais mais gerais? Se o contexto de vida dos sujeitos é o ponto de partida

---

6 Muitos pais voltaram a estudar mediante sua participação na escola, sendo ofertadas no noturno salas de educação de jovens e adultos.

do itinerário pedagógico das escolas, a interpretação, problematização, intervenção, possibilita não somente a reinvenção da escola, dos sujeitos que a compõe, mais abre possibilidades para sua mudança.

## Referências

ARROYO, Miguel. (2000). **O Ofício de Mestre: imagens e auto-imagens**. Petrópolis. Vozes.

\_\_\_\_\_. (2003). Pedagogias em Movimento – O que temos a aprender dos Movimentos Sociais? In: **Currículo sem Fronteiras**. v. 3, n. 1. jan/jun. p. 28-49. Minas Gerais.

\_\_\_\_\_. (2006). A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica (org). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília, MDA. p. 103-116.

\_\_\_\_\_. (1999). Miguel e FERNANDES, Bernardo. **Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. V. 2. Brasília. Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo.

DOSSIÊ MST ESCOLA. (2001). **Documentos e Estudos 1990-2001**. Caderno de Educação nº 13. Edição Especial. ITERRA/MST. Rio Grande do Sul.

FERNANDES, B.M.; CERIOLI, P.; CALDART, R.S. (2004). Primeira Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo. In: ARROYO, M.G; CALDART, R.S.; MOLINA, M.C. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, p. 19-62

FREIRE, Paulo. (1978). **Pedagogia do Oprimido**. 5ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra

\_\_\_\_\_. (1958). **A educação de adultos e as populações marginais: mocambos**. (Maio de 1958). Policopiado.

\_\_\_\_\_. (1985). **A sombra desta mangueira**. São Paulo. Olho d'Água.

- \_\_\_\_\_. (1987). **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (1995). Poder local, participação popular e construção da cidadania. In: **Fórum de Participação Popular nas Administrações Municipais**. Policopiado.
- \_\_\_\_\_. (1996). **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra.
- \_\_\_\_\_. (2000). **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP.
- \_\_\_\_\_. (2003). **Política e Educação**. 7ª ed. São Paulo: Cortez.
- \_\_\_\_\_. (2008). **Pedagogia da Esperança**. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 15 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREITAS, L. C. de (1995) **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. Campinas/SP, Papirus.
- MARTINS, José de S. (1981). **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis, Vozes.
- PEADS/SERTA. (2006). **Múltiplos olhares de uma caminhada pedagógica: a proposta educacional de apoio ao desenvolvimento sustentável-Peads** / Abdalaziz de Moura; Maria do Socorro Silva; Ilza André Vicente. Glória de Goitá-PE. SERTA.
- RESAB. (2004). **Educação para a Convivência com o Semi-Árido: reflexões teórico-prática**. Juazeiro. Secretaria Executiva da Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro.
- SOUZA, JOÃO FRANCISCO. (2006). **Investigación-acción Participativa: ¿¿Qué??**: Recife: NUPEP/UFPE; Edições Bagaço.
- \_\_\_\_\_. (2007). **E a educação popular: ¿¿ qué?? Uma pedagogia para fundamentar a educação, inclusive escolar, necessária ao povo brasileiro**. Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço.