

GT 26 - Educação do Campo**O CAMPO DA EJA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO: O PONTO DE VISTA DOS
DOCENTES QUE NELA ATUAM**Léia Soares da Silva¹Francisco das Chagas Alves Rodrigues²**REFLEXÕES INICIAIS**

No Brasil, a Educação de Jovens e Adultos (EJA), enquanto modalidade da educação básica tem se configurado como um espaço legitimado de formação escolar, desde a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) nº 9.394/96. No entanto, faz-se necessário conhecer a sua trajetória histórica, que esteve permeada por programas e campanhas de alfabetização.

No que se refere à especificidade desta modalidade de educação para o contexto do campo brasileiro, tem-se um percurso histórico marcado por lutas dos movimentos “por uma educação do campo” na década de 1990, que suscitou conferências, resultando em discussões e diretrizes operacionais para educação do campo em todos os níveis, inclusive na educação de pessoas jovens e adultas. Um exemplo disso foi o primeiro encontro de educadores da reforma agrária (I ENERA) que ocorreu em Brasília no ano de 1997 e no ano seguinte, a I Conferência Nacional “Por uma educação básica do campo”, em Luziânia, no Espírito Santo.

É certo que, nos últimos anos, a dívida histórica por parte do Estado brasileiro com as populações do campo e a EJA tem demonstrado resultados e mudanças significativas, beneficiando os sujeitos envolvidos nesse processo. O marco legal da educação, enquanto

¹ Estudante de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGE/UFPI.

² Estudante de Mestrado Acadêmico do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí-PPGE/UFPI.

direito subjetivo, isto é, direito positivado e constitucionalizado, se evidenciou no Brasil a partir da promulgação da Constituição Federal de 1988. Assim, não se justificou a ausência de políticas educacionais para as pessoas jovens e adultas no contexto do campo brasileiro.

É importante destacar que a educação para as populações do campo, ainda precisa ultrapassar a concepção capitalista, que restringe a formação apenas para a empregabilidade, para atender ao mercado de trabalho, que nem sempre é no próprio campo, mas fora dele. Essa mentalidade do campo, como lugar atrasado, sem perspectiva para os jovens, ainda insisti em manter o modelo de educação rural. Sobre isso Caldart (2002, p.24) nos alerta que:

a escola do campo tem que ser um lugar onde especialmente as crianças e os jovens possam sentir orgulho desta origem e deste destino; não porque enganados sobre os problemas que existem no campo, mas porque dispostos e preparados para enfrentá-los coletivamente.

Diante dessas considerações, entendemos que a escola do campo precisa ser um lugar em que os sujeitos do campo se sintam acolhidos em sua história, se reconheçam como protagonistas das ações de desenvolvimento do campo, capazes de mudar a sua realidade e da sua comunidade.

Assim, o campo brasileiro nos dias atuais, ganha um novo olhar. É visto como lugar de vida, cultura, produção de bens agrícolas e não-agrícolas. Lugar valorizado, de educação formal ou não-formal, de saberes e conhecimentos que ninguém tira do outro, lugar de emancipação humana e libertação das pessoas, de desenvolvimento de competências para a vivência da cidadania, da dignidade, do respeito e da igualdade e justiça social (FREIRE, 2011).

O ALVORECER DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NO CAMPO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Com a intenção de inserir as pessoas vindas do campo no setor urbano, o governo brasileiro lançou campanhas de alfabetização de adultos, a fim de erradicar as elevadas taxas de analfabetismo. Nesse período a educação de jovens e adultos recebe a dimensão de campanha.

Para o meio rural é lançada em 1947, a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos. Em 1949, ocorre o I Seminário Internacional de Alfabetização e Educação de Adultos, resultando na cartilha “manual de Educação de Adultos” que culminou com a

inserção do homem do campo nas ações educativas, por meio do Congresso Interamericano de Alfabetização (Missões Rurais) que em parceria com o Ministério da Educação e Agricultura, lança em 1952 a “Campanha de Educação Rural”, que se desenvolve até 1963. A visão que se tinha das causas do analfabetismo se referia a incapacidade do mesmo, em termos cognitivos e não da conjuntura política, econômica e social do país.

A educação popular floresce nesse contexto, como reação de estudantes e intelectuais que desenvolvem junto com grupos populares, movimentos contra a exclusão e marginalização das pessoas jovens e adultas. O educador Paulo Freire se destaca com a divulgação de iniciativas teóricas e pedagógicas de alfabetização de adultos que inspiraram outras iniciativas. Assim, nasce em Recife o chamado Movimento de Cultura Popular e os Centros de Cultura Popular da União Nacional dos Estudantes, a partir de 1961. A Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) colabora, nesse período, com a criação do Movimento de Educação de Base (MEB).

Com o golpe militar de 1964, o país interrompe os programas e movimentos populares de alfabetização, adotando para educação de analfabetos, com vistas ao modelo de desenvolvimento do país, a adoção da expansão da Cruzada da Ação Básica Cristã (ABC), a partir de 1965.

Em 1967 cria o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), que tinha uma proposta didática e técnica inspirada no “método Paulo Freire”, contudo sem a problematização, que levassem a conscientização política dos alfabetizandos.

É importante destacar que, apesar da EJA constituir-se através de campanhas nacionais, somente assim, ela se inseriu na pauta de discussões da educação para todas as pessoas na esfera internacional, suscitadas pelas Conferências Internacional de Educação de Adultos (CONFINTEA³).

Adentrando na história, em meados do século XX, o fenômeno de inchaço das cidades, o desemprego, a marginalização das pessoas, pressionou os políticos para propor meios de fixar o homem no campo. Assim, a partir da década de 1930 a pressão da revolução da época pela expansão da educação atingiu todos os níveis de educação urbana, porém de maneira tímida a educação rural. Nesse contexto se desenham iniciativas de educação básica, para jovens e adultos, “[...] quando a oferta de ensino público primário, gratuito e obrigatório se torna direito de todos” (PARECER CNE/CEB 11/2000, p.49).

³Foram seis as CONFINTEAs: 1949, em Elsinore – Dinamarca; 1960, em Montreal – Canadá; 1972, Tóquio – Japão; 1985, Paris – França; 1997, Hamburgo – Alemanha e 2009, Belém – Brasil. Essas conferências foram promovidas pela UNESCO, Organização das Nações Unidas.

A demanda social por educação ganha força com o capitalismo industrial e sua invasão no campo brasileiro. O rural visto como atrasado, sem necessidade de escolarização das pessoas, contribuiu para a ausência de uma educação voltada para os anseios da população camponesa. As legislações dos sistemas educacionais, seus documentos oficiais por muitas décadas silenciou a educação do campo.

A denominada educação rural vinculou-se aos modelos de dominação dos latifúndios e industriais, que visavam domesticar as populações rurais, a fim de manter o controle sociopolítico do campo brasileiro. No entanto, somente com a Constituição Federal de 1988 ao expressar o direito da educação a todas as pessoas, começam a aparecer iniciativas de movimentos sociais com o intuito de garantir esse direito aos sujeitos do campo. Assim, o campo brasileiro visto como um lugar de vida, trabalho, resistência, luta pela terra exige práticas pedagógicas coerentes com o contexto do campo. Somente, a partir dos anos 90, a educação do campo passa a ser interesse nacional.

Ter escolas no campo não é suficiente para a inclusão dos sujeitos, faz-se necessário à construção de escolas com um projeto pedagógico, voltado à especificidade do povo trabalhador do campo. Escola que considere as identidades, memórias, cultura, história e tradições, enfim que respeite os homens e mulheres do campo, com seu jeito de viver, ser e estar no mundo.

A educação posta como prioridade dentre os direitos humanos e sociais é reafirmada pela LDBEN 9.394/96, sobretudo como sujeito subjetivo, assim explicitado no artigo 12: “o acesso ao ensino fundamental é direito público subjetivo, podendo qualquer cidadão, grupo de cidadãos, associação comunitária, organização sindical, entidade de classe ou outra igualmente constituída, e, ainda, o Ministério Público, acionar o Poder Público para exigi-lo”.

O tratamento público da educação do campo, assumido pelo governo brasileiro, centra-se em programas, que se configuram como mecanismos de política nacional de educação, tais como: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (PROCAMPO) e PROJOVEM CAMPO, Saberes da Terra. Esses programas representam um esforço da sociedade, dos movimentos sociais do campo pela resistência, luta por uma educação que assuma a função de desenvolvimento humano, profissional, político e socioeconômico das pessoas que vivem no e do campo.

O PRONERA foi instituído na esfera do Ministério da Reforma Agrária, criado em 1988 para atender as populações nas áreas de assentamentos. Está fundamentado na formação humana, com a possibilidade de tornar os sujeitos do campo, protagonistas da sua história. O

decreto 7.352/2010, de 04 de novembro de 2010 dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Programa Nacional na Reforma Agrária.

O PROCAMPO, criado em 2009 no âmbito do Ministério da Educação, pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), com o objetivo de garantir formação em nível de licenciatura, formação de professores para atuar na educação básica nas escolas do campo. Assim, a universidade pública cumpre seu papel na construção e consolidação de um projeto de educação do campo.

O PROJOVEM do campo, Saberes da Terra, desenvolve políticas de educação para juventude do meio rural, com a idade entre 18 e 29 anos. Com intuito de elevar a escolaridade em ensino fundamental com qualificação para o trabalho, respeitando as particularidades desses sujeitos.

A construção de uma política nacional de educação do campo perpassa pelos educadores, educandos, movimentos sociais do campo. A educação não pode continuar a lógica da exclusão dos jovens e adultos à educação de qualidade e contextualizada. Desse modo, a educação do campo, pauta-se em princípios pedagógicos que podemos resumir da seguinte forma:

- *Escola formadora de sujeitos articulados a um projeto de emancipação humana:* o processo educativo deve compreender a especificidade dos sujeitos do campo, que possuem história, lutas, sonhos, etnias, raças, enfim, diversidades que precisam estar incorporados nos currículos das escolas do campo.
- *Valorização dos diferentes saberes no processo educativo:* a escola precisa resgatar os saberes e conhecimentos que os sujeitos do campo trazem consigo e que as comunidades possuem, em um permanente e produtivo diálogo com os saberes historicamente construídos pela ciência e a tecnologia.
- *Espaços e tempos de formação dos sujeitos da aprendizagem:* os saberes são construídos dentro e também fora da escola. Requer métodos, tempos e espaços físicos diferenciados.
- *Lugar da escola vinculada à realidade dos sujeitos:* a escola é pensada pela riqueza das experiências e modos de vida, pautada na realidade dos sujeitos, realidade não vinculada ao espaço geográfico.
- *Educação como estratégia para o desenvolvimento sustentável:* supõe novas relações entre as pessoas, natureza e os seres humanos entre si. A educação leva em consideração a sustentabilidade ambiental, econômica, social e cultural.

- *Autonomia e colaboração entre os sujeitos do campo e o sistema nacional de ensino*: o campo é heterogêneo e diverso, por isso não se pode construir uma educação idêntica à aplicada na cidade. A relação entre o poder público e os sujeitos sociais deve englobar os vários grupos e organizações da sociedade civil na construção de um plano estadual e municipal de educação.

Desse modo, esse documento reorienta nosso olhar para os povos do campo, valorizando suas raízes culturais e históricas, seu jeito próprio de viver e de trabalhar, diferentemente do mundo urbano. Cabe aos professores-educadores, expressão formulada por Arroyo (2011), estarem sensíveis à realidade dos seus sujeitos com quem trabalha, trazendo o que Caldart (2002) chama de “matrizes pedagógicas” para o interior do espaço e do tempo escolar, engatando os estudos escolares com a pedagogia do trabalho, da cultura e do movimento social.

UM OLHAR SOB A REALIDADE: O QUE DIZEM OS DOCENTES QUE ATUAM NA EJA DO CAMPO?

A motivação para desenvolver este estudo deu-se durante o curso de mestrado em Educação do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal do Piauí (PPGED/UFPI). A investigação teve como sujeitos os professores que atuam na modalidade EJA, no contexto do campo piauiense, na zona rural da cidade de Teresina. Todos participam do curso de especialização EJA do campo. São professores efetivos, do ensino médio, vinculados à Secretaria Estadual de Educação (SEDUC).

A pesquisa caracteriza-se pela abordagem qualitativa, pois essa abordagem permite a interação do pesquisador com seu objeto de estudo, assumindo uma postura descritiva dos fenômenos investigados. Assim, essa pesquisa é do tipo descritiva, porque além de utilizar o questionário com pergunta aberta, que permite aos sujeitos escrever livremente sua percepção com relação ao objeto em estudo, busca a compreensão particular do que está sendo investigado (MARTINS JUNIOR, 2009).

Assim, com intuito de responder à questão que norteou este estudo, a saber: como os professores em exercício e em formação de especialização na modalidade EJA compreendem essa educação no contexto do campo piauiense? aplicou-se um questionário com pergunta subjetiva para 7 (sete) professores em processo de formação em especialização, todos atuantes na modalidade EJA no contexto do campo, há aproximadamente cinco anos.

Os dados produzidos na empiria, através de questionário, construíram o corpus da pesquisa. Estes por sua vez foram refletidos, simplificados e condensados de acordo com os estudos de Bardin (2009), onde extraímos os elementos comuns, em conformidade com a questão que norteou este estudo.

No entender dessa autora, categorizar as informações consiste em reagrupar elementos, segundo critérios predefinidos pelo pesquisador. Assim, definiram-se doze reflexivos, com base nos dados informados pelos sujeitos pesquisados, possibilitando analisar o que foi dito.

Para a análise interpretativa dos dados organizados, optamos pela técnica de Análise de Conteúdo, visto que essa técnica “procura conhecer aquilo que está por trás das palavras sobre as quais se debruça” (BARDIN, 2009, p.45). Essa análise tem com ponto de partida o conteúdo, isto é, a palavra quer seja dita ou escrita, voluntaria ou involuntariamente. O texto carrega significados, em que o pesquisador busca através das entrelinhas, a essência, os sentidos atribuídos pelo sujeito. Nesse trabalho buscamos a compreensão dos professores em exercício acerca da Educação de Jovens e Adultos (EJA) do Campo.

A fim de guardar sigilo dos sujeitos investigados, os entrevistados receberam nomes fictícios, nomes de plantas do nordeste, especialmente do Piauí: mandacaru, umbuzeiro, noni, babosa, jatobá, alecrim e faveleira. Para facilitar essa análise elegemos dois grandes eixos centrais: **especificidade da educação do campo** e **aparticularidades dos sujeitos do campo**. E para cada um deles, selecionamos falas de um professor-educador, coerente com a temática.

Iniciamos com a fala do professor-educador Mandacaru que ressalta a **especificidade da educação do campo**, que como tal deve reconhecer seu sujeito: *o aluno do campo deve ser compreendido em sua realidade: a rural*. O educador aponta o contexto social, político, econômico, em que o educando está inserido como imprescindível na prática pedagógica, pensada e analisada. Nesse sentido, revela consciência do seu lócus de atuação, que extrapola as cercas da escola, indo para além do “terreno” da comunidade.

A professora-educadora Alecrim ressalta que *a escola voltada para EJA é ao mesmo tempo um local de confronto de culturas e de singularidades [...]*. Diante disso, percebe-se uma compreensão por parte desses profissionais de uma escola do campo, capaz de trabalhar com o contexto dos seus sujeitos, respeitando-os em suas diferenças.

O aluno do campo possui particularidades, que podem ser aproveitadas no currículo pelo professor, conforme expressa por Mandacaru: *esta por sua vez, deve vir a ser apresentada em concomitância aos conteúdos curriculares ministrados aos alunos, na*

medida em que estes não fiquem alheias à sua própria situação social [...]. Esse educador mostrar sensibilidade no trato dos conteúdos escolares para a educação do campo.

Já para o educador Umbuzeiro, não basta o professor saber os conhecimentos curriculares, é necessário saber adaptá-lo à realidade do campo, a fim de que os saberes escolares sejam significativos para os alunos: *a educação dos alunos da EJA do campo pode até parecer um grande desafio, mas se o professor souber utilizar os próprios conhecimentos cognitivos dos alunos e os recursos do próprio campo, esse trabalho pode, sim, ser muito proveitoso.*

No entanto, ambos concordam que na prática pedagógica, a realidade do aluno precisa ser levada em consideração. Noni reitera ao dizer: *os currículos e materiais didáticos devem ser de acordo com a realidade do educando, o educador deve promover temas direcionados e da especificidade do campo [...].* Assim, ele reforça a interação que o professor da escola do campo estabelece com o currículo e os materiais didáticos, de forma contextualizada.

Essa ideia confirma o que diz Lima (2011) que o trabalho com a educação para ter vida é necessário engajar todos os sujeitos envolvidos, pois a educação está em um constante movimento. Esse sentido do movimento recai para além da proposta metodológica, contemplando o currículo escolar, na concretização da construção organizacional da escola, como espaço emancipatório, democrático e participativo.

Todavia, Noniacrescenta algo novo, ou seja, chama a atenção para a responsabilidade do sistema de educação na oferta de condições de trabalho pedagógico para os docentes: *o sistema deve oferecer ao educador políticas de inovação para enaltecer o currículo do professor, para que essa prática pedagógica da EJA do campo se torne uma aprendizagem e prática pedagógica prazerosa para o aluno da EJA, que precisa de conhecimento sobre temas transversais que permitem na construção de cidadãos críticos, pensadores, capazes de raciocinar, pensar, explicar, fazer e agir por si próprio.* Esse professor-educador demonstra interesse e entendimento a cerca da EJA do campo, enquanto modalidade de educação que vai colaborar com o homem do campo na construção de um campo justo, solidário e sustentável (LIMA, 2011).

Nesse sentido, completando esse pensamento, o professor-educador Babosa propõe uma reflexão pautada na compreensão de que ensinar e aprender são processos indissociáveis na prática docente, e que se faz necessário essa reflexão na ação efetivada em sala de aula. Explicita na seguinte fala: *refletindo no processo de ensino e aprendizagem dos adultos, faz-se necessário que o professor compreenda os domínios de aprendizagem e sua relação de como*

ensinar e aprender [...]. Essa fala justifica a necessidade desta reflexão constantemente na ação efetivada em sala de aula. Ou melhor, o professor-educador também aprende refletindo sobre sua ação, a qual gera mudanças significativas.

A escola do campo para as pessoas jovens e adultas, inseridas nesse contexto, segundo Jatobá tem por finalidade: *[...] ajudar no desenvolvimento do ser humano, que a educação seja o processo do qual o indivíduo toma a história em suas próprias mãos, a fim de mudar o rumo da mesma.* Esse educador dá perspectivas para uma educação do campo feita por homens e mulheres do campo, com suas lutas, histórias, conflitos e memórias, capazes de transformar a si e o mundo ao seu redor.

Faveleira acrescenta, afirmando que, para que isso ocorra é preciso *[...] pensar a educação a partir do mundo do campo e para o campo, levando em conta seu contexto em termos culturais, maneira de conceber tempo e o espaço.*

Ficou evidente na colocação do professor-educador Mandacaru a preocupação com as **particularidades dos sujeitos do campo** na relação professor e aluno, na sala de aula, com o conhecimento: *[...] o processo de ensino aprendizagem na educação do campo precisa ser respeitado e tratado de acordo com suas peculiaridades para que o educando não tenha prejuízos, e identifique a sala de aula como um espaço de vivência e aprendizagem. E assim, realiza-se uma prática educativa contextualizada em EJA do campo.*

A professora-educadora Faveleira diz que *a educação de jovens e adultos deve ser trabalhada de maneira contextualizada, partindo da realidade do campo, abrangendo uma população bem diversificada, por isto a necessidade de ressaltar a importância de se respeitar e valorizar esta diversidade [...].* Nessa perspectiva, Jatobá também esclarece: *a educação de jovens e adultos deve levar em conta as experiências, as culturas e compreender e entender que no campo existem diferentes grupos humanos.*

A consciência desses professores-educadores reafirma a diversidade presente na escola do campo, em que os sujeitos ali presentes, precisam ser valorizados e tratados em sua particularidade, portanto, conforme explicita Arroyo (2005, p. 75) é necessário no contexto da escola do campo: “[...] tratar o aluno como gente, no seu tempo, na sua idade, no seu gênero, na sua raça, na sua história, na sua diversidade, no seu momento de formação humana [...]”.

Do mesmo modo, os conteúdos curriculares também devem acompanhar as características deste aluno. A professora-educadora Alecrim mostra-se sensível a essa assertiva ao considerar que: *[...] é preciso pesquisar sobre a vida do jovem e do adulto do campo ou do local onde vive. Conhecer seus anseios e aspirações, para que participem do planejamento no sentido de construir conteúdos voltados para realidade dos alunos.* O olhar de pesquisador é

ressaltado na prática docente, os educandos são considerados co-participantes do processo educativo.

Ela também é enfática ao destacar a função essencial para todo professor: ser pesquisador. Essa fala confirma o pensamento de Caldart (2004), a respeito da necessidade de se reconhecer o campo como lugar de relações sociais, identidades diferentes e comuns. Cabe, pois, à escola do campo, antes de tudo contemplar essa diversidade de vidas, ali presentes.

Pelas respostas dos sujeitos investigados percebeu-se o reconhecimento, pelos docentes do potencial de aprendizagem das pessoas jovens e adultas. Foi possível identificar a compreensão que os professores-educadores tem da EJA do campo, a qual ultrapassa a visão negativa de que os jovens e adultos do campo devem ser tratados de modo semelhante aqueles da cidade. Assim, tem-se a necessidade de práticas pedagógicas, que deem sentido às pessoas jovens e adultas com métodos e práticas educativas diferenciadas.

REFLEXÕES FINAIS

Neste estudo percebemos que os professores investigados não falam de suas práticas docentes, mas ao repetirem os verbos: devem e precisam, fornecem indicativos de como podem ser as práticas pedagógicas, como os alunos podem ser tratados, assim como os conteúdos, como a escola do campo pode ser concebida e como o currículo pode se desenvolver no contexto do campo. Isso significa que ainda há ausências na escola do campo de um currículo, de metodologias que realmente considere os sujeitos do campo em suas particularidades e especificidades.

O desafio dos professores-educadores consiste em desconstruir a mentalidade negativa das pessoas do campo, com relação à escola rural, que historicamente foi caracterizada como reprodução da escola urbana, acabando por se tornar um lugar desinteressante para as pessoas jovens e adultas.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. Articulação Nacional Por uma Educação Básica do Campo. São Paulo, 2009.

_____. M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

_____. M. G. G.; GALDART, R. S.; CASTANGA, M. M. (org). **Por uma Educação do Campo**: Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BRASIL, **Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Manual de operações. Disponível em <<http://www.incra.gov.br>> Acesso em 25 de agosto de 2013.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão– SECADI. **Educação do Campo: Marcos Normativos**. Brasília, 2012.

_____. Ministério da Educação/Conselho Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a educação básica nas escolas do campo**, Resolução nº. 3 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação, **CNE/CEB nº 11/2000**. Disponível em <portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf>. Acesso em 25 out. 2013.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette (organizadores). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Coleção Por Uma Educação do Campo, n.º 4, 2002.

_____, E. J., NERY, MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por uma educação básica do campo** (memória). Brasília: Editora da UNB, 1999.

LIMA, Elmo de Souza & SILVA. Ariosto Moura. **Diálogos sobre a Educação do Campo**. Teresina: EDUFPI, 2011.

MARTINS JUNIOR, Joaquim. **Como escrever trabalhos de conclusão de curso: instruções pra planejar e montar, desenvolver, concluir, redigir e apresentar trabalhos monográficos e artigos**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2009.