

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRIBUIÇÕES AO DEBATE

Elza Maria Fonseca FALKEMBACH¹
Universidade Regional do Noroeste do
Estado do Rio Grande do Sul.
elzaf@unijui.edu.br

Resumo: O texto foi escrito com o propósito de contribuir para o debate no âmbito da Educação do Campo, concebendo-a como uma proposta educativa dos trabalhadores e trabalhadoras do campo, constituída a partir de suas necessidades educativas, experiências pedagógicas e trajetória de lutas de suas organizações. Apresenta reflexões sobre o diálogo/dialogicidade, em Paulo Freire, e discussão e polêmica em Michel Foucault, mediante interface temática, acreditando que o aprofundamento desses conceitos possa canalizar forças nos planos pedagógico, ético e político para as práticas educativo-formativas em andamento e à rede das Escolas do Campo que dão vida a essa proposta de Educação do Campo.

Palavras-chave: Educação do Campo. Diálogo. Discussão. Movimento Social.

Abstract: The text was written with the aim of contributing to the Countryside Education debate, conceiving it as an educational project for both, men and women workers of the land, constituted on the basis of their educational needs, pedagogic experiences and struggles of their organizations. It presents reflections about dialogue, in Paulo Freire, and discussion and polemics, in Michel Foucault, by means of a thematic interface, believing that new knowledges about these concepts can canalize forces in the pedagogical, ethical and political mediations for the formative-educational practices in progress in the Countryside Schools network, reflecting in this Countryside Education project.

Keywords: Countryside Education. Dialogue. Discussion. Social Movement.

¹ Doutora em Ciências Humanas pela UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, professora do Departamento de Pedagogia e Programa de Pós-Graduação em Educação nas Ciências da UNIJUI - Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul.

Introdução

Num tempo em que a educação, no Brasil, enfrenta dilemas no lidar com seus sujeitos e com os saberes em jogo em uma cultura em que a ideologia neoliberal insiste em homogeneizar e empobrecer, a esperança freireana (FREIRE, 2005) se materializa em luta e em movimento e surpreende os menos sensíveis a ela. Possibilita que, de ideário, a Educação do Campo se transforme em práticas educativas concretas, criadas, organizadas e alimentadas como e por “um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais” (ARROYO; CALDART; MOLINA, 2004, p. 7).

Dinâmico e realista, esse projeto se expõe ao debate, com ele enriquece, e faz da Escola do Campo um espaço da classe trabalhadora camponesa, ajudando-a “a interpretar o processo educativo que acontece também em outros espaços, inclusive fora da escola” (RABELO *et al.* 2008, p. 59). É com o propósito de, solidariamente, participar desse debate que o presente texto foi construído.

O texto procura fazer uma síntese intencionada dos fundamentos, propósitos e vertentes pedagógicas que concorreram para dar conteúdo teórico, epistemológico e pedagógico ao projeto/ideário até então construído e vivido como Educação do Campo. Abre-se, a seguir, à reflexão sobre a temática do diálogo/dialogicidade, em Paulo Freire, e sobre a discussão e a polêmica, tratadas por seu contemporâneo distante/próximo Michel Foucault.

Ao tratar a temática do diálogo, o texto dá margem para considerações sobre outros conceitos que, por se constituírem fundantes na obra de Paulo Freire, se transformam em referência para o reconhecimento da perspectiva epistemológica desde a qual sua produção teórica foi desenvolvida. Por sua vez, e com o intuito de expandir o debate, o texto recorre às reflexões de Michel Foucault, sobre o duplo “polêmica e discussão”, temática correlata à do “diálogo/dialogicidade” em Freire. O faz ciente e apontando a diversidade de perspectivas desde as quais os dois autores desenvolvem suas produções². Reconhece que esta diversidade

² Humanismo crítico de Freire e análise descritiva de Foucault.

possibilita uma forma de contrastação – interface temática³ que pode levar ao aprofundamento da compreensão dos conceitos trabalhados pelos dois autores abrangência, especificidade e força pedagógica e ético-política, o que, no momento, ao ser levado ao debate na Educação do Campo, pode resultar em contribuições relevantes.

1 Um contexto difícil

Diversos estudos, realizados na atualidade, vêm denunciando a forma como o capitalismo, em tempos de neoliberalismo, tem orientado suas dinâmicas e dirigido suas ferramentas materiais e simbólicas a serviço da debilitação das instâncias coletivas (movimentos, organizações, instituições) que se apresentam como entraves à livre circulação das mercadorias e ao desenvolvimento do mercado. Denunciam também os condicionamentos que impõe aos sujeitos desses mesmos tempos, impedindo que desenvolvam e façam uso de suas capacidades e função críticas em frente da vida e de “si mesmos”. Estes condicionamentos atingem especialmente as novas gerações, dirá Dufour (2005, p. 143), leitor de Hannah Arendt, “que, sendo produzidas para escapar à relação de sentido e à paciente elaboração discursiva e crítica” - função simbólica, uso da linguagem - acabam à mercê da pura “relação de forças” e à violência que esta tem engendrado. Assim, a própria escola está fadada a se por na direção de “formar para a perda de sentido crítico de maneira a produzir um indivíduo incerto, aberto a todas as pressões consumistas”, segue dizendo o autor (p. 146), e acaba, também com ele, sendo enfraquecida.

A Educação do Campo se constitui no Brasil, na contemporaneidade, como um movimento que se põe na contramão de tudo isso. Adere ao radicalismo crítico⁴ de Paulo Freire e se apresenta como uma rede de resistência. Constrói outros caminhos (em relação aos expostos) para lidar com as vidas de homens e mulheres, de gerações diversas,

³ Sobre interface temática, ver Kriechke (2003, p. 41-42)

⁴ “As intervenções educacionais radicais são críticas, auto-reflexivas e rejeitam o modelo colonial que doutrina pontos não-dominantes com a cultura dominante” escrevem Crawford e McLaren (2008, p. 347-348), ao comentar Freire (verbete *Radicalidade/ Educação Radical*).

e também com a sociedade e com a natureza. Assume o caráter dessas iniciativas humanas que canalizam, à ação e à criação, a indignação coletiva – em frente do modo capitalista de organizar e realizar a produção, orientar o desenvolvimento técnico e científico e lidar com as pessoas. Esse mesmo modo de produzir mercadorias tem levado à degradação as vidas de vastos contingentes populacionais, à constituição de políticas públicas desatentas aos problemas sociais que se avolumam, a relações de poder que promovem e mantêm a desigualdade social e a exclusão.

Portanto, a Educação do Campo não é o mesmo que educação rural ou educação para o meio rural. Essas que, historicamente, se apresentaram como formas de minorar o atraso das comunidades camponesas e se dedicaram a instruir minimamente habitantes das áreas rurais, a serviço de objetivos econômicos e políticos conjunturais das elites dirigentes do país, mediante iniciativas do Estado.

Ela constitui-se por dentro de lutas propositivas: por um projeto popular de sociedade e por “um outro projeto de desenvolvimento” para o campo. Brota da singularidade de vivências educativo-formativas – escolares e não escolares – das aprendizagens que estas possibilitam, do enfrentamento dos problemas que encerram e das reconstruções que demandam. Desmancha currículos, põe normas em questão, reconstrói e recompõe o desfeito. Os calendários escolares, a alternância pedagógica, a relação com a pesquisa e o estudo do meio, destacando a dimensão pedagógica do trabalho e da cultura, são algumas dessas formas de reconstrução e recomposição.

Realiza a reflexão pedagógica das experiências de resistência que acompanha: sistematização. Faz dos educadores e educandos sujeitos de palavra, ação, reflexão e criação, devolvendo a eles a função crítica. Sujeitos que se afirmam como “*lutadores sociais*” que criam novas relações e conquistas materiais, éticas e políticas, mesmo convivendo com conflitos, tensões e contradições nos seus diversos âmbitos de atuação e convívio. Se converte em uma “escola de vida” e com isto abre, a muitos, a possibilidade de vislumbrar a singularidade de um vir-a-ser, como indivíduo e como coletivo social, em constante movimento.

2 Elementos que concorrem para a constituição da educação do campo

A Educação do Campo, como afirma Roseli Caldart (2005, p. 17), vem se constituindo como um “processo de construção de um *projeto de*

educação das trabalhadoras e das trabalhadoras do campo, gestado desde o ponto de vista dos camponeses”, ou seja, de “diferentes grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo cujo processo de reprodução social se faz na contraposição às relações capitalistas de produção, ainda que subordinado a elas”, como conceitua Fernandes (2004). Confluem para esse processo, também, as experiências possibilitadas pelas lutas que as organizações desses camponeses protagonizam.

Este projeto vem sendo construído como uma educação *desse* trabalhadores e trabalhadoras – o povo do campo, como esclarece a educadora – “uma educação do povo do campo e não apenas *com* ele, nem muito menos *para* ele” (CALDART, 2005, p. 18).

Na interface entre o contexto que possibilitou a emergência de um tipo de projeto educativo como tem se apresentado a Educação do Campo e o próprio projeto, cruzam-se elementos de grande importância teórico-prática:

- as condições sociais do campo, das famílias do campo, do universo cultural que essas vêm construindo;
- as debilidades das políticas públicas para a educação, especialmente para a educação da população do campo;
- as lutas do campo e os sujeitos coletivos que se constituem por meio delas, especialmente as lutas camponesas pela terra, Reforma Agrária e educação;
- o debate sobre o significado de campo e sobre um projeto de desenvolvimento para o campo (alternativo, popular);
- as experiências educativas que “expressam a resistência cultural e política” dos camponeses contra sua destruição como “povo” e como “cultura”;
- a concepção de sujeito que esse projeto afirma de modo a constituir-se libertador;
- os saberes envolvidos nos atos educativos que entremeiam a discussão e a vivência do “projeto”;
- a necessidade de um debate continuado entre os sujeitos da educação (educados, educadores, movimentos e organizações sociais) e o Estado, para que o projeto de Educação do Campo se viabilize (de fato).

Por sua vez, a Educação do Campo vem se constituindo por meio do diálogo com a teoria pedagógica crítica⁵ em três de suas vertentes – a partir das quais constrói suas sínteses, configura sua singularidade e propõe a interlocução entre gerações, mediante o conhecimento científico, a ética e a política.

As referidas vertentes, aponta Roseli Caldart (2005, p. 18-19), são:

- a) a tradição do pensamento pedagógico socialista;
- b) a Pedagogia do Oprimido e a tradição pedagógica das experiências da Educação Popular;
- c) a Pedagogia do Movimento, que faz da experiência uma verdadeira escola de vida.

Constitui-se, então, com a Educação do Campo, um espaço teórico-prático, axiológico e pedagógico extremamente exigente, por lidar com uma diversidade muito grande de sujeitos, relações, saberes, necessidades e condições de sua objetivação e, especialmente, por essa diversidade ser conflituosa. O diálogo se impõe como estratégico na constituição e amadurecimento desse projeto que, para ser democrático, transformador e libertário, necessita manter-se aberto, em movimento.

É, então, considerando a luta promovida pela Educação do Campo, os debates que a acompanham e a alimentam e, examinando o conjunto de desafios que toma a si, a partir de um passado cuja memória resgata, de um presente que constrói e de um futuro que aponta como o desbordar da própria experiência, que, com humildade, procuro trazer com este texto algumas contribuições. Estas contribuições nada mais são do que a exposição e o exame (mediante interface) dos legados de Paulo Freire sobre a temática do diálogo e daqueles de Michel Foucault sobre a discussão e a polémica.

⁵ “Refere-se a uma gama variada de abordagens – desde a ‘educação libertadora’ de Paulo Freire até as várias pedagogias de orientação neomarxista, passando pelas pedagogias de inspiração anarquista – que adotam procedimentos pedagógicos que, de uma forma ou outra, expressam uma atitude de questionamento relativamente aos arranjos sociais existentes” (SILVA, 2000, p. 83-85).

Reafirmo a função estratégica desses temas, quando vejo que convergem para garantir justamente aquilo que o capitalismo (em tempos de neoliberalismo) se propõe a destruir: referências simbólicas históricas e a própria capacidade humana de simbolização. Sem dúvida, as contribuições destes autores podem concorrer para o fortalecimento das Escolas e da Educação do Campo e dos sujeitos que elas aglutinam.

3 Diálogo e discussão⁶

O diálogo, em Freire, é o encontro dos homens, mediatizados pelo mundo. Estes, ao pronunciá-lo, não se esgotam na relação eu-tu, pois também a palavra que pronunciam não se esgota como algo instrumental, como “reduzido meio” a serviço da comunicação. A palavra, em Freire, corresponde à própria objetivação humana; ela se constitui em ação e reflexão; ela é práxis. “Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo”, assevera o autor (1985, p.91) a partir de reflexões das quais também participou Fiori⁷. Por ela o homem se historiciza, revela significações que lhe dão a conhecer e, ao mesmo tempo, aporta contribuições suas ao desenrolar da história.

O diálogo é, para Freire (1985, p. 93), uma exigência existencial, é encontro de homens em perspectiva de conquista do mundo para “ser mais”. E este “ser mais” implica libertar-se de qualquer tipo de opressão. Em tanto disso, o ato dialógico em processos educativos não pode reduzir-se:

- a um “ato de depositar idéias de um sujeito no outro”;
- à simples “troca de idéias a serem consumidas” por sujeitos em relação;
- à “discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a pronúncia do mundo nem com buscar a verdade⁸, mas com impor a sua”.

⁶ Texto produzido mediante colaboração de alunos da linha de pesquisa da autora.

⁷ Ver: Irani Maria Fiori, filósofo-amigo, com quem Freire manteve debates que influenciam sua obra.

⁸ No sentido cultural e científico.

Em processos educativos perpassados pelo diálogo o sujeito histórico de Freire constitui-se como ser de palavra. Esses processos educativos instigam educador e educando a trazer, à presença um do outro, sua forma de pronunciar o contexto que compartilham e o significado que atribuem à sua situação neste contexto. Com isso, criam e/ou situam os conteúdos programáticos para a organização e realização dos processos educativos. Por sua vez, fazem desses processos momentos de aprendizagem, conscientização e qualificação de sua presença no mundo. Em atos imbuídos de sentimentos de respeito, amor e esperança, eles vão construir, criativamente, oportunidade para “ser mais”, isto é, para transcender o vivido.

O sujeito, problematizado por Freire, é aquele que convive com situações de opressão e, com isso, se encontra afastado das condições descritas, alienado de sua humanidade. Contudo, vê o educador, a dialética da vida social e da história desestabiliza as relações de opressão, abrindo possibilidades para a transcendência dessas situações e de “si mesmos”, seres humanos imersos nessas situações. Freire tem esperança no sujeito, na subjetividade humana, na capacidade ético-política e cultural de homens e mulheres forjarem essa transcendência. Com isso, vê a educação em perspectiva crítico-libertadora, educação dialógica, educação comunicação, constituir-se como um espaço dotado de grande potencial para o desenvolvimento de subjetividades capazes de desejar, acreditar e atuar no sentido dessa transcendência.

Denuncia as formas de educação em que isso não acontece: a educação bancária e a extensão, uma de suas modalidades. Esta que, ao transmitir, estender, entregar um conhecimento, faz do sujeito um “quase coisa”, mercadoria, negando-lhe o direito de constituir-se como ser de transformação (FREIRE, 1992, p. 22). Quando se refere à extensão, a vê pautada pela intencionalidade de persuadir o educando a aceitar a propaganda (de conhecimentos técnicos, especialmente, mas também princípios e valores). É então que destaca a força operacional dos conceitos. Mesmo que o educador esteja sensível a uma relação não impositiva, o “campo associativo” de significação do termo extensão “que abarca um campo conceitual e expressa uma visão de mundo” conforme Freire (1992, p. 21) com base em Saussure, Trier, Guiraud e Bally é suficientemente forte para fundar uma orientação colonizadora para o ato educativo. E, historicamente, o vem fazendo, com esmero, na América Latina.

Com isso, impede o sujeito de educar-se para a prática da liberdade: não consente ao educando “ser mais”, pois estará fazendo dele objeto de uma persuasão que, por sua vez, o fará objeto de uma propaganda (1992, p. 24). Torna fantasiosa e falaciosa a esperança, esse sentimento de futuro que, para Freire, “precisa da prática para tornar-se concretude histórica” (2005, p. 11).

Mesmo que as perspectivas teóricas e as construções epistemológicas presentes na produção de Michel Foucault difiram radicalmente das sustentadas por Freire e não levem o pensador francês a ter o sujeito como aquele que transcende o campo dos acontecimentos em busca de encher-se de uma humanidade “pré-concebida”, movido pela esperança do “sonho possível”¹², há o que apontar, como aproximação – na diferença – entre os legados de ambos¹³. Foucault vê o sujeito constituir-se “na trama histórica” (REVEL, 2005, p. 84) a partir de determinações que lhe são exteriores, mas também do trabalho sobre si. Percebe esses movimentos como algo incessante, que mantém o sujeito em “aberto” e passível de ser plasmado por meio de práticas que podem ser de poder ou de conhecimento, mas ainda por técnicas de si, técnicas que o ligam a “si mesmo” e aos outros. Nessa trama histórica há a abertura de um campo de experiências que o constituem. Por mais estreitos e efêmeros que sejam os caminhos que então se abram para o auto-governo (seres de práxis, em Freire), estes podem ser forjados e forjar subjetividades que, mediante assujeitamento e libertação (GALLO, 2006, p. 179) constroem maioridade (autonomia, em Freire). Especialmente se conseguem escapar de modos e de processos de objetivação e subjetivação eminentemente condicionadores, por meio de práticas de resistência, fazendo-se “interlocutores” em práticas de discussão (que se opõem à polêmica) e, ainda, construindo formas de vida (estética de existência) como as nomeadas e caracterizadas pelo pensador francês como “relações de amizade”.

A produção de Freire sobre o diálogo/dialogicidade encontra no que Michel Foucault nos apresentou, especialmente em seu texto tardio

¹² Transformação social, rompimento com o estado de coisas que levam à opressão e, com isso, “ser mais”.

¹³ Movimento do pensamento que ajuda a aprofundar a compreensão do legado de Paulo Freire, e também o de Michel Foucault, e o uso desses como ferramentas teóricas.

“Polêmica, política e problematização” (2004, p. 232), outros pontos de aproximação. Ao distinguir polêmica e discussão, levanta uma questão importante, quanto às condições dos interlocutores que estas formas de relação agregam. “No jogo sério das perguntas e respostas, no trabalho de elucidação recíproco, os direitos de cada um são de qualquer forma iminentes à discussão. Eles decorrem apenas da situação de diálogo” (2004, p. 225). E, em meio a esta situação, estão presentes as condições ético-políticas e a lógica da argumentação. O direito de argumentação se estende tanto àquele que questiona, quanto àquele que responde; ele incita à criação quando aponta equívocos, demanda informações e faz brotar verdades situadas. Permite aos sujeitos a vivência de relações de poder, móveis e solidárias; a entrada em “jogos de verdade” admitindo que “várias respostas podem ser dadas a um mesmo conjunto de dificuldades”, e que estas se tornam compreensíveis no momento em que são vistas a partir das suas relações com as condições (relações e dispositivos) que as tornaram possíveis (Freire apontaria, no caso, os contextos histórico-culturais). A discussão é, portanto, respeitosa e criativa. Como o diálogo freireano que, além de tolerante à diversidade, é eticamente exigente e predisposto a sínteses democraticamente produzidas.

Por sua vez, dirá Foucault, na polêmica não há uma troca entre parceiros na busca da verdade, mas a antevisão de “um inimigo que está enganado” e que precisa ser anulado para “fazer triunfar a justa causa” da qual o polemista é portador. “O polemista se sustenta em uma legitimidade da qual seu adversário, por definição, está excluído” (2004, p. 226). A polêmica impõe um discurso tido como verdade e, com isso, se revela estéril, à semelhança do dogmatismo que Freire condena e mostra ser, como o sectarismo, inimigo do diálogo.

4 Dialogando/discutindo na Educação do Campo: considerações finais

Como o diálogo/discussão se mostram estratégicos para a Educação do Campo? Sem procurar esgotar as evidências, algumas podem ser elencadas.

- Ao instigar educandos e educadores a dizerem a “palavra verdadeira”, aquela que decorre do pronunciar o contexto onde luta, trabalho e cultura se objetivam como realidade em transformação e sujeito, e transformação (nova relação com a

condição de opressão/oprimido); diálogo e discussão tornam-se ferramentas estratégicas na e da Educação do Campo.

- Ao propiciar o reconhecimento da diversidade dos sujeitos que se encontram nos atos educativos para pronunciar seu mundo e, ao fazê-lo, ensinar e aprender; ao reconhecer nesse encontro que sujeitos e saberes em relação demandam conhecimentos outros para que não se esgotem, então, diálogo e discussão estarão possibilitando à Educação do Campo transmissões geracionais (informar, formar, educar, socializar, transformar): atos pedagógicos, éticos e políticos de reconhecimento, respeito e esperança e troca entre sujeitos em relação.
- Ao possibilitar a leitura e a (re)leitura de mundo, enquanto ocorre a leitura da palavra, o diálogo e a discussão levam os indivíduos à compreensão do contexto e das lutas do povo do campo, como categorias históricas e sociais, como também o são aqueles que as fazem. Permitem, também, a compreensão de que essas leituras e (re)leituras levam homens e mulheres concretos a integrarem “jogos de verdade”, onde os dogmatismos ficam relativizados.
- Ao afirmarem o respeito às condições ético-políticas no reconhecimento dos saberes do outro (interlocutor) e nas diferentes lógicas de argumentação, em confronto, o diálogo e a discussão estarão contribuindo para a criação de relações de poder, “móveis e solidárias”. Estarão, também, proporcionando elementos para a compreensão de que “várias respostas podem ser dirigidas a um mesmo conjunto de dificuldades” – o que não significa um relativismo sem limites, mas sim a tolerância pautando as relações entre seres plurais.
- A possibilidade de reflexão sobre o vivido por meio do diálogo e da discussão e a própria vivência do diálogo/discussão permitem o reconhecimento de uma forma de vida forjada na experiência, que pode ser reconstruída como utopia, uma vez dada como capaz de transcender as relações de opressão que induzem à luta do povo do campo: uma forma de vida companheira.

- A possibilidade de vivência do diálogo/discussão pode também apresentar-se como estratégica, para a Educação do Campo, por se constituir em dispositivo pedagógico próprio de paradigmas emancipatórios reconhecidos por tendências pedagógicas como a Educação Popular.

Finalmente é possível concluir que o diálogo e a discussão – tolerantes à diversidade, abertos à argumentação e eticamente exigentes – concorrem para fortalecer a Escola do Campo como instituição democrática, “um lugar para estudar, mas [também] para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política” (GADOTTI, 2008, p. 167). Por sua vez, a polêmica, ao impedir a “paciente elaboração discursiva e crítica” nos espaços educativos, reforça a “relação de forças” e a “violência”, por destituição da palavra, impossibilitando ao sujeito do campo (educandos e educadores) “ser mais”.

REFERÊNCIAS

ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.) **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

CALDART, R. S. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.) **Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).

CRAWFORD J.; MCLAREN, P. Radicalidade/Educação Radical. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOŠKI, J. J. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica: 2008, p. 347-348.

DUBOUR, D-R. **A arte de reduzir as cabeças: sobre a nova servidão na sociedade ultraliberal**. Rio de Janeiro: Companhia de Freud, 2005.

- FOUCAULT, M. Polêmica, política e problematizações: Política e ética: uma entrevista. In: _____. *Ética, sexualidade, política*. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2004. p. 225-233; p. 218-224. (Ditos e Escritos, 5).
- FREIRE, P. *Extensão ou comunicação?* 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. 10ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.
- _____. *Pedagogia do oprimido*. 14ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- GADOTTI, M. Escola. In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008. p. 166-167.
- GALLO, S.. Cuidar de si e cuidar do outro: implicações éticas para a educação dos últimos escritos de Foucault. In: GONDRA, J.; KOHLAN, W. (Orgs.) *Foucault 80 anos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.
- KRISCHKE, P. J. *Aprendendo a democracia na América Latina: atores sociais e mudança cultural*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2003.
- MOLINA, M. C.; JESUS, S. M. S. A. de. (Orgs.) *Educação do Campo: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por uma Educação do Campo", 2005. (Coleção Por uma Educação do Campo, 5).
- RABELO, A. K. et al. (Orgs.) *Vivência e práticas pedagógicas: sistematizando a turma Antônio Gramsci*. Cascavel: Universidade Estadual do Oeste do Paraná, 2008. 230 p.
- REVEL, J. *Foucault, conceitos essenciais*. São Paulo: Claraluz, 2005.
- STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica, 2008.