



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

RESSONÂNCIAS DA EDUCAÇÃO BRASILEIRA NA EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A ATUAÇÃO DA PSICOLOGIA EDUCACIONAL NESTE CONTEXTO

Kíssila Santos de Farias¹ Ana Raquel Martins de Holanda² Célia Aparecida Araújo Lemos³
Caio Cesar Winker e Silva⁴ Betânia Maria Oliveira de Amorim¹

¹Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande kissilafarias@hotmail.com

²Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande raquelmartinsh@gmail.com

³Graduanda em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande celia.2011.lemos@gmail.com

⁴Graduando em Psicologia pela Universidade Federal de Campina Grande caio_winker@hotmail.com

¹Professora Dr^a do curso de Psicologia da Universidade Federal de Campina Grande
betania_maria@yahoo.com.br

RESUMO

Considerando o funcionamento da sociedade moderna, neste artigo buscamos explorar e compreender, a partir da técnica de Revisão Bibliográfica, a ressonância da atual Educação Brasileira que, na nossa compreensão, encontra-se marcada pela política neoliberal e sustentada pelos processos de Exclusão Social e Negligências do Estado na Educação do/no Campo. Ao contrapor-se aos pressupostos mercadológicos a Educação do/no Campo se legitimou como um espaço de lutas sociais; conseqüentemente tornou-se parte de uma realidade social marcada por exclusões de ordem econômica, política, cultural e social. Ademais, ao reconhecermos o caráter político que a psicologia pode assumir, tecemos reflexões sobre como a Psicologia Educacional pode fazer-se presente nesse contexto em defesa dos sujeitos e do desenvolvimento de sua autonomia.

Palavras-Chave: Educação Brasileira, Educação do/no Campo e Psicologia Educacional.

INTRODUÇÃO

A educação nacional é muitas vezes resumida a aspectos quantitativos. Guardando as devidas proporções, atualmente tornou-se lugar comum falar em índices de matriculados e ingressos nas universidades, assim como em números de alfabetizados, para a valorização do trabalho desenvolvido por determinados partidos políticos, ao tempo que contradizem o que se espera da educação: como isso é realizado e a qualidade da mesma.

A situação da realidade educacional brasileira ainda nos dias atuais sofre conseqüências nocivas proporcionadas pela parte mais severa do capitalismo, como as questões de exclusão social e seus agravantes. Com o cenário da Ditadura Militar na década de sessenta, discussões a respeito desse fenômeno foram potencializadas, proporcionando



mudanças em sua concepção e ainda mais a necessidade de estudos que problematizem seus efeitos.

A Educação do Campo, antagônica à forma quantitativa de se pensar a educação, aliada a movimentos sociais, como o Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra e construída em um espaço de lutas, é concebida como uma “concepção político pedagógica, voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente, incorporando a comunidade, espaço rural e agricultura”. (CNE, 2002).

Como afirma Caldart (2009), podemos dizer que sua natureza e seu destino estão profundamente ligados ao destino do trabalho no campo e, conseqüentemente, ao destino das lutas sociais dos trabalhadores e da solução dos embates de projetos que constituem a dinâmica atual do campo brasileiro e do mundo sob a égide do capitalismo.

Essa luta, então, fora legitimada primeiramente por impor-se as contradições decorrentes da lógica capitalista na agricultura e, de modo geral, da venda da educação em nosso país, através de índices velados e criação de programas que continuam a não valorizar a qualidade dessa educação; um exemplo do que Sawaia (2001) chama de “inclusão social perversa”. Contradições essas que mais uma vez penaliza todos que fazem parte dos grupos às margens sociais, como por exemplo, as famílias que vivem na zona rural e ainda sobrevivem a partir da agricultura familiar e/ou camponesa (MOLINA, FREITAS, 2011).

Como uma ferramenta auxiliadora de *empoderação* (GOHN, 2004) junto à comunidade (ponderação coletiva), tomando como embasamento as ideias de Coll (2004) e Martinez (2009), o profissional de psicologia pode fazer-se presente no contexto indo além das análises das queixas que lhes são apresentadas, repercutindo na formação identitária de cada indivíduo a partir de diálogos e elaboração de propostas inovadoras no âmbito da educação, que reconhece, respeita e compreende as diferenças, dificuldades e potencialidades. Assim, a psicologia entra em cena para pensar a educação de modo diferenciado, também no âmbito rural.

METODOLOGIA

Para a realização desse trabalho, tratando-se de uma pesquisa qualitativa e do tipo exploratória, utilizamos uma técnica em Pesquisa Científica chamada Revisão Bibliográfica.



Esta nos familiariza com o objeto de estudo a partir de um levantamento bibliográfico em materiais e bancos de dados científicos. (GIL, 2008).

A exploração de um assunto de interesse, exige do pesquisador, de acordo com Gerhardt *et al* (2005, p.35), “uma série de informações sobre o que deseja pesquisar”, Desse modo é possível ao estudioso adquirir maior familiaridade com o problema, visto que, a pesquisa tem por premissa explorar e compreender, a partir de um estudo crítico, assuntos, realidades ou perspectivas diferentes a respeito dela, ainda pouco conhecido ou pouco explorado.

Os artigos inerentes à revisão bibliográfica foram selecionados a partir de pesquisas em bases científicas, como por exemplo, a SciELO, acesso a Livros e recortes de textos, considerando os descritores e seus afins em torno de: “Educação Brasileira”, “Negligência do Estado”, “Psicologia Educacional” e “Educação do/no Campo”.

Sobre os critérios de seleção e inclusão da amostra: escrito na língua portuguesa ou espanhola, prioridade a publicações nos últimos 15 anos e que abordasse os descritores de maneira direta ou correlacional; sendo excluídos os documentos disponíveis de forma on-line ou física que não se enquadravam nos critérios seletivos eleitos para a sistematização da coleta.

Educação Brasileira como mercadoria

O artigo “O discurso da mercadoria na educação brasileira no limiar do século XXI” escrito por Sobral (2013) analisa a noção de mercadoria tomada por Marx em “O Capital” relacionando-a aos processos sociais e educacionais do Brasil. Para este autor, na década de 90, um dos principais alvos da chamada política de desregulamentação do estado foi à educação, e claro, com interesses mercadológicos subjacentes. Neste período ocorreu uma mudança no padrão de acumulação do capital que referendou um modelo de acumulação flexível, de produção, resultando em novas formas de relações econômicas, jurídicas, políticas e socioculturais no Brasil.

Ao falar sobre os sinalizadores desta intencionalidade velada, Silva (2008, *apud* SOBRAL, 2013) aponta os seguintes elementos: a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), de 1996, a criação dos Parâmetros Curriculares Nacionais, assim como as Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), proposta pelo Fundo Nacional da Educação Básica e o ENEM



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

(Exame Nacional do Ensino Médio) que surgiu em 1998. Todos eles, para o autor (mesmo considerando seus aspectos positivos) contribuem para ideias estrategistas que escondem a verdadeira situação da educação em nosso país e dos demais problemas que circundam essa questão, como as condições biopsicossociais dos estudantes e de suas famílias. São problemas que fazem parte de uma “cultura estatística”, utilizada principalmente nas campanhas eleitorais e nos veículos de informação, sensacionalistas.

É sob a perspectiva de reforma educacional de política neoliberal, que ainda vive o Brasil atualmente. Uma situação ainda mais delicada, podemos observar ao lançarmos um olhar atento e sensível às realidades do campo. É válido salientar que na década de 90 atuava o governo de Fernando Collor de Mello, posteriormente com Itamar Franco e logo depois o governo de Fernando Henrique Cardoso (1995-2003). Esse último, com a “brilhante” ideia de deixar a educação pública brasileira à revelia do setor privado, transformou escolas públicas em empresas prestadoras de serviços educacionais (GALVANIN, 2005).

Conforme Baumam (2008), vivemos em um país que ninguém é sujeito antes de se tornar mercadoria e que ninguém sai subjetivamente ileso do contato com as exigências da sociedade de mercado. Nesse sentido, é importante alertarmos para a Educação do Campo, comumente marginalizada e/ou excluída, principalmente por contrapor-se a lógica de produção esperada pelo mercado e por a priori já fazer parte um uma zona social atingida por exclusões de ordem econômica, cultural e social.

Exclusão Social e Negligência do Estado

Há tempos a temática da exclusão social no Brasil está presente, podendo ser observada na nossa história através das inúmeras formas de dominação, conforme verificamos no desenvolvimento sócio-histórico do país. Índios, camponeses, migrantes, favelados, encortiçados, “sem teto”, entre outros, foram e são excluídos ao longo do tempo.

De acordo com Vêras (2007), desde o período colonial, passando pelo imperial até republicano e hoje em dia, a presença de aspectos sociais que excluem diferentes grupos de pessoas, até mesmo quando se fala em “Igualdade Social” é muito marcante; e isso é bem evidenciado nas zonas rurais de nosso país.

É indubitável que ocorreram mudanças significativas de concepção em relação ao conceito de exclusão social, o que veio despertar maiores preocupações por parte de



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

estudiosos das áreas sociais. O que antes era concebido como resultado da pobreza daqueles que não se adaptaram às divergências da vida, passou a ser compreendido a partir de aspectos como, por exemplo, o êxodo rural (em destaque para as regiões norte e nordeste do país), desigualdade na distribuição de renda, negligência do Estado, educação precária, desemprego, agravantes de fenômenos naturais, dentre outras. (VÉRAS, 2007).

Exclusão não é apenas sinônimo de pobreza, ou um fenômeno que somente atinge países pobres. Pelo contrário, ela expõe o destino excludente de parcelas majoritárias da população mundial, seja por restrições impostas pelas transformações do mundo do trabalho seja pelas situações causadas pelos modelos e estruturas econômicas que acabam gerando enormes desigualdades na qualidade de vida das pessoas. (SAWAIA, 2001).

A reflexão em torno da concepção de exclusão hoje em dia abrange um fenômeno de ordem social, que sobrepuja o aspecto individual, sendo que sua origem necessita ser buscada nos princípios do funcionamento das sociedades modernas. Sabe-se que o rápido e desordenado processo de urbanização, a não adaptação e uniformização do sistema escolar, o “desenraizamento” causado pela mobilidade profissional, as desigualdades de renda e de acesso aos serviços, tendem a se destacar como umas das principais causas da exclusão. (SAWAIA, 2001).

Mesmo assim, é indiscutível considerarmos a negligência do Estado frente à concretização de direitos e facilitador de exclusões; o próprio fere fundamentos da república, inclusive seus primeiros princípios: soberania, cidadania, dignidade da pessoa, valores sociais do trabalho, etc.; reconhecidos como valorização de direitos fundamentais. (UTZIG, SOUZA, OLIVEIRA, 2012).

Para que estes direitos possam ser usufruídos em sua plenitude é necessário que ações coletivas sejam implementadas. Além disso, o Estado também deve propiciar investimentos para assegurá-los, problemática complexa e agravada quando o orçamento público sofre ataques (ações corruptas) e tenta “se haver” com as condições possíveis que infelizmente não chegam a todos (UTZIG, SOUZA, OLIVEIRA, 2012).

A educação não fica de fora desse contexto e torna-se precária, principalmente quando falamos em educação do/no campo por a priori fazer parte de um contexto marcado por exclusões a nível social, econômico e cultural. Ela lida com sujeitos que em seu cotidiano fazem parte de maneira direta e indireta da pobreza, desemprego, moradia precária,



dificuldade de conhecimento e acesso aos serviços de educação e saúde, expulsão do campo, dentre outros, tornando-se vítimas e agentes desses processos que lhes conferem uma identidade social marcada por exclusão, insegurança e instabilidade (FERRO, MIRANDA, 2010). Estes aspectos demonstram a necessidade de elaboração de novas propostas que incitem novas posturas e envolvam todos aqueles interessados em promover mudanças nesta realidade complexa e desordenada.

Educação do/no Campo e Movimento de Educação do Campo: um exemplo de compromisso social

Há diversas problemáticas na educação, principalmente nas zonas rurais. Para perceber, basta um olhar sensível, atento e criterioso às diversas realidades desses ambientes recheados de lutas e força, mas também à revelia do descaso do estado e dos posicionamentos preconceituosos e os estigmas “carregados”, por assim dizer, junto “às cabaças d’água” diariamente.

Desde meados da década de noventa, o cenário da educação pública brasileira conta com mais visibilidade dos chamados sujeitos coletivos e dos movimentos sociais de educação do campo, que passaram a protagonizar essa conjuntura com suas ações de reivindicação e problematização das novas alternativas para o processo de formação dos estudantes e professores dos diversos campos rurais do nosso país. Essas lutas pela Educação do campo, conforme Antônio Munarim (2008) articula-se a partir de temáticas como novos projetos políticos pedagógicos que dialogue com o estado, a escola, comunidade, realidade social, o processo de ensino/aprendizagem e o compromisso dos demais envolvidos.

Através da força dos movimentos sociais, foi possível trazer à tona a legitimidade da relação estreita da busca por direito a terra e do direito a educação. Nessa arena da vida, novos protagonistas surgiram - os trabalhadores rurais, em parceria com instituições, parceiros de causa e grupos de outros movimentos sociais, como por exemplo, o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), que a nível nacional passaram, juntos, a ser conhecidos por *Movimento de Educação do Campo* (MUNARIM, 2008).

O Movimento de Educação do Campo no Brasil teve como plano de fundo o Movimento dos Trabalhadores rurais Sem Terra, o primeiro Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (I ENERA/1997) e o “Manifesto das



Educadoras e Educadores da Reforma Agrária ao Povo Brasileiro” que é considerado a “Certidão de Nascimento” desse movimento (MUNARIM, 2008). Desde então, o mesmo criou raízes e conquistou passos importantes para a valorização das especificidades dos sujeitos que vivem no campo.

Esse movimento, valorizador também da educação pública como um todo, põe em questão o abandono das escolas rurais pelo estado e tenta construir uma nova concepção de escola e ensino para sua realidade (MOLINA, FREITAS, 2011).

Apesar de ser uma educação voltada à realidade do campo, não devemos confundir a Educação do Campo, com Educação Rural. Para Fernandes e Molina (2005), a Educação do Campo vem sendo construída pelos movimentos camponeses a partir do princípio da autonomia dos territórios materiais e imateriais. A Educação Rural, por sua vez, vem sendo construída por diferentes instituições a partir dos princípios do paradigma do capitalismo agrário, em que os camponeses não são protagonistas do processo, mas subalternos aos interesses do capital; e isso não é de interesse nesse momento.

Essa educação inovadora também contribui com a construção de uma memória coletiva, do resgate da identidade do homem do campo por meio da educação junto às crianças, jovens e adultos, criando o sentimento de pertença ao grupo social ao qual a educação do/no campo está inserida, seja nas escolas dos assentamentos, acampamentos ou nas escolas em distritos, glebas, patrimônios, seringais ou comunidades quilombolas (FERREIRA, BRANDÃO, 2011).

Ferreira e Brandão (2011) ressaltam que para resgatar e construir uma identidade do homem e da mulher do campo é necessário que haja mudanças culturais e comportamentais. A educação do campo enquanto fundamento histórico recria o conceito de camponês, utilizando o “campo” como “símbolo” significativo, referindo-se assim, ao conjunto de trabalhadores que habitam esse espaço.

Psicologia Educacional e Educação do/no Campo: diálogos possíveis

Segundo Machado (2000), os psicólogos na escola durante muitos anos foram enquadrados ao ambiente educacional para atendimentos particulares aos alunos ditos agressivos e com dificuldades de aprendizagem, normalmente encaminhados pelo corpo

docente. Mas hoje contamos com um acesso maior a novas perspectivas e discussões sobre esta atuação.

Utiliza-se nessas novas discussões muito das teorias que prezam pela dimensão sócio/histórica dos indivíduos, a exemplo daquela proposta por Vygotsky. Segundo Santos (2002) Vygotsky compreende que não é a natureza, mas sim a sociedade que deve ser considerada como um dos fatores determinantes ao nosso comportamento e na aprendizagem, pois considera que o conhecimento é adquirido gradativamente pelos seres humanos a partir das vivências e trocas de experiências com os grupos do qual faz parte, nos dando uma visão mais ampla deste processo onde o meio cultural tem um papel fundamental.

Estamos longe de constituirmos uma orientação homogênea e compacta no panorama atual da Educação a respeito do papel da Psicologia nesse meio, visto que, *não há uma concepção universal e unidirecional desta* – o que realmente limitaria as ações que a educação pode desempenhar. Em outras palavras,

“A presença do Psicólogo neste contexto pode ser considerada de duas formas: ou se posiciona como um profissional a mais para reproduzir as desigualdades, a violência e a exclusão social (...) ou procura pelo diálogo, pela reflexão e pela intervenção descortinar o que consiste a vida hoje para tantos e, especialmente, para professores da rede pública, descobrir formas de tornar a escola um espaço para o exercício de liberdade e autonomia (...). A ação do Psicólogo é política na medida em que deve influenciar mudanças em seu contexto de trabalho (GUZZO, 2005, p.22)”.

Penteado e Guzzo (2010), em “Educação e Psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador”, utilizando-se da ideia de Veiga (1995), defendem que esse projeto político pedagógico emancipador deve ser um instrumento de ações educativas que tenha compromisso social e preze pela reflexão crítica dos envolvidos e dos papéis que desempenham, garantindo, portanto, o respeito à diversidade de sua comunidade (local, social e cultural) e considerando o estudante como sujeito ativo, real, histórico e concreto no processo educativo.

Neste sentido, podemos pensar em práticas de atuação tradicionais e emergentes, a serem desenvolvidas pelos psicólogos, propostas por Martinez (2009), as quais apontam o Psicólogo como um catalisador de mudanças para a educação.

Entre as formas de atuação tradicionais, com foco na dimensão psicoeducativa do contexto escolar, pode-se citar a *orientação a alunos* e pais de forma individualizada ou em



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

grupo, tocando no que diz respeito aos aspectos psicológicos do desenvolvimento e da educação dos filhos e a elaboração e coordenação de projetos educativos específicos (sobre a realidade em que estão inseridos, violência, bullying, discriminações, drogas, etc.), oferecendo discussões sobre os problemas da escola e da comunidade.

Nas formas de atuação emergentes, com a inclusão da dimensão psicossocial, podemos citar o recurso do *diagnóstico, análise e intervenção a nível institucional* que visa sugerir, delinear e coordenar estratégias de intervenção direcionadas a potencializar o trabalho em equipe, mudar as representações cristalizadas e inadequadas sobre o processo educativo, desenvolver habilidades comunicativas, entre outros. Um aspecto importante a ser considerado é a *participação na construção, acompanhamento e avaliação da proposta pedagógica da escola*, tentando produzir ideias criativas para o enfrentamento dos problemas, com o uso de técnicas específicas. Assim como a *coordenação de disciplinas e de oficinas direcionadas ao desenvolvimento integral dos alunos*, abordando conteúdos que os conscientizem criticamente sobre o autoconhecimento, desenvolvimento de habilidades e valores, planejamento de projetos futuros, etc. É imprescindível citar é que a *realização de pesquisas e trabalhos de extensão em prol do aprimoramento do processo educativo* poderá abrir possibilidades para novas ideias e estratégias. (MARTINEZ, 2009).

Por fim, um exemplo atual e inovador da Psicologia Educacional presente no campo, parte de um projeto de extensão da Universidade Federal de Campina Grande (Sexualidade, gênero e adolescência: promovendo discursos e (re) significações assentadas no Eufrozino/2015), elaborado pela professora doutora Betânia Maria Oliveira de Amorim. Em linhas gerais, o referido projeto propõe discutir a temática de gênero e sexualidade com os jovens de um assentamento chamado José Antônio Eufrozino. Nesta proposta de atuação, espera-se que os adolescentes venham a “problematizar a importância histórico-cultural da sexualidade e das relações de gênero, assim como, o papel destas relações para o desenvolvimento sócio-cultural da comunidade a que pertencem (...) contribuindo para o empoderamento destes atores sociais” (AMORIM, 2015).

O trabalho desenvolvido pressupõe a utilização de metodologias participativas em consonância com o aporte teórico da Educação Popular e da pedagogia dialógica e problematizadora de Paulo Freire. Com frequência semanal à comunidade, as atividades são propostas para além das questões voltadas para a “prevenção de doenças, agravos e riscos” e



se estabelecem por meio do diálogo e oficinas, que visam à estimulação da autonomia dos sujeitos para pensarem, criticarem, decidir e avaliar. (AMORIM, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As questões abordadas anteriormente nos permitem inferir que, em função da complexidade que as envolvem, novas pesquisas e explorações se fazem necessárias. É indubitável a necessidade da realização de estudos mais aprofundados sobre a realidade da educação do/no campo ressaltando as contribuições que podem ser promovidas pela Psicologia Educacional, para que surjam propostas inovadoras que possibilitem mudanças nesse contexto recheado de delicadezas. Este campo de saber pode e deve entrar em cena como uma área mediadora entre a educação do/no campo e o Estado, buscando articular diálogos mais críticos entre diversas áreas do conhecimento, proporcionar maior eficiência nos campos da assistência social, promover pesquisas constantes sobre problemas sociais atreladas a ideias transdisciplinares e interdisciplinares, dar atenção a intervenções em comunidades de modo a valorizar cada estudante como um ser único, visto que, estes são oriundos de famílias e contextos biopsicossociais diferentes. Desse modo, vislumbramos a possibilidade do surgimento de novas propostas que visem mudanças para o contexto da educação do/no campo.

REFERÊNCIAS

AMORIM, B. M. O. **Sexualidade, gênero e adolescência: promovendo discursos e (re) significações assentadas no Eufrozino.** (2015). Universidade Federal de Campina Grande. Disponível em: < <http://extensao.ufcg.edu.br/editais/category/43-edital-propex-02-2015-probex-ufcg.html>>. Acesso em: 03 Set. 2015.

BAUMAN, Z. 1925. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias;** tradução Carlos Alberto Medeiros. – Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2008.

BRASÍLIA- DF. CNE. **Conselho Nacional de Educação** (2002). Diário Oficial da União, Brasília: Seção 1, p. 32. Disponível em: http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/mn_resolucao_%201_de_3_de_abril_de_2002.pdf. Acesso em: 26 Ago. de 2015.



II CONEDU
CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

CALDART, R. S. **Educação do campo: notas para uma análise de percurso.** Trab. educ. saúde [online]. 2009, vol.7, n.1, pp. 35-64. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1981-77462009000100003>>. Acesso em: 28 Ago. de 2015.

COLL, C. **Concepções e Tendências Atuais em Psicologia da Educação.** In: Coll, César; Marchesi, Álvaro; Palácios, Jesús. Desenvolvimento Psicológico e Educação. Psicologia da Educação Escolar. Volume II. Porto Alegre: Artmed, 2004.

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. O campo da Educação do Campo. In: MOLINA, M. C.; JESUS, Sonia, M. S. A. (Orgs.). **Por uma educação do campo - contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo.** 2. ed. Brasília, DF: Articulação Nacional “Por uma Educação do Campo”, 2005.

FERREIRA, F. J; BRANDÃO, E. C. **Educação do campo: um olhar histórico, uma realidade concreta.** (2005). Disponível em: http://www.unifil.br/portal/arquivos/publicacoes/paginas/2012/1/413_546_publipg.pdf. Acesso em: 02 Set. de 2015.

FERRO, C. M; MIRANDA, L. **Desvendando a Exclusão no campo: o assentamento rural e a nova práxis do Serviço Social, um estudo de caso.** (2010). Disponível em: <http://intertemas.unitoledo.br/revista/index.php/ETIC/article/viewFile/1828/1736>. Acesso em: 01 Set. de 2015.

GANVANIN, B. **Reforma do sistema educacional dos anos 90: breves considerações sobre os aspectos históricos, econômicos e políticos.** Hórus – Revista de Humanidades e Ciências Sociais Aplicadas [online]. 2005, n. 03. P. 1-14. Ourinhos: São Paulo. Disponível em: <<http://portal.estacio.br/media/3708883/artigo-beatriz.pdf>>. Acesso em: 06 Ago. de 2015.

GERHARDT, T. E; LOPES, M. J. M.; ROESE, A.; SOUZA, A. **A construção e a utilização do diário de campo em pesquisas científicas.** International Journal of Qualitative Methods. 2005.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

GOHN, M. G. **Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais.** (2004). Saúde e Sociedade, São Paulo, v. 13, n. 2, p. 20-31, mai./ago. 2004.

GUZZO, R. S. (2005). **Escola amordaçada: compromisso do psicólogo com este contexto.** Em A. M. Martinez (Org.), Psicologia escolar e compromisso social (pp.17-29). Campinas, SP: Alínea.

MACHADO, A. M. (2000). **Avaliação psicológica na educação: mudanças necessárias.** Em E. Tanamachi, M. Proença & M. Rocha (Org.), Psicologia e educação: desafios teórico-práticos (pp. 143-169). São Paulo: Casa do Psicólogo.



II CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO

MARTINEZ, A. M. **Psicologia Escolar e Educacional: compromissos com a educação brasileira.** *Psicol. Esc. Educ.* (Impr.) [online]. 2009, vol.13, n.1, pp. 169-177. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S1413-85572009000100020>>. Acesso em: 06 Set. de 2015.

MOLINA, M. C; FREITAS, H. C. A. **Avanços e desafios na construção da Educação do Campo.** (2011). Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/viewFile/2562/1751>. Acesso em: 06 Set. de 2015.

MUNARIM, A. **Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil.** *Revista Educação, Santa Maria*, v.33, n.1, p.57-72, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 02 set. 2015.

PENTEADO, T. C. Z; GUZZO, R. S. L. **Educação e psicologia: a construção de um projeto político-pedagógico emancipador.** *Psicol. Soc.* [online]. 2010, vol.22, n.3, pp. 569-577. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0102-71822010000300017>>. Acesso em: 02 Set. de 2015.

SAWAIA, B. Introdução: **Exclusão ou inclusão perversa?** In: _____ (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 7-11.

SAWAIA, B. (2001). **O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão.** In: _____. (org). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes.

SANTOS, B. S. **Vygotsky e a teoria histórico-cultural.** In: ROSA, L. J. (org.). *Psicologia e educação: o significado do aprender.* Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002. p. 121-141.

SOBRAL, D. A. P. S. **O discurso da mercadoria na Educação Brasileira no Limiar do século XXI.** Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/interdisciplinar/article/viewFile/1332/1181>>. Acesso em: 15 Ago. de 2015.

UTZIG, A. I. F. A, SOUZA, D.S. N, OLIVEIRA, J. S. O. **Direitos fundamentais negados.** (2012). Disponível em: <<http://propi.ifto.edu.br/ocs/index.php/connepi/vii/paper/viewFile/2486/2610>>. Acesso em: 14 Ago. de 2015.

VÉRAS, M. P. **Exclusão social – um problema de 500 anos.** In: SAWAIA, B. (Org.). *As artimanhas da exclusão: análise psicossocial e ética da desigualdade social.* Petrópolis: Vozes, 2001. p. 27-46.