

# **POLÍTICAS PÚBLICAS E EDUCAÇÃO DO CAMPO: UM DIÁLOGO SOBRE SUSTENTABILIDADE AMBIENTAL E MUDANÇA SOCIAL EM COMUNIDADES RURAIS EM JEQUIÉ/BA**

**Sônia Maria Teixeira de Matos**

Prof.<sup>a</sup> Ms. do Departamento de Ciências Humanas e Letras da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia - DCHL/UESB coordenadora do PIBID – Subprojeto Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo

**Letícia Santos Azevedo**

Graduada em Pedagogia/UESB e colaboradora do PIBID – Subprojeto Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo

**Josinei Gonçalves Santos**

Graduando em Pedagogia/UESB e bolsista do PIBID – Subprojeto Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo.

**Islan Teles Amorim**

Graduando em Pedagogia/UESB e bolsista do PIBID – Subprojeto Licenciaturas da UESB e a Interdisciplinaridade em Educação do Campo

## **RESUMO**

Sabe-se que a educação é um componente essencial para o desenvolvimento humano. A necessidade de ampliação e melhoria da qualidade da educação no Brasil exige das esferas sociais, um empenho maior com especial atenção para os lugares e grupos humanos historicamente alijados das políticas educacionais. A Educação do Campo apresenta-se como um dos fios condutores da busca pela construção de novas possibilidades e inserção desses grupos. Este artigo pretende abordar a problemática da Educação do Campo no Brasil, no município de Jequié e região, relacionando *Educação e Desenvolvimento*, compreendendo esses dois fenômenos sociais como algo que pode ser pensado articuladamente, sem perder a dimensão de que ambos possuem suas próprias identidades. As discussões aqui tratadas trazem uma trajetória de dificuldades, descaminhos e algumas conquistas alcançadas pela sociedade organizada. O texto pode contribuir como instrumento de debate e memória a fim de problematizar questões e acontecimentos sobre esse tema.

Palavras-Chaves: Educação do Campo, Meio Ambiente e Sustentabilidade.

## **INTRODUÇÃO**

A Educação do Campo vem se expandindo, nas últimas décadas, para demarcar no campo o papel dos sujeitos e a importância da educação na sua formação e no desenvolvimento rural. A população rural não tem na educação urbana o diálogo necessário para o atendimento das diferenças identitárias desses povos. Constitui-se, portanto, um campo específico que precisa

ser reconhecido e trabalhado de modo próprio. É importante compreender o espaço rural como um ambiente propício para fixação do homem campestre e sua sobrevivência.

Nessa direção, vem colocando um conjunto de conhecimentos e práticas na sua pauta, que instigam as políticas públicas a compreenderem o campo como um espaço emancipatório, como um território fecundo de construção da democracia e da solidariedade porque se transforma no lugar, não apenas das lutas pelo direito à terra, mas pelo direito à educação, à saúde e à moradia, entre outros. Para tanto, é preciso repensar propostas pedagógicas que valorizem a cidadania e o trabalho no processo de elaboração do conhecimento.

Essas lutas acabaram por dinamizar novas políticas culturais, econômicas e ambientais para o campo (...) (GT de Educação do Campo, 2005 do CONDRAF – Doc. Final – 2005). Práticas essas, vinculadas aos sujeitos sociais a quem se destinam, os povos do campo, sejam os que vivem nas comunidades e assentamentos rurais, seja os que vivem nas sedes dos 4.485 municípios rurais do Brasil (SILVA, p. 09, s/d).

Pensar a educação na área rural passa pela compreensão de todas essas questões, que não se limita apenas ao espaço escolar, pois está presente também no movimento e na organização do povo. Embora a escolarização seja importante, ela é apenas um dos espaços da formação humana, porém os cursos de licenciaturas, diante de seus formatos conservadores, acabam fragmentando a formação dos profissionais, fazendo com que estes não tenham acesso amplo e crítico sobre diferentes contextos sociais e sobre experiências já existentes de propostas educacionais com perspectivas de transformação social.

(...) Os movimentos sociais são em si mesmo educativos em seu modo de se expressar, pois o fazem mais do que utilizando gestos, mobilizações, realizando ações, a partir das causas sociais geradoras de processos participativos e mobilizadores. (ARROYO, 1989, p. 9).

Nos textos da Coleção Por uma Educação do Campo (2008), identifica-se não só a preocupação pela luta e garantia de políticas públicas para o campo, em especial aquelas voltadas para educação, mas também um amplo debate e proposições afinadas com a perspectiva de elaborar um modelo de desenvolvimento para o Brasil, de acordo com as necessidades das pessoas que também vivem no campo.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo foram aprovadas em 2001 pelo Conselho Nacional de Educação, e refletem um conjunto de preocupações conceituais estruturais presente historicamente nas reivindicações dos movimentos sociais do

campo; dentre elas, o reconhecimento e valorização da diversidade das populações do campo, a formação diferenciada de professores, a possibilidade de diversas formas de organização da escola, a adequação dos conteúdos as peculiaridades locais, a utilização de práticas pedagógicas contextualizadas, da gestão democrática de tempos pedagógicos diferenciados, e a promoção, através da escola, do desenvolvimento sustentável e do acesso aos bens econômicos, sociais e culturais.

O paradigma da sustentabilidade expressa, nesse atual momento, a necessidade de um novo padrão de desenvolvimento. Observa-se, no entanto, que para alcançar esse objetivo é preciso pensar em estratégias de transição que reorientem o desenvolvimento, e a escola rural precisa ser parceira desse processo.

Dessa forma, o trato com o conhecimento sobre Educação do Campo e suas perspectivas de organização do trabalho pedagógico nas escolas rurais (FREITAS, 2005), com base na Lei nº. 10.172, perpassa impreterivelmente pela necessidade de qualificação dos profissionais que irão atuar como docentes nessas escolas, para responder as especificidades do campo e atender a demanda da educação básica das escolas rurais.

## O CONTEXTO SOCIAL DO CAMPO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA

As consequências socioeconômicas do modelo de desenvolvimento implantado no país afetam as diversas categorias sociais e as suas unidades produtivas no Campo. O rápido processo de mecanização e o aumento de concentração fundiária da agricultura brasileira contribuíram para o intenso processo de êxodo rural e, conseqüentemente, para a concentração populacional nos grandes centros mais industrializados, principalmente Rio de Janeiro e São Paulo.

A modernização tecnológica se caracterizou pelo duplo processo social de expulsão da população trabalhadora, transformando-a em assalariados ou desempregados rurais ou urbanos. De um lado, a ruptura do padrão de organização da produção anterior expulsa os “agregados” das grandes e médias unidades de produção, reduzindo de importância as formas de organização sedimentadas na posse temporária da terra: parcerias, pequenos arrendamentos, dentre outros. “Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora de lugar no almejado projeto de modernidade” (FERNANDES, CERIOLO e CALDART apud ARROYO, 2008).

O desenvolvimento da agricultura moderna acelerou-se a partir da década de 40. Estas transformações caracterizaram um modelo agrícola que, através da difusão internacional e a partir dos anos 60, provocou mudanças na produtividade agrícola, mais rápidas e profundas em toda história da humanidade. No que se refere ao Brasil, também nos anos 60, esse modelo passou a difundir-se ao encontrar condições políticas favoráveis à sua implantação.

O Estado brasileiro promoveu o processo de modernização da agricultura, favorecendo a expansão das médias e grandes propriedades, em detrimento dos pequenos produtores, ou da utilização de alternativas como a reforma agrária. Na lógica da Revolução Verde, buscou-se a máxima artificialização do meio ambiente, de forma a adequá-lo ao genótipo, para que esse pudesse efetivar todo seu potencial de rendimento. Definiu também um amplo e complexo instrumental de leis, regulamentos e programas de desenvolvimento, para expandir e consolidar o processo modernizador.

A "modernização" excluiu grande parte dos produtores familiares, que não eram contemplados pelos benefícios governamentais. As monoculturas de grãos, altamente mecanizadas, exigiam uma escala de produção mínima que os menores não conseguiam atingir. Além disso, muitos produtores não podiam arcar com o alto custo dos insumos modernos necessários à produção competitiva do mercado e foram obrigados a vender suas propriedades. Ao vender suas terras, muitos migraram para os centros urbanos, que teoricamente propiciavam mais ofertas de emprego (VEIGA apud. EHLERS, 1999).

Todavia, o que vem se observando é que o modelo convencional, baseado no conceito da Revolução Verde, está em crise não apenas porque produz impactos ambientais negativos, reproduz o processo de concentração de recursos, mas principalmente, porque nega oportunidades de renda e tecnificação à grande maioria dos produtores.

O modelo de desenvolvimento agrícola para o Terceiro Mundo, denominado "Revolução Verde", foi desenhado tendo como parâmetro o desenvolvimento técnico-científico dos países do Primeiro Mundo. Em termos gerais, há consenso entre a maioria dos autores de que a modernização da agricultura, no âmbito do processo de globalização da economia, trouxe conseqüências desastrosas seja em termos sociais, especialmente em função da exclusão dos pequenos produtores, seja em termos ambientais (DUARTE et al, 1998, p.15).

Em meados da década de 80, já se questionava até que ponto os recursos naturais suportariam o ritmo de crescimento econômico imprimido pelo industrialismo ou mesmo se a própria humanidade resistiria às sequelas do chamado "desenvolvimento". Como resposta a essas dúvidas consolidava-se um novo paradigma: o da sustentabilidade.

## QUESTÕES IMPORTANTES PARA REPENSAR A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Estudo recente acerca da educação do Campo no Município de Jequié apresenta graves deficiências nas escolas rurais, tais como: insuficiência e precariedade das instalações físicas; predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade; currículo escolar que privilegia uma visão urbana de educação; calendário escolar inadequado para as necessidades do espaço rural; falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade; ausência de acompanhamento pedagógico, principalmente das escolas mais distantes da sede; conteúdos curriculares e metodologias inadequadas às peculiaridades das reais necessidades dos/as alunos/as do campo; dentre outras questões de ordem material.

Numa outra perspectiva, foram analisados dados de pesquisas desenvolvidas nas Escolas - Professora Corina Leal, no Povoado da Fazenda Velha, na escola Municipal Etelvino de Oliveira no Distrito de Barra Avenida e no distrito de Monte Branco na Escola Municipal Judith Rabelo Borges – e jovens residentes nestas localidades, no Município de Jequié-Bahia, buscando compreender um pouco da trajetória da Educação do Campo no município, a partir, principalmente, da análise das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo e da Secretaria de Educação Continuada Alfabetização e Diversidade.

A pesquisa foi realizada junto a jovens e docentes das referidas comunidades para que se pudesse evidenciar o contexto em que os problemas se apresentavam. Para que os objetivos fossem alcançados, foi realizada ainda, pesquisa bibliográfica acerca da problemática da Educação do Campo, buscando compreender as diversas variáveis e contradições que compõem a sua trajetória.

Na análise dos resultados algumas questões merecem destaque:

### 1. Currículo diferenciado

A prática educativa do currículo unificado, ainda presente nas escolas rurais do município de Jequié e região trazem alguns problemas, sendo considerada uma prática que precisa ser repensada. O currículo unificado tem se mostrado frágil e distante da realidade do campo; é fundamental para os professores aprofundarem a compreensão das questões locais sem perder a lógica da globalidade em que essas questões se apresentam a partir da compreensão de que a sala de aula é um espaço favorável para a construção do saber, através do uso de subsídios

apropriados como forma de desenvolver a autoestima e o pensamento reflexivo dos educandos a partir da sua realidade, das experiências vivenciadas nas suas localidades sem perder a perspectiva do contexto.

## 2. Educação e Sustentabilidade

Os resultados da pesquisa demonstraram, ainda, que os docentes estão preocupados com uma educação adequadamente sustentável para o homem do campo. Foi observado nas três escolas que os professores demonstraram preocupação com os problemas da comunidade no que se refere à melhoria da qualidade de vida dos moradores, quando temas pertinentes à realidade local são trazidos para escola, a exemplo da relação analfabetismo e desenvolvimento quando percebem o alto grau de analfabetismo dos pais dos alunos nas duas comunidades e influências negativas advindas desse fenômeno.

O diagnóstico apresentado das comunidades rurais de Barra Avenida, Monte Branco e Fazenda Velha apontam que a educação dos jovens, nos três distritos, vem apresentando uma sensível mudança no decorrer da última década. Isto pode ser verificado através dos níveis de escolaridade apontados entre os pais e os jovens entrevistados. A maioria dos pais era analfabeta ou semianalfabeta, enquanto que os jovens apresentam um nível de escolaridade bem maior. Importante destacar, ainda, que em Monte Branco e Barra Avenida é perceptível a compreensão dos jovens entrevistados de que a educação pode lhes garantir um futuro melhor e melhores empregos, já que não acreditam no trabalho com a agricultura no modelo tradicional:

A vida aqui em Barra Avenida é muito dura, tem muita pobreza, os pais que trabalham na roça ganham de 25 a 30 reais por dia para sustentar a família, fica difícil alimentar os filhos; falta muita coisa, escola, médico, trabalho, água encanada, saneamento básico, o cacau acabou; fora esses problemas é um lugar tranquilo, todo mundo se conhece, não tem violência, é bom viver aqui (indica o informante, 2013).

Conforme pode ser observado, o nível de escolaridade da população de Monte Branco é bem mais baixo do que o de Barra Avenida. Com relação aos pais dos entrevistados de Monte Branco, eram na sua totalidade analfabetos ou semianalfabetos. Quanto aos jovens 58,3 estão concluindo o primeiro grau e 33,3% pararam de estudar, não concluindo, portanto, o 1º Grau. Os que pararam alegam a dificuldade de deslocamento para Jequié, pois no Distrito só podem cursar até a 4ª Série.

Quase não existe pessoas na faixa de 18 a 25 anos em Monte Branco. As meninas, assim que fazem 18 anos vão para sede do município a maioria trabalhar como empregada doméstica para continuar os estudos; os meninos nessa mesma faixa etária vão para São Paulo. Tem quatro rapazes de 18 anos aguardando a carteira de reservista para viajar; já teve muita gente aqui nesta faixa de idade, mas já foram embora porque os pais são muito fracos e eles tem que sair para buscar um meio de vida. (Depoimento de Maria José – Agente Comunitária, 2002).

Para essas comunidades, a educação passa a ser vista como um canal de ascensão social. A falta de trabalho e a impossibilidade de continuarem os estudos fazem com que os jovens, a partir dos dezoito anos migrem para outras localidades.

Merece destaque nesse estudo, a percepção de que no paradigma da sustentabilidade a melhoria da qualidade da escola do campo contribuirá para amenizar o êxodo rural e, no tocante a conservação e preservação da natureza, a qual historicamente vem sendo mutilada pelo modelo capitalista, sendo que a educação pode contribuir para as pessoas entenderem melhor a importância do redirecionamento das atividades econômicas da sociedade. Para a melhoria da qualidade da educação no município é necessário que essas discussões aconteçam de forma mais efetiva considerando as especificidades locais.

Em termos sociais, tanto Monte Branco, quanto Barra Avenida experimenta um tipo de sofrimento, vivenciam um momento de transição e de instabilidade, pautado em um tipo de desenvolvimento que tem como referência a exclusão social. O sentimento de passado é muito forte nas duas comunidades, em situações diferenciadas; viveu-se um momento de apogeu e vive-se um momento de muitas dificuldades e incertezas com relação ao futuro, o que causa certa desestruturação e um natural desalento. A comunidade de Barra Avenida sofre as consequências da crise cacaueteira com o advento da Vassoura de Bruxa.

### 3. Agricultura e Meio Ambiente

Com relação ao tema da agricultura, foi considerado que a escola do campo deverá adentrar nas discussões sócio-econômico-ambientais, no sentido de fortalecer e aprimorar o conhecimento do aluno, acerca da importância da agricultura, do uso de técnicas avançadas, do desenvolvimento sustentável, da melhoria no beneficiamento dos produtos, da manufatura, das cooperativas agropecuárias, da ecologia. Para isso é preciso aproximar cada vez mais a escola das necessidades da comunidade.

Questionados sobre se suas perspectivas de vida têm relação com a agricultura, do total entrevistado em Barra Avenida (77%) responderam que gostariam de trabalhar na agricultura,

em uma condição melhor e em terra própria. O que este resultado demonstra é que não valorizam a relação de trabalho com a terra da forma que está. Nas condições atuais, não percebem a agricultura como uma alternativa viável de trabalho que lhes proporcione uma autossustentação, segurança e estabilidade.

Na questão referente à perspectiva de vida e agricultura, a grande maioria dos entrevistados de Monte Branco (83,3%) ao contrário de Barra Avenida, respondeu que não quer trabalhar na agricultura e declara que: *é um trabalho muito sacrificado do jeito que está é muito difícil, a renda é muito baixa, se tiver estudo pode ter melhor emprego* (conforme um informante).

Estes resultados, ao demonstrarem as atividades desenvolvidas pelos jovens entrevistados, comprovam que a maioria não percebe a agricultura como uma alternativa de profissionalização. As duas localidades apresentam certa similaridade em termos percentuais, onde 16,7% declarou trabalhar na agricultura, em Monte Branco e, Em Barra Avenida, 16,2%. Fato que remete a uma questão básica: qual o futuro da agricultura familiar? Esta é uma discussão promovida por autores como Abramovay (1998), Wanderley (In: TEDESCO, 1999), entre outros, com base em dois pontos fundamentais para compreensão deste estudo: Agricultura em tempo integral ou Agricultura em tempo parcial (part-time farmer) pluriatividade.

O importante, nesta análise, é perceber qual a compreensão que a juventude destas localidades tem acerca do papel da agricultura. No primeiro momento parece que é uma atividade em vias de extinção. Quando questionados acerca do que acham do trabalho nesta área, fica claro nas suas falas as dificuldades de sobrevivência no desempenho dessa função na forma em que está e da necessidade de buscar alternativas.

Para as pessoas entrevistadas de Barra Avenida, 40,5% colocam a agricultura como algo sem solução. Declaram que a agricultura no local acabou por causa da “Vassoura de Bruxa”. (região onde a agricultura predominante é o cacau) Outros (24,3%) afirmam que é um trabalho muito pesado e difícil, se tivessem outra atividade não trabalhariam na agricultura. Os jovens entrevistados demonstram reconhecer a importância da agricultura para sobrevivência e para a economia local (27%), mas não a percebem como alternativa viável de trabalho. É preciso enfatizar que vários dos jovens fizeram referência à falta de terra para plantar.



Com base nos dados que aparecem nas “falas” dos entrevistados, pode-se afirmar que existe muita semelhança no pensamento dos jovens das duas comunidades estudadas, portanto, veja-se:

- Acho bom trabalhar na agricultura, mas aqui não tem condição, a chuva é muito pouca, não tem como irrigar o combustível é muito Caro, não tem energia,(jovem entrevistado de Monte Branco, 2002).

- Se as condições de trabalho na agricultura melhorassem e se tivesse um programa de incentivo, com certeza as pessoas não iriam embora, como muitos foram e acabaram no mundo da droga. (Morador entrevistado de Monte Branco, 2002).

- Gosto do trabalho na agricultura é a única coisa que sei fazer, não tenho estudo, o salário é baixo e é um trabalho muito pesado”. “É a solução para melhorar a vida social e econômica, principalmente dos jovens mais pobres”. “A terra aqui é ótima, tudo que se planta dá falta incentivos. Se tivesse terra própria, queria trabalhar na agricultura, mas agora estou estudando para melhorar as minhas condições. (Depoimentos da juventude de Barra Avenida sobre a mesma questão, 2011).

Esses depoimentos confirmam a hipótese dessa pesquisa de que a mudança no modelo de produção tradicional, na perspectiva da sustentabilidade, com base na organização familiar, permite a fixação dos jovens na sua localidade de origem. Nas condições atuais as possibilidades para a agricultura familiar são muito remotas. É necessário buscar novas formas a partir das necessidades e experiências de cada uma dessas localidades.

A questão sucessória no campo não pode ser encarada estritamente como um tema microeconômico da administração empresarial. O que está em jogo segundo o autor, mais que o futuro de certas empresas e famílias, é o próprio destino de regiões que hoje passam por processos severos de êxodo rural (ABRAMOVAY, 1998, p.17).

#### 4. Por uma Educação do Campo de Qualidade

Sobre esta questão, foi colocada por parte dos entrevistados a importância de se pensar um currículo para a escola do campo que atenda a suas reais necessidades. Dessa forma, é preciso pensar em um currículo que abarque todas as nuances em que os homens e as mulheres do campo estão envolvidos: Construção do conhecimento a partir da realidade do educando e do diagnóstico de potencialidades e repensar a formação dos jovens e as possibilidades de permanência no campo, contribuindo dessa maneira para as mudanças necessárias numa compreensão de transformar a realidade de forma consciente e não apenas com a preocupação de garantir uma permanência estática e passiva no ambiente em que vivem.

## FORMAÇÃO DA IDENTIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Conforme Marx, 1977 apud, Abreu e Conceição (2011, p. 65), ao tratar das relações sociais que reproduzem a dominação de classe evidencia o elo que une o presente e o passado e destaca que os “homens fazem sua própria história, mas não a fazem como querem; não a fazem sob circunstâncias de sua escolha e sim sob aquelas com que se defrontam diretamente, legadas e transmitidas pelo passado”.

Todavia, ao pensar a cultura do homem do campo no Brasil, observa-se que é preciso fazer frente às crises e o desmantelamento social. Estes são tempos marcados pela fragmentação das promessas e esperanças, pelo colapso das comunidades, mas também são tempos de práticas emergentes que carregam muitas esperanças e práticas transformadoras. São tempos nos quais novas formas de organização das comunidades estão surgindo, e nos quais os grupos marginalizados estão ganhando mais controle sobre a formação de suas próprias identidades (APPLE E CARLSON, 2000).

Conforme os autores citados, o interesse na formação da identidade de alunos e alunas tem aumentado e todas as idéias pós-modernas sobre formação da identidade começam com uma concepção que veja o eu como produção histórica, cultural e discursiva sempre em processo de reconstrução. Além disso, entende-se que o eu não tem significado isolado das relações de poder que ele constitui e pelas quais é constituído, o que significa dizer que o eu é relacional e definido por uma rede de relação com os outros.

Nessa perspectiva o avanço das teorias pós-modernas e neogramsciana, (apud, APPLE e CALSON, 2000) ao rejeitar o reducionismo das grandes teorias estruturais, e ao ver a realidade social e o eu como construções dentro de um contexto situacional, emergente e cultural, aponta que há espaço para uma crítica relevante em escolas e salas de aula. Isso tem levado a um ressurgimento do interesse de uma “pedagogia crítica” que intervenha no encontro educativo e na construção da identidade dos/das estudantes. Nesse contexto, a “pedagogia crítica” tem oferecido esperança aos trabalhadores e trabalhadoras culturais, educadores e educadoras envolvidos com formação docente, professores/as e futuros docentes.

Situar a pedagogia crítica no interior da tradição gramsciana, significa dizer que cada classe ou seguimento social produz seus próprios intelectuais, que ajudam a articular ou dar a voz

aos interesses de sua classe, e que se engajam no desenvolvimento político desta – aos quais se referiam como intelectual orgânico.

Ainda sobre essa questão é importante citar Paulo Freire (1987), em sua obra *Pedagogia do Oprimido* onde afirmava que a alfabetização era a chave para emancipação e, nesse reconhecimento do poder da palavra e da linguagem de remodelar o mundo, antecipava a preocupação com a linguagem e a prática. A educação do oprimido deve na visão de Freire, ter seu foco na alfabetização, a qual ele não via simplesmente como aquisição da leitura e da escrita, mas também, como um processo de compreensão do papel da linguagem na vida cotidiana e na produção da cultura, destacando o poder libertador da linguagem e da razão.

Portanto, para que a escola do Campo seja reconhecida como um espaço específico precisa ser trabalhada de modo próprio, podendo ocorrer por meios de diferentes iniciativas. Uma proposta consistente para a educação camponesa deverá fazer com que a escola construa os conhecimentos a partir do local, das comunidades, do diagnóstico das potencialidades – Recursos Naturais, água, relevo - Recursos Humanos, a história, a arte, a cultura; a vida econômica, a organização social. Isso tudo como forma de mudar as condições da agricultura, de recuperar o meio ambiente, de recuperar a auto-estima, a autoconfiança das pessoas, de encontrar novos modelos de desenvolvimento.

## **BIBLIOGRAFIA**

ABRAMOVAY, Ricardo. **Juventude e Agricultura Familiar**. Brasília: UNESCO, 1998.

ABREU, J. M. de. CONCEIÇÃO, S. da. Cultura política e relações de poder em São Paulo: uma análise do imaginário social paulista na década de 1930. In: OPSIS, Revistado Departamento de História e Ciência Sociais. **Dossiê Cultura, imaginário e poder**. Campus Catalão: Universidade Federal de Goiás. v. 11, n. 2, 2011.

APPLE, Michael; CARLSON, Dennis. Teoria educacional crítica em tempos incertos. In: HIPÓLITO, A; GANDIN, L. A. (Orgs). **Educação em tempos incertos**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000. p. 11-57.

ARROYO, Miguel G. **Escola e Movimento Social: relativizando a escola**. Revista ANDE (6): 12, São Paulo, Cortez, 1989.

\_\_\_\_\_, M. G.(Org.) **Por uma Educação do Campo**. 3ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Parecer CNE/CEB nº. 36/2001. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica para as Escolas do Campo**. Brasília: MEC/CNE, 2003.

DUARTE, Laura Maria Goulart. **Tristes Cerrados: Sociedade e Biodiversidade**. Brasília: Paralelo 15, 1998.

EHLERS, Eduardo. **Agricultura Sustentável: Origens e perspectivas de um novo paradigma**. 2. ed. Guaíba/RS: agropecuária, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREITAS, Luiz Carlos. **Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática**. 7. ed. Campinas: Papirus, 2005.

SILVA, Maria do Socorro. **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. s/d. Disponível em [http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao\\_do\\_Campo\\_e\\_Developolvimento\\_Sustentavel.pdf](http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:http://www.contag.org.br/imagens/f299Educacao_do_Campo_e_Developolvimento_Sustentavel.pdf)

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. Raízes Históricas do Campesinato Brasileiro. In: TEDESCO, João Carlos (org.). **Agricultura Familiar Realidades e Perspectivas**. 2a. ed. Passo Fundo: EDIUPF, 1999. Cap. 1, p. 21-55.