

# VI Colóquio Internacional

“Educação e Contemporaneidade”



São Cristovão-SE/Brasil  
20 a 22 de setembro de 2012

## MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO EM DEFESA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Autor: Emanuele Maria Leite Suzart<sup>1</sup>  
Coautor: José Danilo Santana Silva<sup>2</sup>  
Coautora: Simone Benedita dos Santos Silva<sup>3</sup>

Eixo: 16. Educação, Educação no Campo, Movimentos Sociais

### RESUMO

O presente estudo se propõe a entender a concepção de educação do campo construído a partir da perspectiva dos movimentos sociais do campo. Para compreendê-la enfatizaremos o contexto que esta inserida, marcado por grandes concentrações de terra, do período colonial até os dias atuais. Em paralelo tocaremos no surgimento de organizações sociais no Brasil que em suas diferentes formas de luta ao longo da história se contrapôs a lógica implementada e o no conceito de campesinato. Em seguida, analisaremos a construção da concepção educação do campo pelos movimentos sociais e propostas de uma educação do campo que atendessem a essa realidade.

Palavras chave: Educação do Campo. Movimentos Sociais do Campo. Questão agrária

### ABSTRACT

The present study aims to understand the concept of education in the field constructed from the perspective of social movements. To understand the context that we emphasize it is inserted, marked by large concentrations of land from the colonial period to the present day. In parallel we will play in the emergence of social organizations in Brazil than in its different forms of struggle throughout history was opposed to the logic and implemented the concept of peasantry. Next, we analyze the construction of design education in rural social movements and proposals for a rural education that conform to this reality.

Keywords: Rural Education. Field of Social Movements. Agrarian question.

### INTRODUÇÃO

---

<sup>1</sup>Especialista em educação e graduada em Ciências Biológicas Lic. e-mail: emanuele.su@hotmail.com

<sup>2</sup>Graduando em Geografia Bacharelado. email: danilorock13@hotmail.com

<sup>3</sup>Graduanda Ciências Biológicas Lic. e-mail: simone\_bene@yahoo.com.br

A educação possui uma função social na formação dos sujeitos sociais para viver em sociedade. No caso da sociedade capitalista, ela cumpre o importante papel de reprodução e manutenção de seu modo de produção, essência das relações sociais, além de deixar implícito as reais desigualdades econômicas entre as classes. Com isso, constatamos que a educação não prioriza às reais necessidades da classe trabalhadora, muito menos dos que vivem no meio rural, no campo brasileiro.

Para compreendermos a concepção de educação do campo trabalhada no artigo precisaremos entender o contexto que está inserida. Assim, trataremos da questão fundiária no Brasil fazendo um resgate histórico até os dias atuais, concomitantemente ao desenvolvimento e avanço do capital. Ainda, faremos menção as organizações que surgiram para contrapor a lógica imposta para o campo e o conceito de campesinato.

Analisaremos a concepção de educação do campo como um importante conceito voltado para a especificidade do campo, a partir da sua construção pelo movimento Por uma Educação do Campo ressaltando alguns de seus marcos históricos.

## **I- Questão agrária e Movimentos Sociais do Campo**

Para entendermos melhor a educação do campo precisamos compreender o contexto a qual está inserida. Para tanto, faz-se necessário tratarmos da Questão Agrária no Brasil resgatando seu processo fundiário, e as organizações que surgiram para contrapor a esta lógica.

Segundo Oliveira (1990) a questão fundiária no Brasil é marcada pela lógica de concentração de terra, tendo sua origem histórica o período colonial que consistia na distribuição do território brasileiro em capitanias hereditárias e, posteriormente, com a divisão em sesmarias. O acesso a essas terras era privilégio de poucos, pois era um benefício cedido pelos portugueses à pessoas que tinham boas relações políticas e econômicas com Portugal.

Com a colônia estabelecida, devida a apropriação das terras pelos portugueses, a porção territorial que temos atualmente passou por um processo de reestruturação, pois a partir do rompimento com a produção indígena, instalou a produção agrícola baseada na grande propriedade de monocultivo e na mão de obra escrava, a fim de obter lucros para a

coroa portuguesa (MENEZES, 2007). A partir deste processo, se origina os primeiros latifúndios do Brasil.

Em 1850, durante o segundo Reinado, com o fim do tráfico de escravos e sob a forte influência da Inglaterra, buscou expandir seu mercado consumidor para sua produção industrial (MENEZES, 2007), a coroa portuguesa cria a Primeira Lei de Terra dificultando ainda mais o acesso à terra, e estabelecendo que sua aquisição só poderia ser feita pela relação de compra e venda com a coroa e pelo seu registro em cartório (OLIVEIRA, 2001 *apud* MENEZES, 2007). Neste período ficou ratificado o sistema conhecido como *plantation* (CARVALHO, 2010).

Já em 1946, foi travado um debate na assembleia constituinte que tinha como objetivo formular a carta constitucional sobre a concentração de terras, como sua composição na maioria era de representantes dos latifundiários mantiveram a lógica da concentração de terras (MENESES, 2007).

Neste período as Ligas Camponesas surgem como uma organização política dos camponeses resistentes a expropriação e a expulsão da terra.

Foram criadas em quase todos os estados brasileiros e tinham o apoio do PCB, do qual eram dependentes. Em 1947, o governo decretou a ilegalidade do Partido e com a repressão generalizada, as ligas foram violentamente reprimidas, muitas vezes pelos próprios fazendeiros e seus jagunços. (FERNANDES, 1999, 5).

A partir do processo de industrialização e urbanização no país, já na década de 1960, o Estado reforçou a agricultura baseada nas grandes propriedades de terra com investimentos externos, avançando a subordinação do campo ao capital.

As décadas seguintes, notadamente os anos de 1960 e 1970, foram marcadas pelo aumento vertiginoso da utilização de máquinas pesadas, insumos específicos, adubação química e conseqüente aumento da produtividade. Este conjunto de alterações caracterizados pela pecha de “modernização agrícola” foi de grande valia para a consolidação dos grandes complexos agroindustriais (CARVALHO, 2010, 3).

Foi com o golpe em 1964, que os governos dos militares com seus projetos de desenvolvimento ligadas ao discurso da modernização do país, agravou as desigualdades

sociais. Aumentou a concentração de terras, obrigando grande parte da população a viver condições de miséria, e com isso causando grandes migrações. Neste momento histórico até o final da década de 70, as lutas camponesas ocorriam em todo o território nacional e aos conflitos agrários se multiplicavam.

Nos anos 60, foram criadas as primeiras Comunidades Eclesiais de Base (CEB's), que no campo e na cidade organizavam os trabalhadores na luta por justiça e por direitos a partir dos ensinamentos da Teologia da Libertação (FERNANDES, 1999). Em 1975, a Igreja Católica criou a Comissão Pastoral da Terra – CPT que juntamente com as paróquias nas periferias das cidades e nas comunidades rurais, se tornou articuladora dos novos movimentos camponeses durante o regime militar (FERNANDES, 1999).

Apesar dos militares não terem conseguido conter o avanço do movimento camponês pela luta da terra e pela reforma agrária, no começo da década de 80 surge um dos mais amplos movimentos camponês no Brasil com uma forma peculiar de fazer luta através das ocupações de terra, assim nasce o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST). Se tornando principal referência de organização, de luta e de resistência, para os demais movimentos sociais.

O capitalismo com a implantação dos Complexos Agroindustriais continua a avançar na agricultura brasileira, e com as políticas públicas voltadas à manutenção desses interesses, o Estado ajuda a estabilizar ainda mais este modelo produtivista no campo, contribuindo para que o capital atinja seus objetivos, conforme explicita Carvalho:

as políticas públicas voltadas para um modelo produtivista que privilegiou a formação de cadeias complexas teve como consequência três características complementares entre si: a primeira foi a verticalização da produção agrícola, voltada à consolidação de complexos agroindústrias internacionalizados; a segunda foi a formação de nichos regionais de especialização produtiva e a terceira foi o elevado grau de concentração tanto da terra como do capital (2010, 4).

Por conta disso, Carvalho, a partir da contribuição do Núcleo de Estudos, Pesquisas e Projetos de Reforma Agrária (NERA/UNESP/Presidente Prudente), define que

o agronegócio é a ampliação do conceito de latifúndio que, para além da terra, também concentra tecnologia, políticas de crédito e desenvolvimento,

expandindo e ampliando o seu controle sobre o território e as relações sociais presentes nele (2010,5).

Devido a isto, foi ocasionado um intenso fluxo migratório de pequenos agricultores para as cidades ou para lugares do Brasil que o acesso a terra era mais fácil. Nas palavras de Conceição, “as grandes cidades passaram a ser focos de concentrações populacionais em guetos, que passaram a reunir centenas e milhares de humanos, na sua maioria migrantes, pequenos agricultores expulsos do campo frente à modernização agrícola” (2007, 79).

Ainda complementa que:

O discurso da modernização do campo, ao mesmo tempo que reforça o processo da monopolização e da territorialização do capital, acentua a expulsão dos camponeses da unidade de produção familiar, à medida que permite o processo de subsunção do trabalho ao capital (CONCEIÇÃO, 2007, 79).

Conforme o capital vai se territorializando no campo, ele vai se fortalecendo através da exploração do trabalho assalariado e do controle político do mercado (FERNANDES e MOLINA, 2004) e também através da apropriação da renda camponesa da agricultura familiar. Nas palavras de Fernandes (1999) agricultura camponesa ou familiar é intensamente explorada por meio da renda capitalizada da terra, ficando somente com uma pequena parte da riqueza que produz, a maior parte é apropriada pelas empresas que atuam no mercado.

Toda essa criação e recriação de formas de como o capital se desenvolve e, com a promoção de desigualdades que o servem como base para sua sustentação, Martins (MARTINS *apud* RAMOS FILHO, 2008), vai dizer que este movimento também promove a reprodução ampliada das contradições do capitalismo. Tal movimento contraditório do capital também possibilita a criação de formas de resistência dos camponeses a esse avanço do capital no campo. Sendo assim, a história do Brasil está marcada por manifestações de resistências de diferentes formas e expressões e que se modificaram em seu curso.

No início do século XX, surgiram os movimentos sociais e organizações em defesa da luta pela terra e pela reforma agrária. Da resistência camponesa surge uma articulação mundial de movimentos camponeses contra o modelo do agronegócio, chamada Via Campesina, que no Brasil, é composta pelo MST – Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem

Terra, pelo MPA – Movimento dos Pequenos Agricultores, pelo MAB – Movimento dos Atingidos por Barragens e pelo MMC – Movimento de Mulheres Camponesas.

Através da luta e de uma história enraizada nos conflitos, é que o conceito de camponês vai carregar consigo um significado político, que demarca principalmente a luta contra a subordinação ao capital, ou seja, a luta pela qual a sociedade está estruturada. E Martins vai dizer que:

demonstrando a capacidade dos trabalhadores em se contrapor ao modo de produção vigente, desde os Quilombos dos Palmares, Canudos, até os dias atuais com o MST. O conceito de campesinato passou então a designar uma diversidade de relações de trabalho e de formas de acesso à terra, em oposição ao latifúndio... (MARTINS *apud* DINIZ, 2010, 3).

Consigo, o campesinato abarca diferentes relações de trabalho, mas todas possuem em comum a centralidade na organização do trabalho familiar e, completa Marques:

O campesinato se refere a uma diversidade de formas sociais baseadas na relação de trabalho familiar e formas distintas de acesso à terra como o posseiro, o parceiro, o foreiro, o arrendatário, o pequeno proprietário etc. A centralidade do papel da família na organização da produção e na constituição de seu modo de vida, juntamente com o trabalho na terra, constituem os elementos comuns a todas essas formas sociais (2008,4).

Esta organização da unidade de produção familiar, apesar de parecer mais autônomo, continua subjugada ao capital, pois nesta relação o mercado determina o valor da sua mercadoria do trabalhador a ser comercializada. Ao mesmo tempo, que é o subordinado, o trabalhador se organiza recriando formas para garantir sua existência.

Com o agronegócio tendo o controle da renda da terra, os camponeses em movimento e organizados criaram uma forma de luta que colocassem em cheque o avanço do território pelo agronegócio, e foi por meio das ocupações de terras que eles confrontaram o avanço do capital.

O campesinato é um grupo social que além das relações sociais em que está envolvido, tem o trunfo do território. A cada ocupação de terra, ampliam-se as possibilidades de luta contra o modo capitalista de produção. Pode se fortalecer cada vez mais se conseguir enfrentar e superar as ideologias e as estratégias do agronegócio. Se conseguir construir seus próprios espaços

políticos de enfrentamento com o agronegócio e se manter sua identidade socioterritorial. Essas condições são fundamentais para o desenvolvimento da agricultura e do Brasil. (MARQUES, 2008, 5)

E continua afirmando que é *“por esse motivo que as ocupações de terra são uma afronta ao agronegócio, porque essa prática secular de luta popular encontra-se fora da lógica de dominação das relações capitalistas”* (MARQUES, 2008, 5).

É nesse contexto que os assentamentos da luta pela reforma agrária são ganhos concretos do conflito pelo território. E é nesse espaço não só geográfico, mas social, que vão de encontro à estrutura societária atual, que os camponeses recriam suas vidas, seus valores e fortalecem sua identidade como uma classe social. Confirmando esta ideia, Simonetti explica que

O assentamento é a expressão concreta da territorialização do movimento (de luta pela terra). Não é somente o lugar da produção, mas também o lugar da realização da vida. (...) E a vida, para esses camponeses, como se verifica em seus relatos, não é somente ter comida, ter casa, mas uma vida plena, uma vida cheia de significados, na qual aquilo que eles crêem tem possibilidade de continuar sendo respeitado e existindo: sua cultura, sua autonomia, sua visão de mundo, sua capacidade de crescer a partir de suas próprias potencialidades, enfim seu universo simbólico. (SIMONETTI *apud* MARQUES, 2008, 10).

O conjunto de valores específicos é simbólico, retrata a importância fundamental do significado do movimento de luta pela terra, assim como a forma dos assentados organizarem a vida e o espaço nos assentamentos.

A opção do conceito de camponês não é por acaso, mas por ser relevante colocar que os interesses são antagônicos e defendidos por diferentes classes sociais.

o campesinato como uma classe social, não apenas como um setor da economia, uma forma de organização da produção ou um modo de vida simplesmente. Enquanto o campo brasileiro tiver a marca da extrema desigualdade social e a figura do latifúndio se mantiver no centro do poder político e econômico (MARQUES *apud* DINIZ, 2010, 4).

Sendo assim, a contradição gerada pelo desenvolvimento do capital no campo, é marcada também pela história da luta pela terra, contra a opressão, e por uma sociedade que

não tenha sua essência atrelada ao seu modo de produção. Sendo assim, a luta pela terra nada mais é que a luta para garantir existência dos camponeses.

Portanto, a educação do campo, nascida através das experiências de luta pela reforma agrária, deve se constituir em uma referência para os trabalhadores rurais e pode construir uma proposta pedagógica que abarque seus sujeitos sociais, suas formas de resistência, os saberes tradicionais, seu modo de vida, pois apontar tais necessidades. A educação no campo caminha em direção a conquista também da escola cujo currículo pode ser construído também, a partir destas referências.

## **II- Educação do campo**

No final dos anos 1980, saindo do regime militar e vivenciando um processo de redemocratização do país, a sociedade civil brasileira participa de forma fundamental na reivindicação pelos diversos direitos, sendo um deles, a educação.

A educação se constituiu como um direito de todos, porém quando a educação para os alunos do campo não é uma prioridade, o que torna o direito a educação um direito abstrato e não concreto, constatamos que estrutura formal da escola não é uma possibilidade concreta no campo e quando essa possibilidade é viável não atende toda sua demanda. Com isso, presenciamos o atraso de uma educação do campo.

Contribuindo ainda mais para o atraso na educação do campo voltada para atender sua realidade, a implantação de um modelo universal da educação para qualquer uma das realidades, sendo ela camponesa, quilombola ou indígena, mesmo não sendo materializada, é um importante elemento de análise pois se observa que a ideologia da universalização se constrói pelas exclusões por desconsiderar as especificidades e diferenças. Segundo Arroyo:

As ênfases dadas à educação como direito universal de todo cidadão significam uma grande conquista, desde que avancemos no reconhecimento das especificidades e das diferenças. É também nesse reconhecimento que a cidadania, considerada como condição de sujeitos sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais (2007, 161).

A defesa do pluralismo é de fragmentar ainda mais a realidade como é difundido pelo viés teórico metodológico do capitalismo na sociedade, e não de defender a realidade vivida pelos grupos que compõem o campo, que se unifica enquanto classe social para a construção de outro projeto de sociedade. Por isso, Caldart afirma que:

A concepção de pluralismo que predomina hoje na sociedade é a de viés liberal que vê na diversidade a derrota da perspectiva de totalidade (na construção de um projeto social) e de unidade da classe trabalhadora. Respeito à diversidade que leva então à dispersão social, ao relativismo político e ao conseqüente enfraquecimento dos sujeitos coletivos (2009, 95).

Sendo assim, o reconhecimento da especificidade do campo se faz necessário, e Caldart complementa:

pensar educação (política e pedagogicamente) desde os interesses sociais, políticos, culturais, de um determinado grupo social, ou trata-se de pensar a educação (que é um processo universal) desde uma particularidade, ou seja, de sujeitos concretos que se movimentam dentro de determinadas condições sociais de existência em um dado momento histórico (2009, 17).

O que acontece de fato é que a educação do campo acaba sendo apenas uma extensão da educação urbana, apesar disso, a ideologia vigente reforça o campo como um espaço de conhecimentos e práticas atrasadas.

É a partir desta ideia dominante, que as formulações pedagógicas, os livros didáticos, o currículo, os conteúdos e a formação de educadores e educadoras, acabam sendo referenciados na educação universal, o que exclui qualquer possibilidade de reconhecimento da particularidade do campo. Conseqüentemente, a proposta pedagógica de educação acaba por se resumir a uma educação que seja adaptada aos camponeses, indígenas, quilombolas e outros (ARROYO, 1999).

Apesar da separação entre o urbano e o campo criada pelo capital para se desenvolver, a educação, sendo ela no campo ou na cidade, prepara seus alunos e alunas para atender a lógica do mercado.

Porém, de acordo com Freitas (2010) se compreendermos o trabalho como uma atividade humana criativa, estaremos tomando a própria vida como princípio educativo. Reconhecer isto significa dizer que a vida do campo não é a mesma do meio urbano, e que muito menos, deve atribuir-lhe um juízo de valor, mas é entender que os processos educativos no campo serão diferenciados com relação à educação da cidade.

Com isso, em 1990 se consolidam alguns movimentos organizados por diversos setores como movimentos sociais, sindicatos de professores, movimento estudantil e ambientalistas, pela a universalização do direito à educação básica e as diversas modalidades de educação (EJA, educação especial, educação do campo) abrindo possibilidades de conquistas por direitos (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012).

Sendo assim, a concepção de educação do campo começa a ser construída pelos movimentos sociais que historicamente lutam por uma educação diferenciada para todos. As discussões sobre a educação do campo são marcadas pela I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 1998, Luziânia (GO), porém a proposta nasce no I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária. Na conferência, foram levantadas reflexões a cerca da educação básica do campo e a necessidade de sua vinculação a um projeto de desenvolvimento do campo que atendesse às necessidades dos camponeses através de políticas públicas.

I Conferência foi promovida pelo MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra), pela CNBB (Conferência Nacional dos Bispos do Brasil), UnB (Universidade de Brasília), Unesco (Organização das Nações Unidas para a Educação) e Unicef (Fundo das Nações Unidas para a Infância).

Com o tempo, foi se consolidando uma Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, que tinha como principal tarefa mobilizar nos estados grupos de trabalhadores e intelectuais para sensibilizar e consolidar o debate da educação do campo junto a movimentos sociais, e educadores e educadoras do campo.

Em 1998, também foi criado Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), que estabeleceu uma aproximação entre os movimentos sociais do campo e a universidade pública, colaborando com a luta dos camponeses e na formação em diferentes

níveis. Criado na luta da Educação do campo, o Pronera expressa uma demanda concreta dos movimentos que lutam pela Reforma Agrária.

Assim, o movimento “Por uma Educação do Campo” consegue articular diferentes movimentos camponeses e instituições em torno da defesa de uma educação do campo, educação essa que insira o seu principal sujeito camponês na construção, respeitando assim sua identidade, sua cultura, seu modo de pensar a vida e sua luta. Segundo Caldart, a “perspectiva da educação do campo é exatamente a de educar este povo, estas pessoas que trabalham no campo, para que se articulem, e organizem e assumam a condição de sujeitos da direção de seu destino” (2002, 19).

Pensar a educação do campo, é pensar metodologias, conteúdos, livros didáticos, formação de profissionais e políticas públicas a partir da realidade do campo. Não se trata de fazer uma adequação do modelo de educação, como foi comentado anteriormente, mas sim de uma elaboração específica do e no campo.

Em 2002, foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer nº 36/2001 e Resolução nº1//2002 do Conselho Nacional de Educação), um grande ganho para o conjunto das organizações no âmbito das políticas públicas.

Para além das políticas públicas, os movimentos sociais na tentativa de defender o seu projeto de sociedade e criam formas que organizem os camponeses para contrapor aos projetos educacionais colocados pelo Estado.

Protagonizados pelos sujeitos do campo, o movimento “Por uma Educação do Campo”, se caracteriza como um movimento social autônomo e independente, classista, cabendo-lhes se posicionar a respeito de problemas sociais, que, neste caso, está relacionada à educação do campo.

Todos esses momentos históricos foram importantes, pois foi através das mobilizações de organizações e de sua continuidade até os dias atuais, que se pôde garantir formulações teóricas, concepções, construção de conceitos e metodologia de uma educação voltada para a realidade do campo. Assim, a educação do campo pode ser utilizada como uma categoria análise de um contexto ou de uma *práxis* dos trabalhadores do campo, além de ser considerado um conceito em construção. Confirmando esta ideia Caldart afirma

Como conceito em construção, a Educação do Campo, sem se deslocar do movimento específico que o produziu, já pode configurar-se como uma *categoria de análise* da situação ou de práticas e políticas de educação dos trabalhadores d campo, mesmo que se desenvolva em outros lugares e com outras determinações (2012, 257).

Isto é uma prova concreta de que o campo está vivo e em movimento, refutando assim a ideia dominante que o campo está desaparecendo.

É através dessa educação, que podemos pensar uma educação baseada na formação crítica, que lhe dê possibilidades de interpretar as contradições de sua realidade para que a intervenção seja de qualidade, afim de transformá-la. Essa educação também pode colaborar para reorientar a relações sociais, de trabalho e com a natureza. E por fim, que valorize seus saberes e a identidade dos sujeitos envolvidos.

### **III- Considerações Finais**

Toda a discussão travada pelo movimento “Por Uma Educação do Campo” reafirma a importância de que debater a educação do campo é fazer um debate de sociedade, já que qualquer proposta para a educação do campo estará dentro limite da ordem atual. Porém é a partir da proposta de educação vigente que temos a possibilidade de criar experiências de alternativas para serem vivenciadas e que apontem a perspectiva real dos movimentos sociais do campo.

Assim, a concepção de educação defendida pelos movimentos sociais só pode ganhar força se a sua contraproposta obtiver um sentido de que realmente subsidie o aluno camponês, através da aprendizagem, a ampliar sua visão de mundo, a refletir constantemente sobre as coisas, a procurar soluções e respostas para transformar sua realidade.

Portanto, os movimentos sociais do campo são principais protagonistas para que o meio educacional do campo se consolide quanto um espaço de debate e reflexão, para que avancemos na descoberta de novos caminhos para educação e dentro de uma tarefa maior que é o de fortalecer a educação no campo atrelado a construção de um projeto de sociedade.

#### IV- Referências Bibliográficas

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de Formação de Educadores(as) do Campo. **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, maio/ago. 2007, p. 157-176. Disponível em <<http://www.cedes.unicamp.br>>. Acessado em: 03 Out. 2011.

\_\_\_\_\_. **PARECER CEB 11/2000**. Diretrizes Curriculares Nacionais: Educação de Jovens e Adultos. Disponível em: <[http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer\\_11\\_2000.pdf](http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf)>. Acesso em: 03 Jul. 2011.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do Campo. In: SCHUTZ-FOERSTE, G. M.; FOERSTE, E.; CALIARI, R.; et al (Org). **Introdução à Educação do Campo** : povos, territórios, saberes da terra, movimentos sociais, sustentabilidade Vitória, ES : UFES, Programa de Pós-Graduação em Educação, 2009. Disponível em <<http://www.ce.ufes.br/educacaodocampo/down/educacaodocampo.pdf#page=95>>. Acessado em: 03 Out. 2011.

\_\_\_\_\_. Por uma educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org). **Educação do Campo: identidade e políticas públicas**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2002.

\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

CARVALHO, Joelson Gonçalves de. Agricultura e questão agrária no Brasil – condicionantes estruturais da concentração fundiária. Artigo apresentado no VI Colóquio de la SEPLA. Setembro de 2010, Montevideu, Uruguai.

CONCEIÇÃO, Alexandrina Luz. Jovens Andarilhos no curto ciclo do capital. **Revista OKARA: Geografia em debate**, João Pessoa/PB, v.1, n.1, 2007, p.77-100.

DINIZ, Aldiva Sales. Contribuições teóricas para a compreensão do campesinato. **Revista da Casa da Geografia de Sobral**, Sobral-CE, v. 12, n. 1, p. 35-46, 2010. Disponível em: <[www.uvanet.br/rcg](http://www.uvanet.br/rcg)>. Acessado em: 06 Nov. 2011.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Brasil 500 anos de luta pela terra. **Revista de Cultura Vozes**, nº 2, 1999. Disponível em: <[http://www.mda.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textosdigitais/Artigo/arquivo\\_19.pdf](http://www.mda.gov.br/portal/nead/arquivos/view/textosdigitais/Artigo/arquivo_19.pdf) >. Acessado em : 25 Out. 2011.

FREITAS, Luiz Carlos. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. In: CALDART, R. S. (Org). **Caminhos para a transformação da Escola:** reflexões desde práticas da licenciatura em Educação do Campo. 1.ed. São Paulo: Expressão Popular. 2010. p. 155-178.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. (Org). **Educação do Campo:** identidade e políticas públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo", 2004.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. A atualidade do uso do conceito de camponês. **Revista NERA**, ano 11, n. 12, janeiro/junho de 2008. Disponível em:< [www2.fct.unesp.br/nera/revistas/12/9\\_marques\\_12.pdf](http://www2.fct.unesp.br/nera/revistas/12/9_marques_12.pdf)>. Acessado em: 05 Nov. 2011.

MENEZES, Sócrates Oliveira . "O que é a Questão Agrária". 2007, p.1-8. (Texto Digitado)

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. (Org). Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília: **Articulação Nacional por uma Educação do Campo**, 2004.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de capitalista produção e agricultura**. 3.ed. São Paulo: ática,1990.

OLIVEIRA, Lia Maria Teixeira; CAMPOS, Marília. Educação Básica do Campo. In: CALDART, R. S. et al. (Org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012.

RAMOS FILHO, Eraldo da Silva. Desenvolvimento territorial, políticas públicas e a agroecologia. 2008, p.1-13. (Texto Digitado)