



ESPAÇO AGRÁRIO, MOVIMENTOS SOCIAIS E EDUCAÇÃO DO CAMPO. PONTUAÇÕES PARA DEBATE.

AGRARIAN SPACE, SOCIAL MOVEMENTS AND FIELD EDUCATION. SCORES FOR DEBATE

Valter Machado da Fonseca¹

Carmen Lucia Ferreira Silva ²

RESUMO: Este artigo surge da necessidade de se discutir os aspectos culturais que determinam a identidade dos “sujeitos” que sobrevivem da terra, em desigualdade de condições com os agentes do capital inter/multi/transnacional que se instalaram no espaço agrário brasileiro. Para tanto, utiliza como metodologia as experiências dos autores junto aos movimentos camponeses, pesquisa documental e bibliográfica sobre o tema. Os autores indagam sobre o conceito de Educação do Campo e seu papel na formação e trabalho docentes, a identidade do sujeito que vive da terra, as metodologias educacionais e práticas didático-pedagógicas que auxiliem os camponeses a compreenderem seu lugar no campo brasileiro. Conclui-se que a Educação do Campo expressa uma síntese dos movimentos sociais do campo em suas contribuições aos processos de formação pedagógica e cidadã.

¹ Geógrafo, Mestre e Doutor em Educação pela Universidade Federal de Uberlândia (UFU). Pós-Doutor em Educação do Campo, agroecologia, cultura e saberes Populares; Pós-doutorando em Ensino de História da África e afrodescendentes pela Universidade Federal de Ouro Preto/MG (UFOP); Professor Adjunto II do Departamento de Educação da Universidade Federal de Viçosa (DPE/UFV); Docente efetivo do Programa de Mestrado em Educação da UFV (PPGE/UFV); Docente efetivo do Programa de Mestrado em Geografia da UFV (PPGeo/UFV). E-mail: machado.ufv@gmail.com

² Pedagoga pela Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG Especialista em Educação para portadores de baixa visão pela Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro – UNIRIO Mestre em Educação Pela Universidade Federal do Triângulo Mineiro – UFTM Supervisora pedagógica da Escola Municipal Edmundo Lins, Viçosa (MG). Membro do Núcleo de Pesquisa Educação e Artes em Diferentes Espaços - NUPEADE/CNPq. E-mail: machadoo4fonseca@gmail.com

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Movimentos sociais. Exclusão socioespacial. Identidade campestre.

ABSTRACT: This article arises from the need to discuss the cultural aspects that determine the identity of the "subjects" who are depending from their land, under inequivalent conditions with the inter /multi /transnational agents of capital, who have settled in the Brazilian rural area. The chosen methodology includes the author's experiences with the peasant movements, documents and bibliographic research. The focus was on the concept of Rural Education and its role in the teacher training and work, the identity of the subject living on the land, educational methodologies and didactic-pedagogical practices that help peasants to understand their place in the Brazilian agri-field. In conclusion, Rural Education expresses a synthesis of the field social movements in their contributions to the processes of pedagogical and citizen training.

KEY WORDS: Field education. Social movements. Socio-spatial exclusion. Peasant identity.

INTRODUÇÃO

Para se discutir a Educação do Campo é preciso recontextualizar a história dos sujeitos que tiveram sua origem no campo, cujas atividades sempre estiveram intrínsecas ao espaço agrário brasileiro. Neste sentido, para compreender o contexto dos sujeitos que vivem e/ou viveram da terra, torna-se imprescindível responder: quem são estes sujeitos, afinal? De onde vieram? Qual sua identidade cultural? Quais suas crenças, religiosidades, mitos e folclores? Quais suas perspectivas presentes e futuras para a sobrevivência no espaço agrário?

Antes, porém, de tentarmos compreender quem é este sujeito e o lugar que ele ocupa no campo brasileiro, faz-se imprescindível que percebamos o lugar que ele se localiza hoje na sociedade de desiguais. E para fazer isto é preciso perceber o movimento deste sujeito no interior de uma sociedade que também se acha em constante movimento, numa sociedade que se edifica dialeticamente nas histórias. Não podemos colocar um sinal de igual entre o sujeito que "insiste" em viver da terra nos tempos presentes e aquele que sobrevivia dos frutos do campo há 40, 50 ou 60 anos atrás.

E para localizar as raízes, particularidades e singularidades deste sujeito é também preponderante entender as migrações do campo em direção às cidades, que desterritorializou este sujeito do seu *locus* eminentemente agrário e o reterritorializou

nas periferias das grandes e médias cidades do país, enfraquecendo suas raízes e ameaçando, sobremaneira, sua identidade enquanto camponês. Mas, para fazer isso, é necessário que façamos uma digressão analítica na história do Brasil para que possamos compreender como foi construída a política fundiária no país, bem como se deu o processo histórico de ligação do trabalhador rural com a própria terra.

Então, o debate sobre um projeto de Educação do Campo demanda a compreensão do processo histórico e social da evolução das políticas fundiárias brasileiras. Demanda a compreensão das transformações da realidade do sujeito que vivia da terra para um sujeito que padece nas periferias urbanas. Demanda o entendimento das transformações tecnológicas no espaço agrário que levou à acumulação de riquezas para os grandes grupos econômicos e a segregação socioespacial da maioria dos camponeses. Requer a sensibilidade dos educadores/educadoras em procurar perceber todos os detalhes e nuances embutidos na aculturação dos trabalhadores rurais, fruto de um projeto maior de mundialização do capital que produziu uma nova dinâmica no campo, consumindo desenfreadamente os recursos da natureza, introduzindo equipamentos e maquinaria pesados neste ambiente e dizimando os costumes, tradições, expressões artísticas, religiosidades e hábitos secularmente consagrados pelas comunidades camponesas, quilombolas, e indígenas.

Assim, quaisquer projetos que visem a reconquistar os valores legítimos e tradicionais das comunidades camponesas têm que, necessariamente, passar por uma pedagogia que ressignifique os conteúdos tradicionais da educação formal, segundo os reais valores culturais, crenças e experiências históricas dos camponeses e seus descendentes. Portanto, um currículo que possa atender os anseios e desejos destas comunidades deve ser estreita, estrita e intrinsecamente ligado aos valores e costumes da terra e, nesta direção deve ser sempre um currículo aberto. Assim, quaisquer projetos de Educação do Campo devem ser construídos “*com*” e/ou “*pelos*” comunidades camponesas e não “*para*” elas. Somente assim, nesta perspectiva, estaremos construindo uma verdadeira pedagogia de terra, somente com a compreensão da realidade e da rede de vivências socioculturais das comunidades camponesas seremos capazes de auxiliar estes atores que vivem da terra a edificarem seu autêntico projeto pedagógico para uma educação verdadeiramente voltada para o campo brasileiro.

O CONTEXTO HISTÓRICO DA POLÍTICA FUNDIÁRIA BRASILEIRA

Compreender o lugar dos trabalhadores rurais no Brasil requer o entendimento da dimensão econômica e social da política fundiária no país. Antes de aprofundarmos o debate sobre a trajetória histórica do movimento camponês faz-se necessário mostrar o nascedouro da política fundiária brasileira. Já à época da chegada de Cabral ao país, a tendência da concentração de terras ficava clara.

Para explicitar, nada mais oportuno que a primeira impressão de Pero Vaz de Caminha sobre a descoberta das “novas terras”, registrada em carta, datada do dia 1º de maio de 1500, da ilha de Vera Cruz e endereçada ao rei de Portugal:

Esta terra, senhor, parece-me que, da ponta que mais contra o sul vimos, até a outra ponta que contra o norte vem, de nós deste porto houvermos vista, será tamanha que haverá nela bem vinte ou vinte e cinco léguas de costa. Traz ao longo do mar, em algumas partes, grandes barreiras, umas vermelhas, e outras brancas; e a terra de cima toda chã e muito cheia de grandes arvoredos. De ponta a ponta é toda praia... muito chã e muito formosa. Pelo sertão nos pareceu, vista do mar, muito grande; porque a estender os olhos não podíamos ver senão terra e arvoredos – terra que nos parecia muito extensa. Até agora não pudemos saber se há ouro ou prata nela, ou outra coisa de metal, ou ferro; nem lha vimos. Contudo, a terra em si é de muitos bons ares frescos e temperados como os Entre-Douro-e-Minho, porque neste tempo d'agora assim os achávamos como os de lá. Águas são muitas; infinitas. Em tal maneira é graciosa que, querendo-a aproveitar, dar-se-á nela tudo, por causa das águas que tem. (CAMINHA, 1º de maio de 1500)

Na verdade, a carta de Pero Vaz traz em suas entrelinhas toda a “lógica” do discurso hegemônico de estratégia da implantação do modo de produção capitalista, que estava em gestação no período das grandes navegações. Os grandes impérios da época viam na conquista de novas colônias a oportunidade de enriquecimento a qualquer custo, além da imposição da cultura branca e machista europeia. A referência à quantidade de água existente na ilha de Vera Cruz deixa claro que, na pior das hipóteses, ou seja, na inexistência de metais preciosos, a fertilidade da terra poderia ser explorada para suprir as necessidades de gêneros alimentícios para a Europa, principalmente os produtos mais rentáveis e de maior demanda nos mercados do ocidente.

A tendência da concentração de terras no país originou-se a partir do processo de colonização brasileiro, conforme o fragmento do texto de Eduardo Galeano (2002 p.73-74):

As terras foram cedidas pela Coroa portuguesa, em usufruto, aos primeiros grandes senhores de terra do Brasil. A façanha da conquista tinha de correr paralelamente à organização da produção. Somente doze “capitães” receberam, por carta de doação, todo o imenso território colonial virgem, para explorá-lo a serviço do monarca. Todavia, foram capitais holandeses os que financiaram, em maior medida, o negócio, o que foi, em resumo, mais flamengo do que português. As empresas holandesas não só participaram na instalação dos engenhos e na importação dos escravos; além disso, recolhiam o açúcar bruto em Lisboa, refinavam-no, ganhando lucros que chegavam à terça parte do valor do produto, e o vendiam na Europa. Em 1630, a Dutch West India Company invadiu e conquistou a costa nordeste do Brasil, para assumir diretamente o controle do produto.

A obra de Galeano (2002) dá uma ideia precisa acerca da enorme tendência na preservação e sublimação dos latifúndios pela coroa portuguesa. Imaginem um país de dimensões continentais como o Brasil, ser dividido em doze fatias de terras distribuídas a apenas doze donatários. Esta é a tônica da política fundiária brasileira, que teve seus alicerces fincados nos pilares dos processos de colonização do século XV/XVI. O fascínio pela grande extensão territorial brasileira, aliada a enormes porções de terras férteis e à grande quantidade de recursos naturais, estimulou a concentração de terras nas mãos de poucos, desde a época da colonização do país.

O relato de Galeano mostra exatamente como se deu o início da concentração de terras no Brasil. As benesses e as trocas de favores econômicos e políticos não são nenhuma novidade. Tais “acertos” políticos e econômicos, fatos cotidianos nos tempos atuais, são intrínsecos das origens de nosso processo de colonização.

A exploração do Pau-Brasil dizimou as comunidades indígenas e, posteriormente, a implantação da monocultura canavieira para exportação lançou mão do criminoso processo de escravização dos povos africanos para lograr êxito na empreitada da exploração dos recursos naturais, aliada aos cultivos para atender as demandas da Europa. Então, os camponeses surgiram exatamente da grande miscigenação étnica que marcou o processo de colonização do país. Dessa forma os primeiros trabalhadores da terra nasceram já nas lacunas do sofrimento.

Então, a história das comunidades camponesas no Brasil é pontuada de aspectos e fatores que remetem ao sofrimento, à fome, ao desemprego, ao analfabetismo, à desigualdade social, enfim a toda uma gama de elementos decorrentes da segregação socioespacial, marca indelével do processo histórico da colonização do território brasileiro.

A SAGA DOS CAMPONESES NO BRASIL

O desenvolvimento da sociedade capitalista, com o surgimento das tecnologias voltadas para o campo, promoveu uma reviravolta espetacular nas formas e técnicas de produção agrícola, nas relações do homem com a terra e nas relações sociais no campo brasileiro. Por um lado, ela concentrou intensamente as riquezas nas mãos dos grandes grupos e conglomerados agroindustriais e, por outro lado, aprofundou ainda mais os processos de desigualdade social e exclusão socioespacial no campo brasileiro.

Para justificar o parágrafo acima nos valem os trabalhos de (FERNANDES, 1999, p.28):

O campo brasileiro passou por profunda modernização, em alguns setores da agricultura, onde o capitalismo fincou sua mais espetacular expansão nas últimas décadas. Esse processo gerou uma extraordinária migração rural, por meio da expulsão de 30 milhões de pessoas, entre 1960 -1980, sendo que 16 milhões migraram somente na década de 70. Esse processo de transformação da sociedade moderna durou pelo menos 300 anos na Inglaterra e 200 anos nos EUA. O impacto social foi a extrema concentração urbana, o desemprego e a violência. O impacto econômico foi a implantação do parque industrial brasileiro.

Desta forma, o denominado processo de “modernização” do campo trouxe drásticas consequências para os pequenos produtores, camponeses, extrativistas e coletores que viviam da agricultura de subsistência e dos frutos do campo há centenas de anos. As décadas de 1960/1980 elencadas por Fernandes foram exatamente aquelas em que o campo brasileiro (em especial o cerrado) serviu de gigantesco laboratório para os experimentos dos pacotes tecnológicos advindos da denominada “Revolução Verde” (insumos, agrotóxicos, pesticidas, herbicidas, dentre outros). Estes pacotes tecnológicos, além de provocarem um violento impacto sociocultural no campo brasileiro, foram ainda responsáveis pelo despejo de incontáveis toneladas de insumos, pesticidas e agrotóxicos nos solos e nas águas do campo brasileiro.

Por outro lado, imaginem um contingente de 30 milhões de trabalhadores rurais sendo despejados nas periferias urbanas, num espaço de tempo de apenas 30 anos. Fernandes (1999) continua sua argumentação sobre os impactos no campo brasileiro:

As transformações recentes da agricultura possibilitaram a criação da combinação agroindustrial e do desenvolvimento do cooperativismo. Todavia, essa transformação privilegiou a agricultura capitalista em detrimento da agricultura familiar, que foi renegada, banida do modelo

econômico adotado pelos governos militares, situação que permanece até hoje. A modernização da agricultura capitalista, contraditoriamente, aumentou a produtividade e o desemprego. Esse fato aumentou o número de trabalhadores sem-terra, que engrossaram os movimentos sociais na luta pela terra e pela reforma agrária. (Op. cit. p.28)

Assim, a desterritorialização das comunidades camponesas se deu em função da concentração da riqueza nas mãos dos grandes grupos econômicos que detêm as tecnologias que invadiram o espaço agrário. Os cultivos de exportação e a maquinaria que invadiram o campo brasileiro aumentaram, proporcionalmente, não somente a produtividade agrícola, mas também a desigualdade e exclusão sociais.

A segregação do trabalhador do campo auxilia, sobremaneira, no aumento exponencial da violência, desemprego e fome nos centros urbanos. Então, os movimentos sociais no campo mostram que o desenvolvimento econômico passa necessariamente, por uma política fundiária que vise em primeiro lugar, ao atendimento das demandas do povo brasileiro e não aos anseios das nações capitalistas centrais. O desenvolvimento de uma nação passa, necessariamente, pela erradicação da pobreza, do analfabetismo, da fome e da miséria de sua população.

Foi no enfrentamento de toda esta problemática que surgiram os movimentos sociais no campo, visando resolver os conflitos e contradições provocados pelo gigantesco deslocamento de milhões de trabalhadores da terra, despejados nas periferias urbanas. Assim, os movimentos sociais no campo brasileiro são fundamentais para a busca da solução para o atraso e minimização dos equívocos de uma política fundiária que prima pela concentração de terras e de riquezas, deixando largos contingentes da população à mercê do descaso e do abismo incontornável da desigualdade social e da segregação socioespacial. O eixo das reivindicações dos movimentos sociais no campo, ao contrário do que muitos pensam, é a solução dos principais problemas do campo e das cidades, os quais, uma vez solucionados, darão um grande impulso no combate à desigualdade social e à violência urbana. Novamente recorreremos aos estudos de Fernandes (1999) para validar nossas afirmações:

Para um país como o nosso, com muita terra e a possibilidade de desenvolvimento da agricultura familiar, de geração de renda, de emprego, não há como evitar essa condição, que é tão reivindicada pela população que vive e constrói essa luta. A construção de uma política que viabilize a reforma agrária e o desenvolvimento da agricultura familiar é urgente. É uma forma concreta de valorização da vida no campo. O Brasil precisa aperfeiçoar a modernização da agricultura,

porque nem a indústria e nem a agroindústria vão oferecer trabalho para toda essa população. Esta é uma questão estrutural da própria lógica do capitalismo, que não conseguindo proletarizar a todos, recria os agricultores familiares, que antes foram desempregados, sem-terra, etc. (Op. Cit. p.29)

Assim, Fernandes (1999) aponta a necessidade dos movimentos sociais no campo. Eles são os canais legítimos de enfrentamento das principais problemáticas do campo, além de apontarem o caminho e proposições efetivas para a minimização dos impactos sociais não somente no campo, mas, sobretudo, nas periferias dos médios e grandes centros urbanos do país.

Os movimentos sociais no campo e a “erosão cultural”

Os movimentos sociais no campo, além de serem importantes instrumentos em busca de um novo paradigma fundiário para o país, são ainda relevantes meios de busca de superação das contradições e consequências das mazelas da sociedade atual. Nesta direção interpretativa os movimentos sociais no campo são também imprescindíveis veículos de propagação e divulgação da cultura dos mais diferentes povos que habitam/habitavam o espaço agrário do país. É importante destacar que a cultura aqui colocada tem uma conotação autônoma e espontânea construída no interior dos movimentos, elaboradas pelos atores que vivem o drama e a trama dos marginalizados e excluídos da sociedade capitalista.

O entendimento acerca das construções, manifestações e formas culturais vem da percepção dos valores populares intrínsecos à terra, têm cheiro de terra, gosto de terra, pois emanam das experiências concretas do sofrimento na beira das estradas, nos acampamentos e se consolidam, cristalizam-se nos sonhos, nas lacunas entre a realidade sofrida e a utopia de tempos melhores. E neste terreno, entre a realidade e a utopia existem espaços para a fluidez dos sonhos, para a construção de valores culturais autônomos e espontâneos. Aí, nestes labirintos e interstícios entre o real e o utópico se constrói e floresce o terreno fértil do imaginário de homens, mulheres e crianças calejados pela labuta, pela batalha diária em busca da sobrevivência e, nesta luta os atores sociais do campo bebem da fonte da esperança, se fortalecem e se fortificam para outras tantas batalhas, cujo resultado não pode ser pior do que o dia a dia cruel e dos maus tratos das periferias das grandes cidades. Aí, neste terreno fértil da utopia eles constroem seu projeto de vida e deixam florescer, regados pelo trato com a terra, sua fé, sua religiosidade, sua mística, suas representações e suas simbologias.

(FONSECA, 2011, p.3-4) faz uma importante reflexão acerca da cultura popular enquanto um processo de construção dialético, espontâneo e livre:

Enquanto um processo espontâneo localizado dentro de determinado contexto histórico-social, a cultura se enquadra no interior de uma rede de vivências sociais que marcam e determinam o contexto no qual ela surge. Assim, a cultura em um determinado contexto é diferente de outras culturas dentro de outros contextos diferentes desse e inclusive entre si. Nesta direção interpretativa podemos, então, aceitar que o conceito de cultura é relativo, dependendo do tipo da espontaneidade do processo que a originou, do contexto histórico-social no qual ela se insere e, ainda, do ponto de vista de quem a examina. Nós nunca vamos conseguir observar uma cultura de determinado povo ou grupo social, do mesmo ângulo e com os mesmos olhos daqueles que a construíram dentro de um processo espontâneo e em determinado contexto histórico-social, do qual não participamos. [...] Assim talvez seja útil nos valermos de uma “noção” e não de um “conceito” de cultura, uma noção que possa nos orientar em nossas elaborações e que não esteja atrelado a normas e padrões conceituais rígidos e predefinidos. Talvez seja válido partir da noção de que a cultura seja algo originado de um processo espontâneo e autônomo, inserido num contexto histórico-social e que expressa os valores, crenças, fé, religiosidades, modos de vida, concepções de vida, de mundo e de natureza. É algo não estático, ao contrário, se movimenta conforme se movimentam os elementos e aspectos determinados pela constante evolução do contexto sociocultural que a originou, em conformidade com as transformações das concepções e posicionamentos diante do mundo e seus elementos, daqueles que a construíram.

Quando afirmamos que a cultura deve ser um processo de construção espontâneo e autônomo, na verdade significa dizer que ele deve ser gestado dentro do próprio contexto das comunidades camponesas e/ou dos movimentos sociais e, nunca imposto por quaisquer instituições dirigidas pela mão do Estado e seus atores e nem por pessoas “estranhas” ao seu convívio, à sua rede de vivências sociais. Neste sentido, é importante a contribuição de Chauí (2006):

Se examinarmos o modo como o Estado opera no Brasil, podemos dizer que, no tratamento da cultura, sua tendência é antidemocrática. Não porque o Estado é ocupado por este ou aquele grupo dirigente, mas pelo modo mesmo como o Estado visa

a cultura. Tradicionalmente, procura capturar toda a criação da cultura sob o pretexto de ampliar o campo cultural público, transformando a criação social em cultura oficial, para fazê-la operar como doutrina e irradiá-la para toda a sociedade. Assim, o Estado se apresenta como *produtor de cultura*, conferindo a ela generalidade nacional ao retirar as classes sociais antagônicas o lugar onde a cultura efetivamente se realiza. Há ainda uma outra modalidade de ação estatal, mais recente, em que o Estado propõe o “tratamento moderno de cultura” e considera arcaico apresentar-se como produtor oficial de cultura. Por modernidade, os governantes entendem os critérios e a lógica da indústria cultural, cujos padrões o Estado busca repetir, por meio das instituições governamentais de cultura. Dessa maneira, passa a operar no interior da cultura com os padrões de mercado. (CHAUÍ, 2006, p. 134) (Grifos do Original)

Então, o processo de produção cultural das comunidades camponesas devem se nortear nos parâmetros erigidos pelas próprias comunidades, passando ao largo do processo de apropriação cultural do Estado, ou seja, uma cultura que persiga insistentemente e permanentemente a fuga da alienação cultural presente no domínio do controle estatal das diversas formas de manifestação cultural.

No mesmo sentido do apontado por Marilena Chauí (2006), boa parte da “intelectualidade” brasileira considera o homem do campo como despreparado, inculto, “selvagem”, “roceiro”, como se ele fosse desprovido de identidade cultural, de concepções filosóficas de vida e de mundo. Aqui é relevante destacar uma citação de Antônio Gramsci (1979, p.7-8) que nos ajuda a elucidar esta questão:

Não existe na atividade humana da qual se possa excluir toda intervenção intelectual, não se pode separar o *homo faber* do *homo sapiens*. Em suma, todo homem, fora de sua profissão, desenvolve uma atividade qualquer, ou seja, é um “filósofo”, um artista, um homem de gosto, participa de uma concepção de mundo, possui uma linha consciente de conduta moral, contribui assim para manter ou para modificar uma concepção de mundo, isto é, para promover novas maneiras de pensar. (Grifos do original)

A contribuição de Gramsci (1979) é muito pertinente ao reafirmar a inexistência de diferenças entre o trabalho braçal (mecânico) e o trabalho intelectual.

Muito mais que isso, os valores culturais estão muito além dos pseudojuízos morais da intelectualidade que tanto desprezam os saberes e a cultura populares.

Por outro lado, a cultura dos povos que vivem da terra vem encharcada de sonhos, de esperança, de religiosidade, de crenças, de mística, de representações e simbologias que nascem e florescem no seio dos movimentos que emanam das experiências concretas das labutas e batalhas em busca de um novo projeto de vida para trabalhadores sem-terra, quilombolas e comunidades indígenas. A busca por paradigmas emancipatórios é permeada de arte, literatura, poesia, “causos”, dramaturgia popular, música, enfim, é permeada pelos valores artísticos e culturais, genuínos e autênticos, das comunidades dos que buscam viver dos frutos da terra.

Mas, o que vem a ser “erosão cultural”?

Por tudo que o nosso estudo elencou até agora, é possível perceber que grande parcela dos trabalhadores que habitam as periferias dos grandes centros urbanos são, de uma forma ou de outra, ligados ao campo, têm sua origem ligada à terra. Em sua grande maioria, perderam o norte da cultura de suas origens, de seus antepassados. E, estes mesmos sujeitos ligados ao labor campesino, mas que hoje se encontram nas cidades, na verdade são aqueles que engrossam as fileiras dos movimentos sociais em busca de sua volta às origens, ao trabalho e sustento no campo, por meio dos frutos da terra.

Pois bem! E, por que estes sujeitos se distanciam de suas origens culturais? Por que eles perdem, pouco a pouco, sua ligação com a terra?

Ora, na verdade estes sujeitos não tiveram opções de escolhas. Foram segregados do campo, expulsos pela força dos grandes grupos econômicos e seus pacotes tecnológicos que invadiram o espaço agrário. Em verdade, foram segregados em detrimento dos interesses do grande capital inter/multi/transnacional que se territorializou no campo brasileiro. Ou seja, estes sujeitos foram despejados nas periferias dos centros urbanos a mercê do consumismo, no estranhamento de uma cultura que não é/era a sua, foram plantados num meio cujo objetivo maior é propagar e expandir os lucros, a mais-valia.

Toda esta lógica perversa de afastamento de seus matizes culturais faz com que estes sujeitos sejam presas fáceis e sedutoras para os projetos de aculturação, isto é, caem nas garras da apropriação cultural do Estado capitalista. Daí, estes sujeitos ficam debilitados, num ambiente inóspito, distante de seus projetos inicialmente ligados à terra, ao coletivo, ao campo. São, na verdade, tragados pela corrente da banalização

cultural e da superficialidade, perdem sua radicalidade. Isto é o que chamamos de perda de identidade cultural ou “erosão cultural”. Assim, os movimentos sociais do campo possuem o nobre papel de reconquistar estes sujeitos para a luta, propondo-lhes uma volta a suas raízes culturais, dando-lhes a oportunidade de reconstrução de seus projetos de vida e reconstituição de seu matiz cultural.

Por uma educação do campo! Por uma pedagogia da terra!

Iniciamos este tópico nos apropriando de algumas indagações formuladas pelo Prof. Miguel Gonzalez Arroyo acerca da formação de educadores para uma Educação do Campo. Segundo ele “A história nos mostra que não temos uma tradição nem na formulação de políticas públicas, nem no pensamento e na prática de formação de profissionais da educação que focalize a educação do campo e a formação de educadores do campo como preocupação legítima. Por quê?” (ARROYO, 2007, p.158). A indagação de Arroyo (2007), além de se tratar de uma constatação, ainda é muito inquietante. Esta singela, porém relevante indagação, mostra o cerne da crise dos modelos de formação docente para a própria educação urbana, que dirá para um projeto ainda amorfo, desfigurado e distante de Educação do Campo. Esta deficiência na formação de educadores foi destaca por Marx (1987) em suas Teses contra Feuerbach onde ele afirma “A doutrina materialista sobre a mudança das contingências e da educação são mudadas pelos homens e que o próprio educador precisa ser educado.” Imbuído do intuito de provocar ainda com mais vigor esta discussão evidenciamos outras arguições do Prof. Miguel Arroyo (2007):

Tem sentido pensar em políticas de formação de educadoras e educadores do campo? Seria esta questão uma preocupação legítima para os responsáveis pela formulação de políticas públicas? Seria uma dimensão a merecer a atenção do pensamento sobre formação de educadores? Mais em concreto, seria uma preocupação necessária para o repensar dos currículos dos cursos de pedagogia e licenciatura? (ARROYO, 2007, p.158)

Ao elencarmos as reflexões extraídas dos estudos de Arroyo (2007) percebemos a contradição gritante de pensarmos uma educação voltada para os sujeitos que vivem da terra principalmente a partir da existência de lacunas enormes tanto teóricas quanto práticas que apontam para uma enorme crise no paradigma

urbano de educação. Então, quando falamos em Educação do Campo é preciso indagar: de onde estamos falando? Quais os sujeitos que comporão o elenco de uma educação do campo? Quem serão os protagonistas desta educação, voltada para os trabalhadores e pequenos camponeses que vivem da terra?

Então, quando apresentamos um projeto de Educação do Campo, o fazemos a partir da parca experiência de um paradigma urbano de educação, ineficiente, truncado, ambíguo. Aqui novamente nos valem dos estudos e pesquisas de Arroyo (2007, p.158) para problematizar este importante debate:

Uma hipótese levantada com frequência é que nosso sistema escolar é urbano, apenas pensado no paradigma urbano. A formulação de políticas educativas e públicas, em geral, pensa na cidade e nos cidadãos urbanos como o protótipo de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa. A essa idealização da cidade corresponde uma visão negativa do campo como lugar do atraso, do tradicionalismo cultural. Essas imagens que se complementam inspiram as políticas públicas, educativas e escolares e inspiram a maior parte dos textos legais. O paradigma urbano é a inspiração do direito à educação.

A formulação de Arroyo (2007) remete-nos a refletir sobre as grandes contradições que perpassam a história do Brasil e, conseqüentemente, a história da educação no país. Até o século XIX, o Brasil era um país eminentemente agrário: vide as principais atividades que até então moviam a economia do país como o Pau-Brasil, a cana-de-açúcar (que agora retornou de forma mais sofisticada), o café, a pecuária de corte e leiteira. Como é que um país que até recentemente se constituiu agrário, tem seus principais modelos de educação calcados na cultura tipicamente urbana? Observa-se, por intermédio da citação de Arroyo (2007) que o nosso paradigma tradicional de educação tem como foco principal a cidade e seus valores artificialmente produzidos, por intermédio de um processo de urbanização “copiado” e tardio.

A este paradigma urbano de educação corresponde uma visão carregada de preconceitos em relação ao campo (espaço agrário) brasileiro. O campo nesta visão oligárquica e mista de provinciana com urbana passa a se constituir em um “não lugar”, ou seja, um espaço sem significação, habitado por sujeitos incapazes e atrasados em relação aos parâmetros e referências tradicionalmente edificados a partir dos modelos

educacionais urbanos. E as políticas públicas educacionais que querem legislar em favor do campo refletem esta exclusão e este preconceito.

Pensar uma educação para o campo significa pensar a complexidade que compõe a vida do sujeito que vive da terra, significa compreender o papel histórico, social e cultural deste sujeito dentro do contexto das políticas públicas voltadas para os atores sociais que vivem da terra. Significa, sobretudo, pensar uma pedagogia construída pelo coletivo dos sujeitos que vivem da terra, uma pedagogia emancipatória, tanto no sentido econômico, como no sentido sociocultural. Então, uma pedagogia do campo é construída *com* os sujeitos do campo e não uma pedagogia *para* eles e/ou edificada por aqueles que não estão inseridos em seu contexto sociohistórico e cultural.

Para Leff (2002), os saberes campestinos no trato com a terra “nos remetem à recuperação dos saberes tradicionais, a um passado no qual o humano era dono do seu saber, a um tempo em que seu saber marcava um lugar no mundo [...] à época dos saberes próprios”

Para que possamos refletir sobre uma pedagogia do campo, iniciaremos esta discussão com a contribuição de (CALDART, 2007, p.02):

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico o momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

A citação de Caldart (2007) é deveras importante, pois, estabelece uma fronteira acerca do debate conceitual que se apresenta para nós sobre a Educação do Campo e o terreno opaco da educação tradicional urbana. Trata-se de um debate conflitante e que envolve uma gama de contradições, em função do jogo de interesses que permeiam a questão fundiária no Brasil. Assim, o debate conceitual é, também, um debate ideológico. Reparem que a autora traça uma linha divisória entre as formulações teóricas e o desafio da compreensão acerca das práticas que derivam de

tal debate. De um lado desta linha divisória está a autonomia dos sujeitos que constroem o processo de luta e de labuta no trato com a terra, os camponeses. Do outro lado, estão aqueles que desejam, intensamente, se apropriar da construção deste conceito, objetivando o estabelecimento de paradigmas educacionais reprodutores da educação formal urbana, que estabeleçam normas e parâmetros que sirvam de instrumentos de seleção e controle dos conteúdos, restrinjam a autonomia dos sujeitos e imponham a cultura de fora, estranha ao processo histórico e social de construção da identidade cultural destes sujeitos.

Neste sentido, concordando com a autora, o conceito apesar de recente, já surge em disputa, em função de interesses, jogos de poder e conflitos ideológicos embutidos em sua construção. Então, não pode ser um conceito fechado sobre si mesmo, mas aberto em toda sua extensão, pois, é um processo de construção que se movimenta conforme o movimento histórico da luta pela terra no Brasil. Portanto, trata-se de um conceito que se edifica sob o processo dialético de evolução da sociedade.

Caldart (2007, p.02) corrobora com o que afirmamos acima;

Educação do Campo é um conceito em movimento como todos os conceitos, mas ainda mais porque busca apreender um fenômeno em fase de constituição histórica; por sua vez a discussão conceitual também participa deste movimento da realidade. Trata-se, na expressão do prof. Bernardo Mançano, de uma disputa de “território imaterial”, que pode em alguns momentos se tornar força material na luta política por territórios muito concretos, como o destino de uma comunidade camponesa, por exemplo.

Assim, uma pedagogia para o campo sob nossa compreensão, pressupõe autonomia e coletividade, pressupõe respeito ao processo de construção e afirmação do movimento dos sujeitos que buscam a terra como forma de produção, que veem na terra as condições propícias para sua autoafirmação enquanto sujeitos autônomos, portanto, conscientes de seu papel histórico na sociedade.

Desta forma, também a cultura dos sujeitos que habitam o campo deve ser compreendida enquanto um processo espontâneo e autônomo, no qual o sujeito se constitua como agente de propagação e divulgação de sua própria cultura e jamais de uma cultura estranha ao seu contexto histórico e social que lhe desfigure a identidade.

Nesse sentido, a partir dessa noção construída dentro de uma concepção de transformações contextuais, de movimentos advindos da própria experiência de vida dos sujeitos que vivem dentro de um contexto histórico e social, que agem para transformar o coletivo como também para autotransformarem-se, devemos, a partir desses movimentos, compreender que a cultura está sujeita a mudanças. Laraia (2008) elabora sobre as mudanças culturais:

Podemos [...] afirmar que existem dois tipos de mudança cultural: uma que é interna, resultante da dinâmica do próprio sistema cultural, e uma segunda que é o resultado do contato de um sistema cultural com outro. No primeiro caso, a mudança pode ser lenta, quase imperceptível para o observador que não tenha o suporte de bons dados diacrônicos. [...] O segundo caso [...] pode ser mais rápido e brusco. No caso dos índios brasileiros, representou uma verdadeira catástrofe. Mas, também, pode ser um processo menos radical, onde a troca de padrões culturais ocorre sem grandes traumas. [...] É praticamente impossível imaginar um sistema cultural que seja afetado apenas pela mudança interna. Isto só seria possível no caso, quase absurdo, de um povo totalmente isolado dos demais. (LARAIA, 2008, p.96-97, passim).

Neste estudo, interessa-nos, em particular, o segundo caso, pois, a cultura popular no Brasil, foi resultado de um processo de imposição da cultura ocidental sobre as comunidades nativas das nações das Américas do Sul e Central, em particular, na época das grandes empresas coloniais luso-hispânicas sobre os povos nativos americanos. Trata-se, assim de um choque entre elementos, valores e aspectos de culturas diferenciadas entre si.

Neste sentido, podemos crer que a partir dessa noção construída dentro de uma concepção de transformações contextuais, de movimentos advindos da própria experiência de vida dos sujeitos que vivem dentro de um contexto histórico e social, é que agem esses mesmos sujeitos para transformar o coletivo como também para se autotransformarem.

Sob esta perspectiva, os pesquisadores e estudiosos dos aspectos relativos à cultura humana devem se isentar da tendência, muito comum, em tirar conclusões particulares, precipitadas sobre o tema, uma vez que o processo cultural advém da relação do homem com a natureza, da sua intervenção no “mundo das coisas” e no “mundo dos homens”, onde existem relações com a produção material, mediadas por relações sociais. Nesta direção podemos afirmar que a cultura humana é fruto de um

processo de evolução das experiências históricas das relações do homem com a natureza, dentro de um contexto permeado por relações sociais.

Então, pensar uma educação do campo requer pensarmos na relação estreita e direta entre o campo, políticas públicas e educação, como adverte Caldart (2007);

A materialidade de origem (ou de raiz) da Educação do Campo exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo - Política Pública - Educação. É a relação, na maioria das vezes tensa, entre estes termos que constitui a novidade histórica do fenômeno que batizamos de Educação do Campo. [...] Precisamos ter cuidado: pensar os termos separados significa na prática promover uma desconfiguração política e pedagógica de fundo da Educação do Campo. E mais: se queremos ajudar a construir uma concepção que seja fiel à sua materialidade de origem, além de pensar as relações é preciso pensar em uma determinação primeira: foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo. Ou seja, o campo é mesmo o primeiro termo da tríade. E não uma “ideia” de campo, mas o campo real, das lutas sociais, da luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente sangrando.

Portanto, ao nos referirmos a uma Educação do campo, faz-se necessário que, primeiramente, reflitamos sobre a origem e a necessidade desta educação. É preciso que fique claro para nós que é a dinâmica, as particularidades e as demandas dos movimentos sociais do campo somados aos anseios e interesses das comunidades camponesas é que irão determinar o matiz deste novo paradigma emergente de educação no campo brasileiro.

QUE EDUCAÇÃO DO CAMPO? QUAL EDUCAÇÃO DO CAMPO?

Quando nos propusermos a debater uma Educação para o campo, devemos nos abrir para a compreensão destes sujeitos que vivem e que reivindicam do campo. Assim, devemos nos abrir para a pluralidade de ideias, para o novo, para aquilo que vai conflitar com os modelos engessados que norteiam a educação formal ou tradicional eminentemente urbana. Construir um processo de educação do campo significa nos colocarmos à disposição do diálogo efetivo com os camponeses, perceber suas angústias, suas aspirações, seus projetos, sua cultura.

A abertura ao diálogo significa, acima de tudo, respeitar e procurar os canais efetivos de interlocução com os movimentos sociais do campo, com as comunidades camponesas, indígenas e quilombolas; entender suas formulações, suas proposições e,

mais que isso, aprender com eles. Pois, a nossa condição de aprendizes é que vai nos proporcionar as condições para o diálogo e compreensão destes sujeitos que dão a dinâmica dos movimentos sociais, sejam no campo, sejam nas cidades. Os movimentos, por si só, são significativamente, educativos, cabe a nós aprendermos com eles e aprendermos seus valores, suas particularidades, suas simbologias, seu imaginário e suas representações, seja no terreno teórico seja no solo da prática efetiva.

Arroyo (2007) nos ensina sobre este processo de construção no campo, por intermédio de uma palestra proferida por ele na Conferência de Luziânia (GO) aos trabalhadores do campo;

Vamos começar exatamente colocando a seguinte questão: como se vincula a construção da educação básica no campo com o movimento social, ou em outros termos: *que educação básica o movimento social no campo estaria construindo?* Não parto do suposto de que nesta Conferência vocês estariam começando a pensar na educação básica do campo. Parto do suposto de que já estamos construindo a educação básica do campo exatamente porque há um movimento social acontecendo. Ele é educativo. (ARROYO, 2007, p.10)

Então, partindo da constatação irrefutável de que os próprios movimentos sociais no campo são dinâmicos, abertos e educativos, é preciso que saibamos compreendê-los, tirar deles as lições educativas e, junto com os sujeitos que compõem estes movimentos selecionarmos as ações e práticas mais significativas para compor um projeto de educação do campo. Voltamos à palestra de (ARROYO, 2007, p. 10-11);

Como educadores, temos de ter sensibilidade para essa dinâmica social, educativa e cultural, e perguntar-nos que novos sujeitos estão se constituindo, formando, que crianças, jovens, adultos, que mulheres, que professoras e professores, que lideranças, que relações sociais de trabalho, de propriedade, que valores estão sendo aprendidos nesse movimento e dinâmica social do campo. O foco de nosso olhar não pode ser somente a escola, o programa, o currículo, a metodologia, a titulação dos professores. Como educadores temos de olhar e entender como nesse movimento social vêm se formando, educando um novo homem, uma nova mulher, criança, jovem ou adulto. [...]. A questão que se coloca a meu ver hoje para todos os educadores que trabalham no campo é como recolher o conjunto de práticas educativas inovadoras que já acontecem na educação de adultos, nas escolas família agrícola, na educação infantil, na escola dos assentamentos, na formação de professores..., nesse conjunto de práticas onde vocês estão inseridos e que estão já germinando. [...] o que está faltando é descobriremos aqueles núcleos, ou aqueles pilares, ou aquelas matrizes, que terminarão sendo as vigas mestras que vão constituir um projeto de educação básica.

Então, o professor Arroyo (2007) sintetiza, com muita propriedade, o que afirmamos nos tópicos acima. Quaisquer propostas de educação do campo pressupõem um diálogo fraternal e contínuo, demandam a construção de um processo dialógico e dialético com os sujeitos inseridos nos movimentos sociais no campo brasileiro.

A EDUCAÇÃO DO CAMPO, OS SABERES E O FAZER DOCENTES.

A Educação do Campo demanda uma didática diferenciada, justamente porque o contexto histórico e sociocultural destes sujeitos é bastante diverso do contexto dos sujeitos que frequentam as escolas urbanas. Ou seja, os processos de aprendizagem têm que se ligar aos aspectos, culturais, políticos, sociais e econômicos que determinam a vida destes sujeitos. E mais, o currículo deve ser aberto, nunca fechado sobre si mesmo, pois ele deve deixar o espaço necessário para os saberes populares, resultantes de uma didática que dialogue com os sujeitos do campo e respeite sua autonomia, criatividade, valores artísticos e culturais.

No mesmo sentido, o saber-fazer, o porquê de fazer inerente à profissão docente deve também ser construído de forma contextualizada com a realidade das comunidades camponesas. Portanto, a formação de educadores para a Educação do Campo demanda o entendimento da rede de relações sociais, conflitos e contradições que permeiam a vida no campo. Demanda ainda ter a compreensão exata do lugar dos saberes populares na construção de alternativas produtivas para o campo brasileiro, de forma a garantir a melhoria das condições de vida das comunidades e a minimização das desigualdades sociais no campo.

Neste sentido, a formação e o trabalho docentes para a Educação do Campo deverão se dar de forma diferenciada do que acontece nas escolas urbanas, pois, a Educação do Campo não pode ser mera caixa de ressonância das escolas urbanas pelos diversos motivos já citados. Além disso, as políticas públicas voltadas para a Educação do Campo devem ser capazes de realizar a leitura das diferentes realidades regionais e das particularidades, singularidades e peculiaridades que marcam a vida dos sujeitos que habitam o campo brasileiro.

Nesta direção interpretativa, o Prof. Miguel Arroyo nos dá mais uma importante contribuição:

As consequências dessa inspiração no paradigma urbano são marcantes na secundarização do campo e na falta de políticas para o campo em todas as áreas públicas, saúde e educação de maneira

particular. O campo é visto como uma extensão, como um quintal da cidade. Conseqüentemente, os profissionais urbanos, médicos, enfermeiras, professores estenderão seus serviços ao campo. Serviços adaptados, precarizados, no posto médico ou na escolinha pobres, com recursos pobres; profissionais urbanos levando seus serviços ao campo, sobretudo nos anos iniciais, sem vínculos culturais com o campo, sem permanência e residência junto aos povos do campo. (ARROYO, 2007, p.159)

Desta forma, os estudos e a riquíssima experiência de Arroyo junto aos movimentos sociais, tanto urbanos quanto no campo mostram o cenário no qual se desenha os projetos de Educação do campo, ou seja, uma Educação do Campo que funciona como mais uma extensão das propostas da educação tradicional urbana. Aliás, não apenas as políticas públicas da educação são propostas para o campo como uma extensão das práticas e políticas urbanas, mas todo o conjunto de políticas públicas voltado para os camponeses. Os demais serviços essenciais para o bem estar e a dignidade do ser humano também funcionam nesta perspectiva, a exemplo dos serviços de saúde, habitação, infraestrutura, etc. Então, é urgente uma formação dos profissionais de todas as áreas do conhecimento que atuam no campo brasileiro. Mas, não se tratam de quaisquer projetos de formação profissional, mas de proposições que levem em conta todos os aspectos e elementos que constituem o contexto político, econômico e social das comunidades camponesas.

(IN)CONCLUSÕES! CONSIDERAÇÕES PARCIAIS!

Neste ensaio buscamos compreender o lugar que ocupam e de onde falam os sujeitos que vivem da terra e, conseqüentemente, analisar o contexto dos atores envolvidos no processo de construção de uma educação voltada para o campo brasileiro, isto é, buscamos decifrar o conjunto de fatores fundamentais para a construção de uma educação edificada com/por esses atores educacionais, os quais participam também dos movimentos sociais do campo e das comunidades campesinas.

Insistimos na compreensão da história da política fundiária no Brasil, localizando as origens, a cultura e a constituição dos sujeitos que habitam o campo como atores históricos em busca de sua identidade cultural e autonomia político-econômica e social, capazes de intervir na conjuntura desigual do território campo/cidade visando sua transformação em prol da busca dos fatores que lhes

permitam a conquista de condições dignas de vida, fundamentais para vislumbrar outros projeto de Educação do Campo.

A arquitetura textual teve sua tessitura embasada no ir e vir das análises dos conceitos e parâmetros que podem interferir e/ou influenciar na edificação de projetos educacionais que deem conta de superar as contradições da vida das comunidades camponesas e daqueles que se reivindicam de um projeto inovador, coletivo e solidário de educação do campo. Para isso, buscamos a compreensão das lacunas e vazios que permeiam a construção do conceito de Educação do Campo.

Estamos cientes que estas reflexões nos demonstram a complexidade que envolve os pilares e o arcabouço teórico-prático sob os quais se indagam acerca dos desafios e possibilidades da construção de uma Educação do Campo que tenha como norte o protagonismo dos sujeitos das comunidades camponesas (indígenas, quilombolas, Escolas Famílias Agrícolas, acampados e assentados da Reforma Agrária, sem terras, dentre outros). Entendemos que estes atores sociais devem ser os responsáveis pela edificação de projetos que tenham como preocupação central a autonomia destes sujeitos na elaboração, construção e execução de tais projetos, bem como a participação efetiva nas políticas públicas que ditam os marcos de uma educação voltada para o campo brasileiro.

Por fim, mesmo convictos dos desafios e obstáculos levantados nessas reflexões, acreditamos na possibilidade real da edificação de uma Educação do Campo calcada nos problemas reais dos sujeitos que habitam o campo. Aqui, não se trata mais de uma utopia, mas de uma luta real em busca de projetos a serem construídos por homens, mulheres e crianças também reais, cujas vidas são forjadas nas lacunas do sofrimento ladeadas pelo abismo da gigantesca desigualdade social, marcas profundas características da sociedade de classes. Outro modelo de sociedade é possível, novas formas de educar são possíveis, novos modelos de educação são possíveis!

REFERÊNCIAS

- ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores(as) do campo. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, vol. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007
- ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Org.). *A Educação Básica e o movimento social do campo*. **Ipea, Testos para debate**, Brasília (DF): 1999.

- CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do campo. In: **III Seminário do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)**, Luziânia, GO, de 2 a 5 de outubro de 2007. Disponível em: <https://seminarionacionallecampo2015.files.wordpress.com/2015/09/vol-4-educac3a7c3a30-bc3a1sica-do-campo.pdf>. Acesso em: 15/08/2015
- CAMINHA, Pero Vaz de. A carta de Pero Vaz de Caminha. In: Encarte Especial. **Destaque in**, ano 5, n^o 29, Sacramento (MG), set/out de 1999.
- CANDAU, Vera Maria. (Org.). **A didática em questão**. 33 ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2012.
- CHAUI, Marilena. **Cidadania cultural**: o direito à cultura. 1 ed. São Paulo: Ed. Perseu Abramo, 2006.
- CHAUI, Marilena. **Conformismo e resistência**: aspectos da cultura popular no Brasil. 6 ed. São Paulo: Ed. Brasiliense, 1994.
- FONSECA, Valter Machado da. Ensaio sobre as raízes africanas em Uberaba (MG): entre reis, rainhas, capitães e generais: raízes populares e o poder do imaginário! In: **Encontro Nacional de Pesquisadores em Educação e Culturas Populares – ENPECPOP**. Universidade Federal de Uberlândia, UFU, 2011. CD-ROM, Anais.
- GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. 41 ed. Tradução de Galeano de Freitas. Prefácio de Isabel Allende. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- GRAMSCI, Antônio. **Os Intelectuais e a Organização da Cultura**. Trad. Carlos Nelson Coutinho. 3 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura**: um conceito antropológico. 22 ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- LEFF, Enrique. Agroecologia e saber ambiental. In: **Agroecologia e Desenvolvimento sustentável**, Porto Alegre, v.3, n.1, jan./mar. 2002.
- MARX, Karl. Teses contra Feuerbach. IN: GIANNOTTI, José Arthur. **Marx** (Volume I). São Paulo: Nova Cultural, 1987.