

EDUCAÇÃO DO CAMPO E CARTOGRAFIA SOCIAL: POSSIBILIDADES PARA O DEBATE DA QUESTÃO AGRÁRIA

Priscila Teixeira da Silva¹

Resumo: Este texto busca discorrer sobre como visões sobre o futuro do campesinato frente ao capitalismo podem influenciar o campo educacional, apontando os princípios e matrizes da Educação do Campo e a cartografia social como possibilidades para o conhecimento e debate sobre a questão agrária. O modo como a sociedade vê o campo e o futuro do campesinato influencia diretamente no reconhecimento ou não dos povos do campo, de seu direito a uma educação de qualidade vinculada à sua história, suas lutas, sua cultura e seus anseios. A Educação do Campo considerando o campo e o fim maior de construção de um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade coloca-se como ação contra-hegemônica em defesa do meio rural. Neste sentido a cartografia social torna-se uma atividade de grande potencial crítico e reflexivo que pode ser usado com crianças, jovens e adultos. Sendo possível trabalhar com diversas matrizes pedagógicas da Educação do Campo como: terra, luta social, coletividade. O protagonismo da comunidade na representação cartográfica, a reflexão sobre a realidade local, o aprendizado de técnicas e outros saberes para compreensão holística dessa realidade tornam tal técnica/atividade uma forma de materializar o debate das matrizes/princípios da Educação do campo.

Palavras-Chave: Campesinato. Cartografia participativa. Formação dos povos do campo.

1. INTRODUÇÃO

Este texto busca discorrer sobre como visões sobre o futuro do campesinato frente ao capitalismo podem influenciar o campo educacional, apontando os princípios e matrizes da Educação do Campo e cartografia social como possibilidades para o conhecimento e debate sobre aspectos da questão agrária.

O conhecimento sobre a realidade em que se vive é de grande relevância para que os povos do campo possam problematizar suas condições de vida e subsistência. Mas pouco sobre tal realidade se é discutido nas escolas até porque os próprios professores não conhecem ou se dispõem ao esforço para conhecê-lo. Estuda-se a terra em seus aspectos físicos e bioquímicos, mas não como espaço de vida, de cultura, de lutas, de disputa de projetos de desenvolvimentos. A questão agrária quando aparece é de forma abstrata como algo distante histórica e geograficamente.

¹ Graduada em Pedagogia (UNEB), Mestra em Educação do Campo (UFRB) e doutoranda em Educação e Contemporaneidade (UNEB) - priscilats4@hotmail.com

O texto é fruto de estudos e reflexões sobre o ensino da Educação do Campo e sua vinculação com a questão agrária. Não há como pensar em Educação do Campo sem considerar os desafios enfrentados pelos povos do campo desde o acesso a terra até sua permanência, do mesmo modo o debate crítico sobre a questão agrária deve associar-se a um projeto de educação contra-hegemônica.

Nessa perspectiva a cartografia social torna-se uma atividade de grande potencial crítico e reflexivo que pode ser usado com crianças, jovens e adultos. Sendo possível trabalhar com diversas matrizes pedagógicas da educação do campo, como terra, luta social, coletividade dentre outras.

2. QUESTÃO AGRÁRIA, CAPITALISMO, CAMPESINATO E EDUCAÇÃO DO CAMPO

Embora haja definições e utilizações diferentes do termo “questão agrária” ao longo da história, atualmente, segundo Stedile (2012, p. 640), há um consenso entre a maioria dos autores em defini-la como área do conhecimento que estuda, seja de forma genérica ou específica, o uso, a posse e a propriedade privada da terra nas sociedades. Acrescido a posse e ao uso da terra, Silva (2013, p. 138) elenca outro aspecto central no debate sobre a questão agrária: como as sociedades organizam a produção de suas necessidades ao longo do tempo. Assim tratar da questão agrária do nosso país requer tratar de alguns aspectos que configuram o cenário atual.

O modelo de estrutura fundiária do Brasil que perdura até os dias atuais fora configurado desde o Brasil colônia, baseado nas grandes propriedades e terras, na monocultura e na privação do direito legal à posse da terra pela maioria da população. Vivemos em um dos países com maior concentração fundiária do mundo segundo dados do Censo Agropecuário realizado em 2006 pelo IBGE, enquanto as propriedades rurais com até 10 hectares ocupam menos de 2,7% da área total de terras no país, as propriedades com mais de mil hectares concentram mais de 43% da área. Analisando dados do cadastro do INCRA percebe-se que apesar de os minifúndios, a pequena e média propriedade rural serem em maior número é a grande propriedade que ainda detém a maior parte das terras.

Em 2003 a grande propriedade rural era constituída por apenas 2,6 % dos estabelecimentos rurais e detinha 51,3% das terras, em 2010 o número de estabelecimentos declarados como grande propriedade representou 2,5% do número de estabelecimentos total, mas sua área cresceu para 55,8%. Sendo a maior parte da área dessas propriedades improdutiva, ou seja, de acordo com o INCRA há pouca ou nenhuma exploração do imóvel.

A ação dos grileiros invadindo as terras devolutas, terras de preservação ambiental, expulsando famílias de suas terras e a promoção de subsídios do governo para a agricultura comercial que tem legitimado a ação do agronegócio no país que delineiam a Questão Agrária no Brasil.

Silva (2013, p. 144-5) afirma que o agronegócio vem sendo “tratado como totalidade e como conceito-síntese que aglutina todas as relações produtivas no campo”, homogeneização errônea já que conforme o autor a Questão Agrária atual revela exatamente um processo de disputa entre o modelo camponês e o modelo do agronegócio, os quais possuem aspectos produtivos distintos.

O agronegócio além de priorizar a monocultura para a exportação o faz baseada no esvaziamento da vida no campo, pois a terra é reconhecida apenas como meio de produção. Sua intervenção na natureza provoca graves problemas ambientais, pois é baseada no desmatamento de grandes áreas, desequilíbrio ambiental pela monocultura, uso intensivo de agrotóxicos e de sementes transgênicas sem o conhecimento de seus efeitos ao ser humano a longo prazo. O modelo camponês, ou agricultura camponesa, é a grande responsável pela produção de alimentos diversificados que garante sua soberania alimentar, inibe a ação de muitas pragas o que resulta na não utilização ou pouco uso de agrotóxicos, ocupa um número muito maior de trabalhadores. Além de estar relacionado à vida do próprio camponês com suas relações familiares e comunitárias que permeia o processo de produção. Apesar disso, o agronegócio ainda é prioridade nas políticas de crédito no país. (SILVA, 2015).

Costa e Carvalho (2012, p. 113) definem campesinato como o conjunto de famílias camponesas que vivem em uma região, um território permeado de relações socioculturais entre os povos e com a natureza. Marques (2004), já define o campesinato como:

(...) um conjunto de práticas e valores que remetem a uma ordem moral que tem como valores nucleantes a família, o trabalho e a terra. Trata-se de um modo de vida tradicional, constituído a partir de relações pessoais e imediatas, estruturadas em torno da família e de vínculos de solidariedade, informados pela linguagem de parentesco, tendo como unidade social básica a comunidade. (MARQUES, 2004, p. 145).

Nas duas definições apresentadas o rural do campesinato é tido como um ambiente em que a vida se desenvolve em suas dimensões sociais, culturais, políticas e econômicas (ALTIERI, 2012). Atualmente a concepção de campesinato tem se alargado. Carvalho (2012) afirma que diversos estudos tem apresentado uma diversidade de formas camponesas nas regiões do Brasil: os proprietários e posseiros de terras públicas e privadas, os povos das

florestas, as comunidades de fundo de pastos, os pequenos arrendatários não capitalistas, os parceiros, os foreiros, quilombolas, os assentados da Reforma Agrária, dentre tantos outros que em seu modo de produção priorizam a subsistência da família.

A existência do campesinato desde o início esteve subordinada ou concomitante ao capitalismo fosse ele mercantil, industrial ou agrário. Assim o campesinato frente às influências do capitalismo, é tema de debates no Brasil e no mundo, fundamentados em teorias clássicas e recentes, ambas preocupadas com a seguinte questão: qual o futuro do campesinato?

Segundo Fernandes (2004) uma tendência recente para análise de tal questão é a tendência *do fim do fim do campesinato* que defende que apesar da influência do capital o modo de vida e de produção do camponês o colocaria numa via contra-hegemônica, evidenciando o campesinato como forma de resistência ao capitalismo. Para Fernandes (2008, p. 280), “as propriedades camponesas e as capitalistas são territórios distintos, são totalidades diferenciadas, nas quais se produzem relações sociais diferentes, que promovem modelos divergentes de desenvolvimento”. Nessa perspectiva são válidas as contribuições de Oliveira (1986, 1988, 1991) e Carvalho (2010) que discutem o campesinato na perspectiva de território de resistência; e Shanin (1983) e Chayanov (1974) que trazem o campesinato como um importante modo de produção não capitalista. Segundo tais autores não quer dizer que o campesinato está imune ao capital, mas como afirma Carvalho:

[...] o campesinato contemporâneo, ainda que inserido numa formação econômica e social dominada e hegemônica pelo modo de produção capitalista (e superestrutura que lhe é dialeticamente inerente), constrói na sua prática de resistência social uma reprodução social que lhe permite afirmar uma outra racionalidade que não àquela dominante, a racionalidade camponesa contemporânea que proporciona condições efetivas para se construir e usufruir de uma autonomia relativa perante o capital. É autonomia relativa devido ao fato de que parcela dos insumos a serem utilizados pelos camponeses, como a motomecanização e outros implementos de ordem industrial [...] se realizam pelas relações comerciais com as grandes empresas capitalistas do agronegócio (CARVALHO, 2010, p.6).

Tal tencia corrobora com a concepção de Educação do Campo , pois é possível afirmar que a luta e as políticas públicas de Educação do Campo tornaram-se uma questão estratégica em contraposição ao modelo de desenvolvimento defendido pelo capital (CALDART, 2004; FERNANDES e MOLINA, 2004). Isso porque todas as teorias sobre o futuro do campesinato podem influenciar tanto as políticas públicas econômicas como

também as políticas educacionais. Se o governo defende uma sociedade capitalista na qual o campo está fadado ao despovoamento, a educação tende a formar para a cidade; se o governo preconiza a metamorfose do camponês em agricultor familiar, implanta-se a formação técnica vinculada ao modo de produção capitalista; se o governo defende o campesinato tende a fomentar uma educação vinculada às lutas e anseios dos povos do campo. Contudo, é evidente que nem sempre as ações do governo se dão de forma homogênea e completamente alinhada a uma postura única. Exemplo disso ocorre no Brasil, o mesmo governo que instituiu a base legal da Educação do Campo, mantém concomitantemente incentivos altíssimos ao agronegócio.

Apesar disso, ainda é oportuno afirmar que o modo como a sociedade vê o campo e o futuro do campesinato influência diretamente no reconhecimento ou não dos povos do campo, e seu direito a uma educação de qualidade vinculada à sua história, suas lutas, sua cultura e seus anseios.

3. EDUCAÇÃO DO CAMPO: O CAMPO E O PROJETO DE SOCIEDADE

Atualmente temos uma base legal e políticas educacionais conquistadas pelo movimento de luta Por uma Educação do Campo a exemplo: o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) em 1998; Resolução CNE/CEB nº 01, de 03/04/2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB nº 02, de 28/04/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; criação do Procampo e das licenciaturas em Educação do Campo em 2007; o Decreto nº 7.352, de 04 de novembro de 2010 que dispõe sobre a política de Educação do Campo e o Pronera.

É certo que a cobrança dos movimentos sociais é um forte determinante no cumprimento dos direitos conquistados, principalmente pelas recorrentes descaracterizações da concepção inicial presentes até mesmo nos documentos legais. Esse distanciamento pode ser evidenciado por dois aspectos centrais: a desconsideração do campo e o esvaziamento do objetivo maior: um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade (MOLINA, 2011).

Sobre o distanciamento do campo, Molina (2011) afirma que o mesmo se materializa em planejamentos e ações que tendem a desconsiderar o campo, aqui entendido como espaço de vida, de direitos e de lutas históricas.

Essa prática simplesmente exclui do planejamento pedagógico o essencial: o próprio campo e as determinações que caracterizam os sujeitos, os educandos e suas famílias que vivem neste território. Ou seja, querem fazer Educação do Campo sem o campo... Sem considerar como dimensão indissociável deste conceito, a práxis social dos sujeitos camponeses; a materialidade e suas condições de vida; as exigências às quais estão submetidos os educandos e suas famílias no processo de garantias de sua reprodução social, tanto como indivíduo quanto como grupo. (MOLINA, 2011, p. 105).

Esse distanciamento do campo se relaciona diretamente ao esvaziamento da proposta de um projeto maior. Isso porque desconsiderando o campo, desconsidera-se também todo o processo histórico de negação do direito a terra e conseqüentemente de outros direitos, do controle do agronegócio no campo brasileiro, da exploração do trabalho, da violência no campo, da influência do capital nos modos de produção sem se postular “o localismo e nem o particularismo, mediante os quais se nega o acesso e a construção do conhecimento e de uma universalidade histórica” (FRIGOTTO, 2010, p. 36). O movimento Por uma Educação do Campo não questiona apenas o direito à educação, mas requer uma educação pautada na necessidade de elaboração de uma nova proposta de desenvolvimento do campo, baseado na agricultura camponesa, na agroecologia, no trabalho coletivo, tudo isso dentro da proposta de uma sociedade mais justa e igualitária.

A Educação do Campo partindo do princípio da educação como direito, traz consigo matrizes pedagógicas vinculadas à formação humana, por isso se alicerça na Pedagogia Socialista, na Pedagogia do Oprimido, na Educação Popular e no pensamento da Psicologia Histórico Cultural (ALBUQUERQUE; CASAGRANDE, 2010, p. 130). Isso se deve também pelo fato de que ao se basear “em um determinado projeto de campo, e na Educação Popular em relação orgânica com a dinâmica dos movimentos sociais do campo, a Educação do Campo recupera as grandes matrizes da educação: a emancipação, a libertação, a humanização, a formação dos sujeitos” (BARBOSA, 2012, p. 99), reafirmando a indivisibilidade entre a teoria pedagógica e a teoria educacional.

4. A CARTOGRAFIA SOCIAL COMO POSSIBILIDADE PARA O DEBATE

Diante do exposto, pode-se dizer que qualquer trabalho pedagógico que tenha como base os princípios da Educação do Campo deve se basear no conhecimento crítico da realidade do campo, ou seja, no debate sobre a questão agrária.

Assim a cartografia social torna-se uma atividade de grande potencial, pois considera a construção coletiva do conhecimento através da descrição e reflexão da realidade local.

Goarayeb e Meireles, (2014) definem a Cartografia Social como um ramo da ciência cartográfica que trabalha a demarcação e a descrição espacial de territórios de forma crítica e participativa. Segundo Acsehrad e Coli (2008 p, 14) Diversas iniciativas de mapeamento que incluem populações locais disseminaram-se mundialmente desde os anos 1990. No Brasil esse conceito surge no Brasil no início da década de 1990, com o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia. (GORAYEB E MEIRELES, ibidem)

Comparando a cartografia tradicional e a cartografia social é possível identificar algumas diferenças como: a construção coletiva e participativa dos mapas; o conteúdo; e a finalidade dos mesmos.

A construção coletiva e participativa é uma conquista histórica já que segundo Ascerald (2011) a sociedade não tinha a oportunidade de construir seus mapas, pois os mesmos são geralmente desenhados por técnicos, sob o interesse de instituições. Um dos frutos da cartografia social são justamente os mapas sociais feitos pelas pessoas da comunidade. Para Herlihy e Knapp (2003), o mapeamento participativo considera o conhecimento espacial e ambiental de populações locais.

O conteúdo presentes nesses mapas diverge dos mapas clássicos, pois não se limita ao desenho preciso de fronteiras estabelecidas, as pessoas podem representar desde a forma como vivem e trabalham, os espaços simbólicos (ACSELRAD, 2014) manifestações culturais. Os membros das comunidades locais podem pintar áreas com vegetação, estradas, dados sobre uso da terra, lugares povoados e as fronteiras das terras em conflito (COLCHESTER, 2002). Tudo pode ser colocado nos mapas.

Todo esse conteúdo e o processo de sistematização e representação do mesmo por meio da construção de mapas dá a eles uma finalidade distinta dos mapas clássicos. Enquanto que os mapas clássicos são criados para estabelecer consenso de fronteiras e características geográficas, os mapas participativos revelaram-se ferramentas úteis para mobilizar a comunidade e gerar debates locais sobre demanda de terras, e sobre o manejo dos recursos naturais, atividades culturais típicas, existências de conflitos agrários (COLCHESTER, 2002).

O processo de representação realizado coletivamente pelas comunidades e materializado na construção dos mapas, atua na construção de identidades coletivas, reflexão sobre os problemas que afetam o meio rural, uma compreensão mais holística sobre tal realidade.

Deste modo a cartografia social corrobora com os princípios da Educação do Campo que propõe uma educação contra-hegemônica que discuta a realidade e atua para a sua transformação.

Em contraposição à escola capitalista, a concepção de educação do campo defende o trabalho material e coletivo, no interior da escola e da sala de aula, exige a união orgânica entre teoria e prática, e por isso é fundamental a compreensão da realidade atual para, a partir dela, apreender os conhecimentos necessários para responder a uma problemática real de estudo na escola. (SILVA et. al. 2010, p. 162)

Barbosa (2012) articulando as ideias de Caldart e Arroyo cita como princípios e matrizes formadoras da Educação do Campo o *trabalho, a luta social, a organização coletiva, a terra, a cultura, a história, a reflexão sobre as vivências de opressão e o conhecimento popular*.

Esses princípios/matrizes devem compor a organização do trabalho pedagógico da escola dos povos do campo, estabelecendo outra organicidade nas ações das instituições escolares ou de qualquer processo de formação que tenha como objetivo um novo projeto de desenvolvimento do campo e da sociedade. E a cartografia social coloca-se como um excelente instrumento para se trabalhar com tais princípios/matrizes.

É importante destacar também que por ser um processo de construção coletiva a cartografia social considera muito os saberes dos povos do campo, mas também deve ser uma processo participativo de transferência de tecnologia e do conhecimento científico como afirma (GORAYEB; MEIRELES, 2014). E o grau de complexificação desse processo vai depender do tipo ou modalidade escolhido.

Corbett et al. (2006) descreve algumas modalidades como: Cartografia efêmera - traço de mapas no chão utilizando matérias-primas como terra, gravetos, folhas; A cartografia de esboço – construção de mapas livre, sem um rigor de escalas, com base em desenhos representativos da paisagem; A cartografia de escala - mapas mais sofisticado, que visa a gerar dados de referências geográficas a intervenção da comunidade pode ser dentro de mapas já existentes colocando-se as contribuições dentro do mesmo; A Modelagem 3D - modelos de relevo tridimensionais autônomos com uso de materiais diversos como terra, linhas, linhas, caixas, madeira; Os foto-mapas são impressões de fotografias aéreas (ortofotografias) feitas por satélites, que podem ser utilizados para projetos cartográficos comunitários para delinear o uso de terras, áreas de degradação ambiental.

Para auxiliar alguns desses processos podem ser utilizados O Sistema de Posicionamento Global (GPS), o Google mapas, ou até vídeos, fotos retiradas pelas pessoas da comunidade para construir um sistema multimídia de informações vinculado a mapas interativos.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em meio a processos de disputa seja pela terra, pelo direito a educação, pro um novo modelo de educação a educação do campo se coloca como processo contra-hegemônico e busca formas de construir/desvelar conhecimentos de forma coletiva, levedado em consideração a realidade e os desafios dos povos do campo.

O paradigma do fim do fim do campesinato precisa ser considerado, pois revê-la essas ações contra-hegemônicas. Ao mesmo tempo em que tais ações fortalecem tal paradigma por meio do protagonismo e luta constante dos povos do campo para construção de um novo modelo de desenvolvimento do campo e da sociedade.

A cartografia social é uma meio de se trazer o debate sobre a questão agrária, deste demarcação de tamanho das propriedades a formas de utilização da terra, questões ambientais, construção e identidades coletivas, mapeamento da produção e de ações culturais, dentre outros tantos conteúdos que historicamente foram excluídos dos mapas. O protagonismo da comunidade na representação cartográfica, a reflexão sobre a realidade local, o aprendizado de técnicas e outros saberes para compreensão holística dessa realidade tornam tal técnica/atividade uma forma de materializar o debate das matrizes/princípios da Educação do campo.

REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Henri (org.) **Sobre os usos sociais da cartografia**. 2011. Disponível em: <http://conflitosambientaismg.lcc.ufmg.br/geral/anexos/txt_analitico/ACSELRAD_Henri_->. Acesso em Abril. 2017.

_____. **Cartografias sociais**. Vídeo: entrevista com Henri Acselrad do ETTERN/IPPUR/UFRJ – parte 1. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em:<<http://youtu.be/QhyuqAuZPQ>> .Acesso em abril de 2017.

_____; COLI, Luis Régis. Disputas territoriais e disputas cartográficas. In: ACSELRAD, Henri (org.). **Cartografias sociais e território**. Rio de Janeiro : Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Pesquisa e Planejamento Urbano e Regional, 2008. 168 p.

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira; CASAGRANDE, Nair. Projeto Político Pedagógico. In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. 216 p.

ALTIERI, Miguel. **Agroecologia**: bases científicas para uma agricultura sustentável. ed. Ver. Ampl. – São Paulo: Expressão Popular, AS-PTA 2012. 400 p.

BARBOSA, Anna Izabel Costa. **A organização do trabalho pedagógico na Licenciatura em Educação do Campo/UNB**: do projeto às emergências e tramas a caminhar. (tese de Doutorado) Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2012. 351 p.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 1, de 03/04/2002. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília, DF. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/txt/res2.txt> acessado em: 18 de dezembro de 2013.

_____. Resolução CNE/CEB, nº 2, 28/04/2008. **Diretrizes Complementares, Normas e Princípios para o Desenvolvimento de Políticas Públicas de Atendimento da Educação Básica do Campo**. Brasília, DF: CNE/CEB.

_____. Decreto nº 7.352, 04/11/2010. **Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação e Reforma Agrária – PRONERA**. Brasília, DF: Casa Civil

CALDART, Roseli Salette. Elementos para construção do projeto político e pedagógico da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de; (Org.s). **Por uma educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo. vol. 5. 2004.

CARVALHO, Horácio Martins. **O campesinato contemporâneo como modo de produção e como classe social**. Boletim DATALUTA, maio de 2012.

CARVALHO, Raquel Alves de. A construção da identidade e da cultura dos povos do campo, entre o preconceito e a resistência: o papel da educação. In: ____ **Imagens e discursos contemporâneos que incorporam os conceitos de escritores brasileiros do final do século XIX**. 106

CHAYANOV, Alexander. V. **La organización de la unidad camponesa**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

COLCHESTER, Marcus. **O mapeamento como ferramenta para garantir o controle comunitário**: alguns ensinamentos do sudeste asiático. WRM Boletim nº 63. Outubro de 2002.

CORBETT, Jon et al. Resumo: Cartografia para mudança – o aparecimento de uma prática nova. **Participatory learning and action** nº 54, 2006.

COSTA, Francisco de Assis; CARVALHO, Oracio Martins de. Campesinato. In: In: CALDART, Roseli Salette (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.p. 113-120.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo (Orgs.). **Educação do Campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo. v. 5. 2004, p.9-12.

_____. Entrando nos Territórios do Território. In: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson (orgs). **Campesinato e Territórios**. 1º edição. São Paulo: Expressão Popular: UNESP: Programa de Pós Graduação em Geografia, 2008, p. 273-301.

_____. **Delimitação conceitual de campesinato**. 2004. Disponível em: <www.mst.org.br/biblioteca>. Acesso em: fev. de 2017.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Projeto Societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In: MUNARIM, Antonio et al. (Org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. Florianópolis: Insular, 2010. p. 19-46.

GORAYEB, Adryane; MEIRELES, Jeovah. Cartografia social vem se consolidando com instrumento de defesa de direitos. Rede Mobilizadores, 10 fev. 2014.

Herlihi, Peter H. & Knapp, Gregory (eds.). 2003. Maps of, by and for the Peoples of Latin America. Human Organization. Journal of the Society for Applied Anthropology. Vol. 62, No. 4, Winter 2003.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo 2010**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em: 15/05/2013. Acesso em fev de 2017.

_____. **Censo Agropecuário 1985-1996**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em fev. de 2017.

_____. **Síntese dos indicadores sociais**. Disponível em: www.ibge.gov.br. Acesso em fev. de 2017.

MARQUES, Marta Inez Medeiros. Lugar do Modo de Vida Tradicional na Modernidade. In. OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inez Medeiros (orgs.). **O Campo no Século XXI**: território de vida, de luta e de construção da justiça social. São Paulo: Casa Amarela e Paz e Terra, 2004. (p. 145-158).

MOLINA, Mônica Castagna. Desafios teóricos e práticos na execução de políticas públicas de Educação do Campo. In: MUNARIN, Antônio; BELTRAME, Sônia; CONDE, Soraya Franzoni; PEIXER, Zilma Isabel (orgs). **Educação do Campo**: Reflexões e Perspectivas. Florianópolis: EDITORA & INSULAR, 2011. P. 103-122.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **Modo capitalista de produção na agricultura**. São Paulo: Ática, 1986.

_____. **A geografia das lutas no campo**. São Paulo: Contexto, 1988.

_____. **A agricultura camponesa no Brasil**. São Paulo: Contexto, 1991.

SHANIN, Teodor. **La clase incómoda. Socióloga política do campesinato en una sociedad en desarrollo**. Madri, Alianza Editorial, 1983.

SILVA , Alcir Horácio da (et. al). Organização do Trabalho Pedagógico . In: TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; SANTOS JÚNIOR, Cláudio de Lira; ESCOBAR, Micheli Ortega (orgs.). **Cadernos didáticos sobre educação no campo**. Universidade Federal da Bahia, Salvador : EDITORA, 2010. 216 p.

SILVA, Aelton Brito . Questão agrária em questão. In: REIS, Ana Terra; BATISTA, Andréa Francine (org.). **Ensaio sobre a questão agrária**. 1.ed. São Paulo : Outras Expressões, 2013. 184 p.

STEDILE, João Pedro .Questão Agrária. In: CALDART, Roseli Saete (org.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.