

O curso de Pedagogia da Terra: os alunos e suas concepções de meio ambiente e educação ambiental

Mônica Maria Lopes da Fonseca
Universidade Federal de Goiás
Monica_fe_ufg@terra.com.br

Graça Aparecida Cicillini
Universidade Federal de Uberlândia
gacicillini@gmail.com
Pesquisa financiada pela FAPEMIG¹

Resumo:

Esse trabalho aborda a formação de professores, especificamente a formação em educação ambiental proporcionada pelo curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da UFG. Esse curso foi um convênio entre a Faculdade de Educação e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Optamos, metodologicamente, pela aplicação de um questionário e em um segundo momento trabalhamos com entrevistas semi-estruturadas. Nosso objetivo foi traçar um perfil desse grupo, assim como compreender as concepções de meio ambiente e educação ambiental presentes no mesmo. Analisando as concepções de meio ambiente constatamos um avanço, pois boa parte dos alunos entendem o meio ambiente como lugar para se viver, para conhecer, para planejar, para cuidar. E também, boa parte entende a educação ambiental como processo de conscientização, reeducação. É importante ressaltar que em muitos discursos há ainda a concepção de ambiente na qual o humano se encontra apartado da natureza.

Linha temática: Educação ambiental na educação básica

Palavras chaves: formação, educação do campo, educação ambiental

Formação docente, educação do campo e educação ambiental pertencem ao mesmo campo do conhecimento, a ciência da educação, e deveriam estar contidas umas nas outras. Mas, no que diz respeito à educação ambiental, na sua relação com a formação docente e com a educação do campo, o que se tem ainda são interfaces. Áreas fronteiriças, adjacentes que buscam uma interseção, imbricadas mesmo em seus processos de construção, pois tem em comum a formação humana nas suas multiplicidades entre elas, podemos apontar a civilidade para com o meu igual e para com o meu diferente, sejam eles humanos e não humanos.

Nesse artigo é apresentada parte da pesquisa em andamento intitulada “Pedagogia da Terra: interfaces entre a formação docente, a educação do campo e a educação ambiental”, desenvolvida no Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal

¹ Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais

de Uberlândia. Esta pesquisa aborda, de maneira geral, a formação de professores para a educação básica e tem como objeto específico de investigação, a formação em educação ambiental proporcionada pelo curso de Pedagogia da Terra da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás.

O curso de Pedagogia da Terra foi o resultado de um convênio firmado entre a Faculdade de Educação da Universidade Federal de Goiás e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e teve início em janeiro de 2007 e término em fevereiro de 2011.

O curso contou com 60 alunos frequentes de diferentes unidades da federação: Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Tocantins e Roraima. Uma das características desse convênio foi ter atendido a um grupo específico de movimentos sociais ligados a Via Campesina. Não houve a possibilidade de se abrir o curso a outros movimentos sociais de luta pela terra assim, vinte bolsas/vagas não foram preenchidas, vinte professores não puderam cursar por pertencerem a movimentos sociais não vinculados a Via Campesina.

Os movimentos contemplados foram: Movimento dos Trabalhadores sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR), Movimento Camponês Popular (MCP) e Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA). A inserção desses alunos na universidade foi através da indicação pelos movimentos sociais citados e pelo INCRA e também os candidatos passaram por um processo seletivo especial de vestibular para ingressarem na UFG.

Esse curso apresentou as seguintes especificidades: ser em caráter especial, pois foi um convênio; se estruturou em módulos ofertados nos meses de janeiro e fevereiro e no mês de julho; também apresentou como especificidade ser desenvolvido dentro do princípio da pedagogia da alternância que se caracteriza por dois momentos complementares: tempo de estudos dentro da universidade (tempo-escola), e o tempo de estudos desenvolvidos na comunidade com o acompanhamento de monitores. Esta metodologia implica em que o currículo se estruture por módulos presenciais e não presenciais observando que sejam obedecidas as leis da educação nacional e as Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Pedagogia.

Como se tratava de um grupo de alunos que já eram professores em exercício ou que desenvolviam atividades educativas nos assentamentos da reforma agrária, essa metodologia da pedagogia da alternância deveria propiciar que os conhecimentos construídos no tempo escola pudessem ser desenvolvidos no tempo comunidade.

Arroyo (2008) entende que o primeiro desafio que se coloca para os cursos de formação e diversidade² é o equacionamento da tríade: formação/docência/diversidade. Ou seja, pensar a

² Para o autor são “cursos específicos para formar docentes-educadores dos diversos coletivos sociais, étnicos, raciais, geracionais e do campo.” (ARROYO, 2008, p. 11)

formação a partir de um perfil de docente-educador aplicando à diversidade ou a partir de uma caracterização da diversidade redefinir perfis de educação, docência e formação ou ainda, buscar um diálogo entre a diversidade e a formação.

Para o autor a tendência de todo curso de formação é partir de um perfil prévio de docência e de profissional da educação básica. Organiza-se um currículo que forme para a docência em qualquer escola: cidade, campo, periferias urbanas, indígenas e jovens e adultos. “Os coletivos diversos seriam vistos como destinatários de última hora de um projeto comum de educação básica, conseqüentemente projeto único de docência e de formação. A diversidade tende a ser secundarizada.” (Arroyo, 2008, p. 12).

Em outro sentido, seria pensar esses cursos a partir da diversidade com seus processos históricos, políticos, sociais, econômicos, culturais e pedagógicos. Para além de “concepções generalistas, únicas de ser humano, de cidadania, de história e de progresso, de racionalidade, de ciência e de conhecimento, de formação e de docência” (ARROYO, 2008, p.17), que geram padrões únicos de classificação e hierarquização fortemente presentes no sistema escolar e na academia.

No caso específico do curso da FE/UFG/PRONERA, o currículo como um todo não foi estruturado para atender a especificidade de um curso de formação de educadores para a Educação do Campo. Como ressaltou Arroyo (2008) partiu-se de “um perfil de docente-educador aplicando-o à diversidade”. Somente as disciplinas componentes do núcleo livre que foram ofertadas, é que, de fato, apresentaram uma especificidade para a formação em Educação do Campo. O currículo previa a integralização de nove disciplinas de núcleo livre. Essas disciplinas tiveram carga horária de sessenta e quatro horas (64) presenciais cada uma, perfazendo quinhentas e setenta e seis (576) horas de um total de três mil duzentas e setenta e duas horas (3272).

Para Arroyo (2008), quando os programas não conseguem quebrar a lógica das políticas universalistas ou generalistas e da secundarização da diversidade muito pouco se diferenciam de todo curso de Pedagogia ou licenciatura. A condição docente sendo pensada como única tem como conseqüência que “as diretrizes e as normas que regulam sua formação também são únicas, só resta aplicá-las com as “permitidas” adaptações em tempos, cargas horárias, presenciais ou em alternância, em comunidade etc.” (ARROYO, 2008, p. 12)

As mudanças³ que têm ocorrido nos vários setores da atividade humana afetam a todos e, de maneira particular, o profissional da educação escolar, na sua formação e atuação. Isto porque a atividade deste profissional se situa não só no âmbito do conhecimento, mas também da formação ética, em que estão em jogo entendimentos, convicções e atitudes que compõem o processo de preparação de crianças e jovens para a vida social. Frente às mudanças de variada ordem uma

³ Referimo-nos a mudanças políticas, econômicas, nas relações pessoais e de trabalho; mudanças relativas à questão ética, à concepção de conhecimento e de sua produção, entre outras.

questão que se coloca para a formação refere-se à profissionalidade que é exigida hoje do professor em qualquer contexto ao qual ele possa estar vinculado

Nesse contexto de mudanças o conhecimento e uma posição do professor frente à questão ambiental tornou-se imprescindível para a atuação desse profissional. Em especial esse grupo de alunos/professores por estarem ligados diretamente a terra: pertencem a famílias de agricultores, ensinam para filhos de agricultores e, portanto necessitam de um aporte teórico dentro também da temática ambiental. Dessa forma a temática ambiental é um conhecimento fundamental e um dos requisitos da profissionalidade, do ser professor atualmente.

Para Araújo, nos cursos de formação de professores a universidade tem muito a contribuir: a construção de uma visão de mundo a partir de uma nova concepção de educação que leve em conta a problemática ambiental e “que seja capaz de promover a aproximação da prática pedagógica ao processo de construção do conhecimento” (2004, p. 72).

Ao se buscar construir uma educação ambiental é preciso primeiro, segundo Reigota (2010) e Leff (2002), definirmos o que entendemos ser o meio ambiente e no processo mesmo da educação ambiental compreendermos como conhecemos e apreendemos este ambiente e em que princípios se norteia um saber e uma epistemologia ambiental.

Segundo Leff (2002), a problemática ambiental: poluição, degradação do meio, crise de alimentos, de recursos energéticos, surgiu ao final do século XX como uma crise de civilização questionando a racionalidade econômica e tecnológica dominantes. Como a problemática ambiental não se apresenta neutra do ponto de vista ideológico e nem separada de interesses econômicos e sociais, há que se pensar que para a construção de uma racionalidade ambiental é preciso uma reflexão sobre as bases epistemológicas que possam levar a articulação das ciências e da produção de conhecimentos.

O saber ambiental é um processo ainda em construção e uma racionalidade ambiental demanda transformações dos paradigmas científicos tradicionais e a produção de novos conhecimentos através do diálogo, da integração e hibridação de diferentes campos do conhecimento. Assim ao se buscar construir uma educação ambiental é preciso levar em conta que estas características induzem processos de avanço e de retrocesso do saber para “apreender os processos materiais que plasmam o campo das relações sociedade-natureza“ (LEFF, 2002, p. 68).

Podemos inferir que somos educados ambientalmente desde o nosso nascimento. Somos seres sociais a partir de então, e a nossa relação com o outro, nosso igual ou diferente se dá em um campo maior que é o meio ambiente, dentro do qual o meio social se encontra inserido. Nas inter-relações sociedade/indivíduo/natureza, que se processam durante toda nossa vida, podemos estabelecer um olhar de alteridade. É este olhar que vai determinar a nossa relação com o outro, diferente ou igual. Assim quando trabalhamos a educação ambiental não podemos esquecer que

todos nós já trazemos representações, conceitos, valores, práticas e vivências a respeito do meio ambiente em que vivemos.

Ao trabalhar com os movimentos sociais de luta pela terra, conhecer a sua realidade escolar e ambiental foi possível compreender como é muito presente essas representações que se refletem na apropriação e manejo da terra. E como é imprescindível que um debate aprofundado sobre as questões ambientais numa perspectiva educativa se faz pertinente em especial nos cursos de formação de professores.

Nessa pesquisa o primeiro passo foi a compreensão de que a sociedade se caracteriza por contradições e conflitos e que os movimentos sociais se constituem como um dos sujeitos sociopolíticos presentes no associativismo no Brasil e, são a base para muitas das ações coletivas nos últimos trinta anos nesse país. Portanto, são os movimentos sociais que materializam essas contradições ao denunciar e apontar alternativas aos conflitos criando assim, um espaço de negociação.

Como características básicas de uma definição clássica de movimento social Touraine (1973) *apud* Gohn (2010) afirma que são movimentos que possuem uma identidade, têm um opositor e articulam ou se fundamentam num projeto de vida e de sociedade.

Historicamente se observa que eles têm contribuído para organizar e conscientizar a sociedade; apresenta conjuntos de demandas via práticas de pressão/mobilização; têm certa continuidade e permanência. Eles não são apenas reativos, movidos só pelas necessidades (fome ou qualquer forma de pressão), pois podem surgir e se desenvolver também a partir de uma reflexão sobre sua própria experiência (GOHN, 2010, p. 16).

Ao traçar o redesenho dos movimentos sociais no contexto atual, Gohn (2010) busca compreender suas formas, demandas, identidades, redes em que se estruturam, suas manifestações culturais e políticas sociais a que se articulam e assim, nesse cenário, “observar o caráter educativo dos movimentos sociais, seu papel na cena pública relativo ao tema da inclusão social, a cultura política e suas manifestações na área da Educação - formal e não formal” (GOHN, 2010, p. 15).

A autora chama a atenção para o fato de que esse caráter educativo dos movimentos sociais atinge seus participantes, os interlocutores ou oponentes e a sociedade em geral que participa “da construção de quatro grandes processos, sociopolíticos e culturais, a saber: o da construção da cidadania, da organização política, da cultura política e da configuração do cenário sociopolítico e econômico” (GOHN, 2010, p. 76).

Entre as demandas dos movimentos sociais de luta pela terra a educação é uma importante bandeira e tem ocupado espaço nas suas discussões. Em 1998 foi realizada a Primeira Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* que instituiu uma nova concepção de educação:

“*Educação do Campo* e não mais educação rural ou educação para o meio rural, ao reafirmar a legitimidade da luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para os sujeitos que vivem e trabalham no campo” (VENDRAMINE, 2007, p. 123).

Isto fica claro no documento da primeira conferência quando ao defender o termo educação do campo e não mais rural o que se buscou foi fazer uma reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais para a sobrevivência desse trabalho assim como, o resgate do conceito de camponês. Há um entendimento de que quando se discute a educação do campo fica entendida uma educação que tem como sujeitos os trabalhadores e trabalhadoras do campo: camponeses, quilombolas, indígenas, os assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural⁴.

A implementação dos assentamentos e a reafirmação e valorização da agricultura familiar como alternativa para a produção agrícola e para a fixação do camponês, trás o desafio de reconhecer a necessidade da escola no campo e do campo. Há uma demanda e é preciso “pensar numa proposta de desenvolvimento e de escola do campo que leve em conta a tendência de superação da dicotomia rural-urbano, que seja o elemento positivo das contradições em curso” (FERNANDES; CERIOLO; CALDART, 1998, p. 33), resguardando a identidade cultural dos camponeses.

A *II Conferência Nacional por uma Educação do Campo* realizada em Luziânia, Goiás, em 2004, “debruçou-se especialmente sobre como efetivar no Brasil um tratamento público específico para a Educação do Campo, enquanto política pública permanente” (VENDRAMINI, 2007, p. 124).

Na declaração final da conferência *Por uma política pública de Educação do Campo* há a reafirmação do compromisso coletivo com uma visão de campo, de educação e de política pública. Nessa reafirmação há a defesa, entre outras, do campo como lugar de uma dinâmica social e cultural que deve alimentar a educação do campo.

Vendramini (2007) entende que está sendo gestada uma pedagogia e uma escola que buscam construir formas, espaços e relações inovadoras e, portanto diferenciadas. Sua base é o trabalho coletivo assentado na autogestão, na articulação teoria e prática, materializadas também na articulação entre trabalho e estudo, num movimento intergeracional que transforma o espaço escolar tradicional. “Sua forma de organização, de envolvimento social, de articulação com outras esferas da vida e outros sujeitos sociais tem permitido a reflexão sobre o sentido da escola.” (VENDRAMINI, 2007, p. 133)

Ao pensar metodologias que pudessem desvelar nesse curso a relação formação de professores, educação do campo e educação ambiental optou-se pela aplicação de um questionário a todos os alunos para que pudéssemos traçar um perfil desse grupo assim como, identificar os alunos

⁴ FERNANDES, B. M., CERIOLO, P. R., CALDART, R. S. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo” (texto preparatório). In Arroyo Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Saete, MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

professores; compreender as concepções de meio ambiente e educação ambiental presentes nesse grupo embutidas nos projetos de educação ambiental executados nas escolas. Dos cinquenta e nove alunos presentes no VIII módulo do curso (julho de 2010), cinquenta e seis responderam ao questionário.

Em um segundo momento, utilizando os dados dos questionários, trabalhamos com uma entrevista semi-estruturada que, por opção, foi realizada na escola do assentamento onde trabalhava o professor. Foram realizadas três entrevistas em realidades bem distintas.

Dentro do que foi abarcado pelos dados dos questionários transformados em números e em categorias, podemos descrever assim o perfil dos alunos do curso de Pedagogia da Terra FE/UFG presentes no VIII módulo: São cinquenta e nove alunos vinculados a movimentos sociais de luta pela terra, em sua maioria do MST. Podemos considerar que todos já se encontram assentados e vinculados a funções dentro dos movimentos. Com relação ao tempo de participação nos movimentos podemos inferir que a CPT, o MAB, o MST e o PJR são movimentos que já se encontram na luta há mais tempo, pois apresentaram números significativos de participantes com mais de 6,1 anos de tempo de participação nos movimentos.

Essa participação se faz presente quando observamos que todos participam de atividades e a maioria assume funções: coordenador de uma regional, dirigente, direção estadual, direção interna, militante, coletivo ou setor de..., conselho da escola, coordenação do assentamento.

Se identificaram como professores quinze alunos vinculados a escolas públicas municipais ou estaduais ou do movimento. Escolas dentro ou fora dos assentamentos. Destes quinze, todos pertencem ao MST. Esse dado nos surpreendeu, pois no projeto do curso aprovado pela FE/UFG havia a indicação de que se tratava de um curso para professores em exercício em escolas dos assentamentos e, portanto a importância dessa qualificação em nível superior.

Destes quinze professores, três trabalham em escolas do movimento (educador da rede de educação cidadã (Recid), educador voluntário da economia solidária, professor que trabalha com a educação popular), um trabalha em uma escola do estado dentro de um assentamento e administrada por professores do movimento, nove em escolas municipais dentro e fora dos assentamentos e dois não responderam a questão.

Em um segundo momento buscamos mapear as idéias dos alunos sobre meio ambiente e educação ambiental. Em se tratando de um grupo com a especificidade de serem assentados da reforma agrária, lutaram pela terra e vivem da terra, portanto, é da sua relação com o meio ambiente, tendo o trabalho como mediador, que essas pessoas tiram o seu sustento procuramos apreender as idéias de meio ambiente e educação ambiental desses profissionais

Ao tabular as respostas dos alunos sobre o que entendem por meio ambiente encontramos uma diversidade de definições muitas vezes imbricadas entre si. Para categorizar as concepções

sobre meio ambiente desses professores utilizamos as “*concepções paradigmáticas sobre o ambiente*” discutidas e apontadas por Sauv  (1996). Para a autora o ambiente pode ser compreendido como natureza, como recurso, como problema, como lugar para se viver, como biosfera e como projeto comunitário. E essas categorias podem ser compreendidas numa perspectiva sincr nica e diacr nica. Isto porque essas idéias podem conviver num mesmo momento histórico e podem também indicar uma perspectiva evolutiva, de uma idéia mais empobrecida até uma mais abrangente.

Analisando as concep es de meio ambiente desse grupo, constatamos em seu discurso um avanço, pois vinte e sete alunos entendem o meio ambiente como lugar para se viver, *para conhecer, para planejar, para cuidar*. Mas, observamos que esse discurso ainda traz fortemente a concep o de ambiente na qual o humano se encontra apartado da natureza; dezenove alunos apontaram esse entendimento.

Quanto às defini es de educa o ambiental apresentada pelos alunos foi possível organiz las em três categorias, sendo que cinco alunos não responderam   questão. A primeira traz a idéia de que   educa o ambiental cabe trabalhar para a preserva o e conserva o do meio ambiente que então   compreendido como recurso e como problema. Vinte e três alunos foram incluídos nessa categoria.

A segunda categoria abarca as defini es que entendem a educa o ambiental como processo (re)educativo de conscientiza o da rela o homem-meio ambiente no cotidiano, para além de preservar e conservar. Vinte e três alunos se enquadram nessa categoria.

A terceira trabalha com a idéia de que a educa o ambiental   uma educa o política no sentido de uma maior abrangência da rela o homem-meio ambiente, englobando a rela o homem-homem nos seus aspectos históricos-culturais, sociais, econ micos e políticos. Cinco alunos apresentaram essa idéia em sua conceitua o.

As narrativas dadas a questão de quando e onde, pela primeira vez, obtiveram informa es sobre a educa o ambiental, nos levam a inferir que em sua maioria, esse grupo de alunos entende que foi dentro dos movimentos sociais aos quais pertencem que se deu a sua forma o em educa o ambiental. Não há um entendimento por parte dos alunos de que somos educados ambientalmente desde que nascemos pelas representa es sociais de meio ambiente e de educa o ambiental desse momento histórico-social. Então   a partir da família que o processo da educa o ambiental tem início.

Consideramos que o entendimento pelos alunos de que “a educa o ambiental   uma educa o política” foi um avanço,   possível inferir que a forma o política adquirida no interior dos movimentos sociais tem grande influência nessa compreensão. Mas esse entendimento, conforme verificado durante as visitas, não se faz presente na realidade ambiental dos

assentamentos, onde poderiam se organizar para preservar as matas ciliares, as nascentes, reflorestar áreas degradadas, aperfeiçoar a produção com menor impacto entre outras. Observamos, assim, somente uma postura de discurso e não um processo de educação ambiental efetivo.

Verificamos também que, em sua maioria, os alunos entendem o meio ambiente como lugar de pertencimento; o que não garante que as práticas de manejo da terra não sejam predatórias. Mas um número significativo ainda enxerga o meio ambiente separado do homem. A realidade ambiental dos assentamentos visitados deixa clara essa posição. Muitos receberam a terra já degradada e trabalham para a recuperação. Outros receberam terras ainda intocadas e durante o manejo degradaram.

Reconhecendo que outras leituras e análises estão por fazer, consideramos a importância social e acadêmica do curso de Pedagogia da Terra. A partir dessa experiência, acreditamos que novas modalidades de cursos de convênios podem ser pensadas - regulares e de estruturas curriculares diversificadas - para a formação de professores para as escolas do campo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Inêz de Oliveira. A universidade e a formação de professores para a educação ambiental. *Revista brasileira de educação ambiental*, Brasília, n. 0, p. 71-78, nov. 2004.

ARROYO, Miguel Gonzales. *Os coletivos diversos repolitizam a formação*. In: Quando a diversidade interroga a formação docente. DINIZ-PEREIRA, Júlio Emílio; LEÃO Geraldo (org). Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Manual de operações*. Aprovado portaria-INCRA-P-N 282, 26 de Abril de 2004. Disponível em: www.incra.gov.br/portal/arquivos/projetos.../0127102302.pdf Acesso em: 09/10/2009.

CALDART, Roseli Salete. *A escola do Campo em Movimento*. In: Arroyo Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

FERNANDES, B. M., CERIOLI, P. R., CALDART, R. S. *Primeira Conferência Nacional "Por uma Educação Básica do Campo" (texto preparatório)*. In Arroyo Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

GOHN, Maria da Glória. *Movimentos sociais e redes de mobilizações civis no Brasil contemporâneo*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010.

LEFF, Henrique. *Epistemologia ambiental*. – 2. ed. – São Paulo: Cortez, 2002.

PRIMEIRA CONFERÊNCIA NACIONAL “POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO”. In: Arroyo Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salet, MOLINA, Mônica Castagna. *Por uma educação do campo*, (orgs). Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

REIGOTA, Marcos. *Meio Ambiente e representação social*. – 8ª Ed.- São Paulo: Cortez, 2010.

SAUVÈ, Lucie. *Educação Ambiental e desenvolvimento sustentável: uma análise complexa*. In *Revista de Educação Pública*, I.E.,UFMT, V.006, nº 010, jul/dez,1997.

SEGUNDA CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO: POR UMA POLÍTICA PÚBLICA DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Disponível em: <<http://WWW.red-ler.org/declaracion-II-conferencia-educacao-campo.pdf>> Acesso em: 20/01/2011.

VENDRAMINI, Célia Regina. *Educação e trabalho: Reflexões em torno dos movimentos sociais do campo*. In: *Cad. Cedes*. Campinas, vol. 27, nº 72, p. 121-135, maio/ago. 2007.