

# **ENSINO DE AGROECOLOGIA NAS ESCOLAS NO/DO CAMPO DO MUNICÍPIO DE GOIÁS, BRASIL (2011-2013)**

## **Auristela Afonso da Costa**

Professora na Universidade Estadual de Goiás/Unidade de Goiás, colaboradora do Gwatá Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo da UEG/Unidade de Goiás e doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Goiás  
Av. Santa Bárbara, n. 17 B – Bairro Santa Bárbara – Goiás-GO – Brasil  
[aurigeo16@hotmail.com](mailto:aurigeo16@hotmail.com)

## **Murilo Mendonça Oliveira de Souza**

Professor na Universidade Estadual de Goiás/Unidade de Goiás e coordenador do Gwatá Núcleo de Agroecologia e Educação do Campo da UEG/Unidade de Goiás  
Av. Santa Bárbara, n. 45 – Bairro Santa Bárbara – Goiás-GO – Brasil  
[murilosouza@hotmail.com](mailto:murilosouza@hotmail.com)

## **Resumo**

A agroecologia tem sido desenvolvida a partir de experiências conectadas à realidade de milhares de agricultores camponeses. O resgate/valorização de práticas agropecuárias tradicionais contribuiu na construção do arcabouço de conhecimentos agroecológicos. No Brasil, este processo teve suas raízes no trabalho de pesquisadores independentes, majoritariamente, ligados a organizações não governamentais e/ou movimentos sociais, entre os quais, a Assessoria e Serviços a Projetos em Agricultura Alternativa (AS-PTA), o Centro de Agricultura Alternativa (CAA) e a Associação de Estudos, Orientação e Assistência Rural (ASSESSOAR). Quanto às Universidades, somente na última década, de fato se inseriram na discussão e construção do conhecimento em agroecologia, contribuindo desde o debate teórico-metodológico até desenvolvimento de tecnologias ambientalmente sustentáveis. Pouco se discute, no entanto, sobre a educação em agroecologia a partir das Universidades, as quais deveriam se inserir na ação concreta do ensino agroecológico nas escolas básicas, especialmente, aquelas situadas no campo. Considerando a importância desse debate, o presente trabalho tem como objetivo discutir processos formais e informais de ensino de agroecologia entre alunos das escolas no/do campo do município de Goiás, estado de Goiás, Brasil, buscando analisar as perspectivas atuais e as tendências do ensino sobre práticas sustentáveis de produção agropecuária. Metodologicamente, o texto tem como origem o desenvolvimento de Diagnóstico Rural Participativo (DRP) em quatro escolas no/do campo no município citado. A partir de dinâmicas processuais de pesquisa, conectando os alunos das escolas com a comunidade dos assentamentos rurais do entorno, foram construídas representações em mapas ou caminhadas transversais, que funcionaram como um ponto inicial sobre a educação em meio ambiente e, conseqüentemente, em agroecologia. Os resultados demonstraram, preliminarmente, que pouco tem sido ensinado sobre as práticas agrícolas tradicionais da agricultura camponesa nas escolas no/do campo no município de Goiás e, conseqüentemente, o

ensino tem sido direcionado à valorização das técnicas “modernas” de desenvolvimento agrícola.

**Palavras-Chave:** Agroecologia. Educação do Campo. Educação em Agroecologia.  
**Introdução**

A formação territorial brasileira foi pautada pela prevalência do latifúndio e de uma matriz produtiva baseada na monocultura. Desde a invasão europeia no país, modos tradicionais de produção e relação com a terra têm sido destruídos em favor de formas cada vez mais agressivas ao meio ambiente e à população do campo. A década de 1970, mais intensamente, simbolizou a consolidação do pacote tecnológico da Revolução Verde como matriz agropecuária e modelo social, econômico e político de desenvolvimento para o campo brasileiro.

A partir deste período ocorreu um rápido processo de expropriação das comunidades camponesas e a consequente dilapidação de seus territórios e conhecimentos de produção e vida. O estado de Goiás, situado completamente no Bioma Cerrado, que apresentava as condições ideais para o novo modelo, foi palco privilegiado de todo esse processo. No falso e equivocado pressuposto da produção de alimentos e constituição do “Celeiro do Mundo”, comunidades indígenas sofreram massacres, grupos quilombolas foram expropriados e o campesinato, de forma geral, perdeu suas terras, migrando, majoritariamente, para os centros urbanos regionais e nacionais.

Neste contexto, foram ampliados e consolidados grandes latifúndios em todo o estado de Goiás. No município de Goiás<sup>1</sup>, em especial, o domínio sobre as terras foi

---

<sup>1</sup> O Estado de Goiás possui 246 municípios (IBGE, 2013) e um deles recebeu o mesmo nome do Estado. Nesse município é que estão sendo desenvolvidas as atividades de pesquisa e extensão sobre educação do campo e agroecologia.

quase absoluto por uma reduzida elite regional. Como resistência a esta estrutura de poder, a partir de meados da década de 1980, movimentos sociais organizados iniciaram a luta e conquista de partes dos latifúndios historicamente consolidados. Desde então foram criados e legitimados no município de Goiás 22 Projetos de Assentamento Rural, atendendo 647 famílias camponesas. Houve assim um relativo reordenamento territorial que, por sua vez contribuiu também para mudanças políticas e educacionais no campo do município de Goiás.

A luta camponesa pela terra gerou também a criação de várias escolas no campo que, posteriormente, se organizaram em quatro Escolas Polo, a saber: Escola Municipal Holanda, Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima e Escola Municipal Vale do Amanhecer. Destas escolas, as três primeiras atendem, majoritariamente, alunos/as de assentamentos rurais do município (aproximadamente 300 alunos/as), enquanto a última atende filhos/as de camponeses/as que vivem em pequenas propriedades e de trabalhadores/as expropriados/as da terra, mas que vendem sua força de trabalho no campo.

Não houve, no entanto, uma mudança político-pedagógica na educação oferecida aos/às alunos/as das escolas localizadas no campo no município. As mudanças na estrutura fundiária não foram acompanhadas, de uma forma geral, por uma transformação no processo educativo. O currículo das escolas do campo permaneceu focado em uma educação voltada para uma perspectiva homogeneizante de campo, valorizando um processo produtivo voltado para o agronegócio.

Nestas escolas que as reflexões aqui apresentadas foram construídas, tivemos como objetivo geral discutir processos formais e informais de ensino de agroecologia entre alunos/as das escolas do campo situadas no município de Goiás, estado de

Goiás, Brasil, buscando analisar as perspectivas atuais e as tendências do ensino sobre práticas sustentáveis de produção agropecuária.

## **Metodologia**

A agroecologia e a educação do campo devem, em nossa concepção, ser pensadas a partir de uma perspectiva interpretativa, que tenha como base a libertação da população do campo das amarras impostas, historicamente, pelo avanço do capitalismo. Portanto, também a escolha da metodologia deve considerar a construção de um projeto de transformação para o campo e a história de luta e as demandas camponesas.

Neste sentido, para o desenvolvimento da pesquisa/extensão aqui discutida, utilizamos, basicamente, metodologias participativas, entre as quais o Diagnóstico Rural Participativo (DRP) foi o principal instrumento. O DRP tem como objetivo a utilização de técnicas de acesso a informações que valorizem o diálogo com os sujeitos envolvidos e trate a pesquisa como processo, com a participação efetiva das comunidades na construção do conhecimento.

Os principais instrumentos utilizados, neste caso, foram o *Mapeamento Participativo* e a *Caminhada Transversal*. O Mapeamento Participativo prioriza a reflexão territorial, estabelecida com o grupo/comunidade, que possa resultar no entendimento coletivo sobre a dinâmica social, política, econômica e ambiental da área ou região estudada.

*O mapeamento participativo* é um instrumento do DRP que possibilita, de forma muito rica, a configuração da dinâmica territorial estabelecida no recorte espacial investigado. Com base na percepção dos indivíduos e no conhecimento historicamente construído, são estabelecidas representações cartográficas participativas, que não

somente expressam as características físicas do ambiente, como também as dinâmicas socioculturais vivenciadas. (SOUZA; PESSÔA, 2009, p. 211).

A Caminhada Transversal, por sua vez, permite o conhecimento *in loco* da realidade socioambiental da região ou agroecossistema estudado/analísado. Com esta técnica é possível, durante uma caminhada, construir um diálogo de saberes sobre o ambiente e a relação da população com o mesmo. Podem ser identificadas plantas medicinais, animais, alimentos, etc. existentes na região, assim como os impactos ambientais causados pelo processo produtivo.

A técnica permite a aproximação entre os conhecimentos científicos do pesquisador e os conhecimentos histórico-geográficos da comunidade investigada. A técnica consiste em percorrer uma determinada propriedade ou assentamento, acompanhado de um grupo composto por pessoas da comunidade. A aplicação dessa técnica deve ser antecedida de um rápido planejamento, pelo qual será definido o percurso e as atividades a serem desenvolvidas durante a caminhada. (SOUZA; PESSÔA, 2009, p. 213).

No caso específico deste trabalho, utilizamos o Mapeamento Participativo e a Caminhada Transversal para aproximar professores/as e alunos/as de representantes da comunidade do entorno (muitos deles/as familiares dos/as alunos/as) em um diálogo sobre o meio ambiente, a luta pela terra, os conhecimentos produtivos camponeses, a cultura, entre várias outras temáticas. Estas atividades foram desenvolvidas em quatro escolas polo, situadas em diferentes regiões do espaço agrário do município de Goiás, estando três delas em áreas de Projetos de Assentamento Rural ou em suas proximidades. A quarta escola localiza-se em um vilarejo, mas atende filhos/as de camponeses.

Nessa conjuntura, os resultados e discussão apresentados a seguir resultam das reflexões levadas a cabo durante o desenvolvimento das técnicas de

Mapeamento Participativo e Caminhada Transversal em quatro escolas do campo (Escola Municipal Holanda, Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha, Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima e Escola Municipal Vale do Amanhecer) no município de Goiás. Esperamos, com estas informações e conhecimentos construídos coletivamente, contribuir com o debate em torno da educação em agroecologia nas escolas básicas no ou do campo.

## **Resultados e Discussão**

A constituição de um processo produtivo ambientalmente sustentável e a construção de relações sociais justas no campo passa, necessariamente, pelo estabelecimento de uma educação imersa no cotidiano camponês, valorizando seus conhecimentos, histórica e culturalmente solidificados. Neste contexto, entendemos a agroecologia não somente como forma concreta de mudança no processo produtivo, mas também como instrumento de educação camponesa. A educação agroecológica, neste sentido, deve ser inserida, de fato, na educação básica, especialmente, nas escolas no/do campo.

Com a intenção de refletir sobre as práticas pedagógicas desenvolvidas em escolas no/do campo no município de Goiás, buscando identificar ações de ensino que se aproximam da perspectiva agroecológica, propusemos três questões que foram discutidas a partir de atividades práticas desenvolvidas com alunos/as e professores/as de tais escolas. A primeira refere-se à história de luta pela terra que, via de regra, tem sido pouco abordada nas escolas localizadas em áreas de assentamentos rurais ou comunidade camponesa. A segunda questão relaciona-se ao processo de valorização dos conhecimentos tradicionais camponeses das famílias

dos/as alunos/as. Por fim, uma terceira questão para reflexão está ligada à compreensão das crianças sobre questões ambientais, seja de forma geral ou relacionadas ao Bioma Cerrado.

As escolas problematizadas neste texto, na maioria, estão inseridas ou próximas a áreas de Projetos de Assentamento Rural. São, majoritariamente, resultado de um processo de luta pela terra de trabalho levada a cabo por camponeses/as sem terra. A partir das atividades de pesquisa/extensão desenvolvidas nas escolas, contudo, não visualizamos concretamente elementos que indiquem a inserção desta história no cotidiano escolar dos/as alunos/as, visto que muitos/as não conhecem a história de luta de seus pais e avós. Não conhecem, assim, a sua própria luta, a sua própria história.

Durante realização da técnica de *Caminha Transversal* com alunos/as da Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha, por exemplo, foi estabelecido um diálogo reflexivo sobre a história da região onde está situada a escola e sobre os assentamentos rurais onde vivem estes/as alunos/as. Nesta atividade foi possível perceber que parte expressiva dos/as alunos/as tem pouco conhecimento sobre seu local de vida. Uma aluna que participou da Caminhada Transversal demonstrou, ao contrário, saber a origem do nome do Projeto de Assentamento Mata do Baú, onde vive.

A mata do baú foi um assentamento que pegou esse nome porque diziam que antigamente, as pessoas mais velhas diziam que naquele lugar tinha um baú, muitas pessoas viviam a procura dele. Diziam que ele era enterrado na beira do rio, perto de uma pedra grande e outros diziam que tava no pé de umas mangueira, que eles diziam que era manga comum. Muito fundo e muitos andavam atrais desse baú. Outros diziam que ele tava acima [...] lá no alto de uma serra. Por isso pegou esse nome **mata do baú**. (Informação Verbal, Aluna da Escola Municipal Terezinha de Jesus Rocha – Goiás/GO, 2011).

Embora conheçam elementos sobre seu cotidiano, os/as alunos/as não demonstraram, contudo, um conhecimento efetivo da história de luta da qual seus pais ou eles/as próprios/as foram sujeitos. Não conhecem neste sentido, o significado material e simbólico da luta pela terra que resultou na criação dos assentamentos rurais ou o histórico de modernização que levaram à expulsão dos/as camponeses/as do campo. Isto tem influência, em nosso entendimento, no processo de construção de uma proposta pedagógica que leve em consideração a história de vida dos sujeitos, ou como qualificou Roseli Caldart, uma pedagogia histórica.

Ela brota do cultivo da memória e da compreensão do sentido da história e da percepção de ser parte dela, não apenas como resgate de significados, mas como algo a ser cultivado e produzido. A memória coletiva é fundamental para a construção de uma identidade. [...] Uma escola que pretenda cultivar a pedagogia da história será aquela que deixe de ver a história apenas como uma disciplina e passe a trabalhá-la como uma dimensão importante de todo o processo educativo. (CALDART, 2008, p. 103-104).

Durante a Caminhada Transversal na Escola Municipal Holanda, a discussão sobre a história do assentamento onde a escola está inserida foi realizada com o apoio de representantes da comunidade. A reflexão crítica acerca da realidade, com participação daqueles/as que foram sujeitos atuantes na luta pela terra e por uma educação que valorize esse processo de luta, permite a apropriação mais efetiva de alunos/as e professores/as.

*Eu vô falá mais ou menos o que era essa fazenda antes de ser assentamento. E o que ela é hoje sendo assentamento. Essa fazenda antes dela sê assentamento tinha dois peão que morava nela só. Ela era 220 e poucos alqueires. Existia nessa fazenda 284 cabeça de gado, na época. Hoje ela tem 31 família aqui e hoje ela tem aproximadamente 900 cabeça de gado. E produzia aqui dentro do assentamento pouco, agora varia na faixa de mil e 800 a 2000 litro de leite por dia. (Informativo Verbal, Camponês do Projeto de Assentamento Holanda – Goiás/GO, 2011).*

A partir da fala do agricultor, reproduzida acima, houve uma discussão que gerou aprendizagem mais qualitativa sobre a história do assentamento, da luta pela terra. É necessário, todavia, que esse debate seja constantemente levado para dentro da sala de aula. E, ao mesmo tempo, que as crianças sejam inseridas no processo educativo não somente como ouvintes, mas como sujeitos que também podem ensinar, a partir principalmente de sua história de vida, de seu cotidiano.

Também os conhecimentos historicamente construídos pelos pais e mães dos/as alunos/as devem ser contemplados nos conteúdos das escolas ou transversalmente discutidos. Entre os conhecimentos das comunidades tradicionais importantes para a consolidação da agroecologia, Altieri (2004) destaca os seguintes: conhecimento sobre o meio ambiente, taxonomias biológicas populares, natureza experimental do conhecimento tradicional, conhecimento das práticas agrícolas, diversidade e continuidade espacial e temporal, otimização do uso de espaço e recursos, reciclagem de nutrientes, conservação de água, controle de sucessão e proteção de cultivos.

Os saberes camponeses transpareceram nas atividades realizadas nas escolas. Os/as alunos/as da Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, durante Caminhada Transversal, identificaram e descreveram grande número de plantas do Cerrado. O Juá, utilizado como planta medicinal; o Araticum, fruta comestível. “Essa fruta aqui é o Araticum. Tem alguns que são secos, mais os que não são agente usa pra comer [...]” (Informação Verbal, Aluno da Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima – Goiás/GO, 2011). No entanto, como nem os conhecimentos e nem os/as alunos/as não são reconhecidos como importantes no processo educativo, tais elementos não são valorizados pelos pais/mães de alunos/as ou pelos/as próprios/as alunos/as.

Também durante a Caminhada Transversal na Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima, passamos na terra de alguns/algumas camponeses/as que conversaram com os/as alunos/as sobre o processo produtivo. A manutenção de quintais com práticas agroecológicas (Foto 01), é comum no Projeto de Assentamento São Carlos, comunidade onde está inserida a escola onde a atividade foi realizada.



**Foto 1** – Agricultor em quintal agroecológico no Projeto de Assentamento São Carlos, Goiás/GO, 2011. **Autor:** Thiago Sant’Anna, 2011.

Os conhecimentos agroecológicos acumulados e aplicados cotidianamente pelos camponeses devem ser levados em consideração no ensino das escolas do campo, visto que tem muito a contribuir na formação das crianças e jovens que ali estudam. Sobre os conhecimentos agroecológicos dos camponeses, Altieri destaca sua importância

Muitos agricultores desenvolveram calendários tradicionais para controlar a programação das atividades agrícolas. Podem semear de

acordo com a fase da lua, acreditando que há fases lunares de precipitação. Muitos também enfrentam a sazonalidade climática utilizando indicadores de clima baseados na fenologia (ou seja, início da floração) da vegetação local. Tipos de solo, graus de fertilidade e categorias de uso da terra são também discriminados em detalhes por esses agricultores. (ALTIERI, 2004, p. 34-35).

Esses saberes são altamente valiosos, como ressalta Miguel Altieri. Não é comum, no entanto, como relataram os/as alunos/as e os/s professores/as, uma aproximação entre os/as camponeses/as da comunidade em relação ao cotidiano educacional da Escola Municipal Olimpya Angélica de Lima. Entendemos que esta realidade deve se repetir nas demais escolas. Essa reaproximação do *fazer* cotidiano camponês com a escola deve valorizar os conhecimentos historicamente construídos por este sujeito.

O meio ambiente, por sua vez, não pode ser inserido em uma perspectiva simplista no processo de formação dos/as alunos/as. E compreendemos que o diálogo de saberes com a comunidade camponesa, onde estão situadas as escolas no/do campo no município de Goiás, pode oferecer um processo de construção do saber ambiental mais sólido e crítico para os/as alunos/as.

De alguma forma, o conhecimento camponês sobre a natureza, assim como seu cuidado com ela, estão presentes nas concepções dos/as agricultores/as das comunidades rurais no entorno das escolas no/do campo. E isto deve ser valorizado. Durante a Caminhada Transversal realizada com alunos/as da Escola Municipal Holanda, este conhecimento foi demonstrado na fala de um dos agricultores assentados, quando descrevia o processo produtivo das famílias assentadas.

*E essas família basicamente todas tira seu sustento aqui de dentro. É lógico que nessa coisa que vocês tão falando é importante porque nós tamo trabalhando pra tirar o nosso sustento sem ofender o meio ambiente porque esse é um objetivo nosso. Hoje pra você faze um pasto você tem que pensar duas vezes antes de faze uma derrubada,*

*antes disso você tem que pensar nas nascentes, você tem que pensa em muitas coisas.* (Informação Verbal, Assentado do Projeto de Assentamento Holanda – Goiás/GO, 2011).

Para além de pensar a preservação da natureza na realização do processo produtivo, uma agricultora assentada e que também é professora da Escola Municipal Holanda, dialogou com os/as alunos/as a respeito dos saberes sobre plantas medicinais do Cerrado. Em suas palavras, descreveu a importância de uma destas plantas: “Essa planta é o chá de frade. É uma planta muito indicada pra infecção. É, ferve a água, ferve ela na água e toma o chazinho. Muito bom pra infecção” (Informação Verbal, Assentada do Projeto de Assentamento Holanda – Goiás/GO, 2011).

Os conhecimentos não somente das pessoas da comunidade, como também dos/as alunos/as, devem ser de fato valorizados no processo educativo, em especial, quando refletem o seu próprio cotidiano, sua própria história de vida. O contato com o bioma Cerrado, por exemplo, é questão do dia a dia para a maioria dos/as alunos/as de escolas do campo. Eles/as devem, portanto, participar com seus saberes no processo de construção do conhecimento sobre a natureza, sobre o Cerrado, como foi feito em Caminhada Transversal com alunos/as da Escola Municipal Holanda (Foto 02).

Na atividade representada pela foto 02, os/as alunos/as foram incentivados/as a refletir sobre a vegetação do Cerrado - especificamente sobre uma de suas fitofisionomias, as Veredas. Muitos/as dos/as alunos/as sabiam algumas informações sobre o ambiente natural das Veredas, sobretudo a respeito do Buriti (*Mauritia Flexuosa*), suas frutas, suas folhas. Também foram questionados/as sobre a substituição da vegetação de Cerrado por pastagens cultivadas e as implicações ambientais decorrentes desse uso do solo. Os/as alunos/as demonstraram ter

conhecimento sobre a origem dos processos erosivos - desmatamento e escoamento superficial das águas da chuva - mas pouco souberam explicar sobre as implicações desses processos no solo e nos recursos hídricos e, tampouco, sobre as formas de contê-los.



**Foto 02** – Atividade de formação, com Caminhada Transversal, na Escola Municipal Holanda, Goiás/GO, 2011. **Autor:** Thiago Sant'Anna, 2011.

Atividades como a Caminhada Transversal reforçaram, portanto, o fato de que os/as alunos/as devem ser sujeitos na construção do seu conhecimento. Todavia, é importante que as informações empíricas dos/as alunos/as sejam, nas escolas, problematizadas criticamente, ou seja, além de saber nomear e descrever os elementos do Cerrado, estes/as devem ser incentivados/as a compreender a forma de utilização e exploração dos bens naturais, suas consequências e as formas de prevenir os impactos ambientais.

Frente a esses resultados ressaltamos que o respeito ao ambiente é um dos aspectos defendidos na agroecologia e, para que haja esse respeito, é preciso conhecer. Os saberes podem ser passados de pai para filho, mas a escola também tem um importante papel. Todavia, o conhecimento somente terá significado para os/as alunos/as se a sua realidade for inserida no processo de ensino-aprendizagem.

### **Considerações Finais**

Entendemos não ser uma tarefa simples a construção de uma matriz produtiva que supere o modelo apresentado pela Revolução Verde. Certamente, a luta pela transição agroecológica é longa e com muitos desafios. O agronegócio está imerso no campo, em alguns lugares, como única alternativa para o desenvolvimento rural. Ao mesmo tempo, é possível visualizar a resistência camponesa, que busca estabelecer e/ou resgatar uma forma mais justa de relação produtiva com a natureza, uma nova forma de relação entre os homens no campo, que seja ambientalmente sustentável e socialmente justa.

As reflexões realizadas a partir da experiência nas escolas no/do campo do município de Goiás indica que maior amplitude deve ser dada à inserção da concepção agroecológica no ensino básico. Existe um potencial de conhecimentos camponeses, represados tanto na comunidade, de forma geral, como especificamente na leitura de mundo dos/as alunos/as. Os saberes camponeses devem contribuir na construção do currículo das escolas do campo. Entendemos que assim serão formados sujeitos críticos e conscientes de sua situação de classe.

### **Referências**

ALTIERI, M. (2004). **Agroecologia**: a dinâmica produtiva da agricultura sustentável. 4 ed. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2004.

CALDART, R. S. (2008). A escola do campo em movimento. In: ARROYO, M.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Org.). **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

SOUZA, M. M. O.; PESSÔA, V. L. S. (2009) Diagnóstico Rural Participativo (DRP): um instrumento metodológico em geografia. In: RAMIRES, J. C. L.; PESSÔA, V. L. S. (Org.). **Geografia e pesquisa qualitativa**: nas trilhas da investigação. Uberlândia: Assis, 2009. p. 199-220.