

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
INSTITUTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: GEOGRAFIA E GESTÃO DO TERRITÓRIO

ALEX CRISTIANO DE SOUZA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: CRÍTICA À PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO NA
GEOGRAFIA**

Uberlândia/MG
2016

ALEX CRISTIANO DE SOUZA

**TRABALHO E EDUCAÇÃO: CRÍTICA À PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO NA
GEOGRAFIA**

Dissertação de mestrado apresentado ao Programa de Pós-graduação em Geografia do Instituto de Geografia, da Universidade Federal de Uberlândia, como requisito final à obtenção de título de Mestre em Geografia.

Linha de pesquisa: Análise, Planejamento e Gestão dos Espaços Urbano e Rural.

Orientador: Prof. Dr. Marcelo Cervo Chelotti (UFU)

Uberlândia/MG

2016

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

S729t Souza, Alex Cristiano de, 1987-
2016 Trabalho e educação : crítica à produção do conhecimento sobre a
educação no campo na Geografia / Alex Cristiano de Souza. - 2016.
132 f. : il.

Orientador: Marcelo Cervo Chelotti.
Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Uberlândia,
Programa de Pós-Graduação em Geografia.
Inclui bibliografia.

1. Geografia - Teses. 2. Geografia - Estudo e ensino - Teses. 3.
Educação e trabalho - Zona rural - Teses. 4. Educação rural - Teses. I.
Chelotti, Marcelo Cervo, 1978-. II. Universidade Federal de Uberlândia.
Programa de Pós-Graduação em Geografia. III. Título.

CDU: 910.1

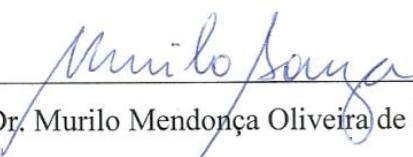


ALEX CRISTIANO DE SOUZA

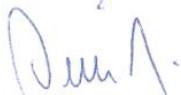
**TRABALHO E EDUCAÇÃO: CRÍTICA À PRODUÇÃO DO
CONHECIMENTO SOBRE A EDUCAÇÃO NO CAMPO NA
GEOGRAFIA**



Professor Dr. Marcelo Cervo Chelotti - UFU



Professor Dr. Murilo Mendonça Oliveira de Souza – UEG – Goiás-GO



Professor Dr. Túlio Barbosa – UFU

Data: 22 / 03 de 2016

Resultado: Aprovado com Louvor

*Pelo amor, carinho, dedicação, empenho e apoio
À Cleuza Helena de Souza
À Francisco Donizete de Souza (in memoriam).
À vocês: Mamãe e Papai!*

Agradecimentos

Fica aqui registrado os mais sinceros agradecimentos àqueles que tiveram contribuições neste trabalho, seja de longe ou de perto.

À Maria, meu amor! Por todos os perrengues e saraivices desse período todo aqui pelas bandas de Berlândia! A você, Todo Amor!

Sérgio, Túlio, Gláucia e Mirlei: Fundamentais para a Geografia crítica marxista überlandense, bem como para minha sanidade mental aqui no *Sertão da Farinha Podre*!

Ana Clara e Fabão, meus compadres: desde a recepção no *Dão*, vocês foram essenciais.

Larissa e GledMarx: o brilhantismo e a camaradagem dessa juventude é demais!

Alison: muleque treta, irmãozinho fofo! Aquele salve pela convivência desses anos e pelos mapas!!!

Amanda e Biru: Camaradas de todos os momentos: do rivotril ao tero! da luta política à “luta pela mudança”.

Ale’s, Flavia, Ricardo, Mário, Rubinha, Rafael Momenté, Gilson, Julio Cesar: Bravos Camaradas!

Marisa, Netto, Eliane: professores camaradas de outros cursos da UFU! E, à Fabiane, pelas contribuições da qualificação.

Zé, Walison e Todi: lá de longe, ainda que bem próximos...

Ana Rute, Flamarión, Braquinho, Romeu, Calóre (cara de Cavalo), Xuxa(rito), Soni, Ana Lia, Rodolfo, Kelson, Arthur, Tuira e Henrique Max: grandes amizades, desde Alfenas...

Aos grupos de estudo *Marx & Engels* e *GERUTER*, que muito contribuíram com minha formação.

Aos colegas que tive a honra de dividir o mesmo teto: Mari, Alison, Valentina, Diana Maria, Itzel Morales, Antônia Márcia, Márcia e Pato Roco...

Aos espanohablantes...

À Família Souza e a Família Cesário!

Ao Marcelo Chelotti por topar o projeto, além de todo incentivo e liberdade depositados à pesquisa!

À FAPEMIG, pela bolsa de pesquisa.

Às alongadas prosas, os extensos cafés e às intermináveis biritas, que certamente foram fundamentais para suportar a vida na “Boca do Sertão”, na UFU e, porque não no IG-UFU! A todos vocês, **muitíssimo** obrigado!

O proletariado mundial se arma para a luta, o trabalhador russo segura com um braço um fuzil que serve para defender suas conquistas, ou seja, em últimas análises, as conquistas da revolução mundial, e com outro braço segura a foice e o martelo que servem para a reedição lenta e obstinada do que foi destruído e também para a edificação do que nunca foi ainda tentado. Luta e constrói ao mesmo tempo: lutar e construir – isto deveria ser aprendido por cada um de nossos alunos; a escola deve explicar a cada um os objetivos da luta, contra o que lutar e por quais meios, o que cada aluno deve criar e construir, e como. Se resumíssemos agora as deduções que formulamos a respeito do ensino, diremos que o conteúdo do ensino deve servir para *armar* a criança para a luta e para a criação da nova ordem, que os métodos de trabalho devem permitir a utilização prática dessas armas e que os objetivos do ensino e da educação consistem numa transformação dos conhecimentos em concepções ativas. Tais deduções permitem resolver toda uma série de problemas escolares. Assim, e em particular, podem ser justificadas: 1) a assimilação das noções fundamentais da filosofia marxista, mas essa assimilação, longe de ser abstrata e dogmática, deve consistir num exercício ativo, diríamos mesmo que deve consistir numa transformação do mundo – e essa concepção se acha na base de nossos programas escolares; 2) a necessidade da educação ativa que concretize a ciência, permitindo assimilar o método científico de acordo com os objetivos fixados – e isto introduz o trabalho na escola; 3) a formação e a direção das preocupações infantis – ou seja, o que chamamos de organização da apropriação da vida pelas crianças.

(Miosey Pistrak – Fundamentos da Escola do Trabalho)

Feita a revolução nas escolas, o povo a fará nas ruas, embora essa vinculação não seja necessária. Na China, em Cuba, na Rússia, sem passar pela escola, o povo fez a revolução nas ruas. Mas em um país como o Brasil, é necessário criar um mínimo de espírito crítico generalizado, cidadania universal e desejo coletivo de mudança radical para se ter a utopia de construir uma sociedade nova que poderá terminar no socialismo reformista ou no socialismo revolucionário. Eu prefiro a última alternativa.

(Florestan Fernandes – A Contestação Necessária)

RESUMO

As pesquisas em educação no campo na Geografia, sobretudo aquelas elaboradas em nível de mestrado acadêmico e doutorado apresentam significativo crescimento ao longo do século XXI. Este crescimento está associado à repercussão do Movimento por uma Educação do Campo que ganhou espaço no debate acadêmico através de suas ações por cidadania e educação no espaço rural brasileiro. Dessa forma, buscamos compreender, como objetivo geral desta pesquisa, o estado dessas investigações desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil analisando a centralidade do trabalho. Como se trata de uma pesquisa documental-bibliográfica, recorremos ao Banco de Dados da Capes e aos sítios dos Programas de Pós-Graduação em Geografia para ter acesso às dissertações de mestrado e as teses de doutorado, que foram analisadas e discutidas em 6 grupos temáticos: 1) Geografia Escolar no Campo; 2) Educação Escolar Indígena; 3) Pedagogia da Alternância; 4) Escolas Agrotécnicas; 5) Políticas Públicas e; 6) Paradigmas da educação do campo. As pesquisas aqui analisadas refletem as concepções do Movimento por uma Educação do Campo, incorporando o ecletismo teórico e o escanteamento do materialismo histórico-dialético e da luta de classes, salvo raras exceções. Ao tomar centralidade da categoria trabalho e sua relação dialética com o modo de produção dominante, a consideramos indispensável para a elaboração e desenvolvimento do processo educativo, inclusive como forma a superar as perspectivas localistas, culturalistas e idealistas de educação frequentemente presentes na educação no campo na Geografia.

Palavras-chave: Geografia; Trabalho; Transformação Social; Pesquisa Documental; Educação do Campo;

RESUMEN

Las investigaciones en educación de campo en Geografía, sobre todo aquellas elaboradas en nivel de maestría y doctorado presentan un significativo crecimiento a lo largo del siglo XX. Este crecimiento está asociado a la repercusión del Movimiento por una Educación de Campo que ganó espacio en el debate académico a través de sus acciones por la ciudadanía y educación en el espacio rural brasileño. De esa forma y como objetivo general buscamos comprender, el estado de esas investigaciones desarrolladas en los Programas de Posgraduación en Geografía de Brasil analizando la centralidad del trabajo. Como se trata de una investigación documental bibliográfica, recurrimos al Banco de Datos de la Capes y a los sitios de los Programas de Posgraduación en Geografía para tener acceso a las dissertaciones de maestría a las tesis de doctorado, que fueron analizadas y discutidas en 6 grupos temáticos: 1) Geografía Escolar en el Campo; 2) Educación Escolar Indígena; 3) Pedagogía de Alternancia; 4) Escuelas Agrotécnicas; 5) Políticas Públicas y; 6) Paradigmas de educación de campo. Las investigaciones aquí analizadas reflejan las concepciones del movimiento por una educación de campo, incorporando el eclecticismo teórico y la supresión del materialismo histórico-dialectico y de la lucha de clases, salvo raras excepciones. Al tomar la idea central de la categoría del trabajo y su relación dialéctica con el modo de producción dominante, la consideramos indispensable para la elaboración y desarrollo del proceso productivo, inclusive como forma de superar las perspectivas localistas, culturales e idealistas de enseñanza frecuentemente presentes en la educación en el campo de la Geografía.

Palabras-clave: Geografía; Trabajo; Transformación Social; Investigación Documental; Educación de Campo.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1	Concepções norteadoras da educação rural versus educação do campo	82
----------	---	----

LISTA DE MAPAS

Mapa 1	Distribuição das dissertações em educação no campo na Geografia até 2015	61
Mapa 2	Distribuição das teses em educação no campo na Geografia até 2015	62

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1	Assassinatos no campo no Brasil no período de 2002-2014	41
Gráfico 2	Níveis de analfabetismo e analfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos por setor (2011)	52
Gráfico 3	Pesquisas em educação no campo, por regiões brasileiras, no período de 1999 a 2015	60

LISTA DE SIGLAS

AIB	Ação Integralista Brasileira
AIT	Associação Internacional dos Trabalhadores
ANL	Aliança Nacional Libertadora
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
BM	Banco Mundial
CBAR	Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais
CFR	Casas Família Rural
CLT	Consolidação das Leis do Trabalho
CNA	Confederação Nacional da Agricultura
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CPT	Comissão da Pastoral da Terra
CTs	Centro de Treinamentos
DNPM	Departamento Nacional de Produção Mineral
EFA	Escola Família Agrícola
EJA	Educação de Jovens e Adultos
ENERA	Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária
ENFF	Escola Nacional Florestan Fernandes
ESAL	Escola Superior de Agricultura de Lavras
ESALQ	Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz
FAO	Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura
FIES	Fundo de Financiamento Estudantil
FMI	Fundo Monetário Internacional
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IEJC	Instituto Educacional Josué de Castro
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LAGEA	Laboratório de Geografia Agrária
LDB	Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MEC	Ministério da Educação
MÊS	Movimento da Educação e Saúde
MPL	Movimento do Passe Livre
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
MTST	Movimento dos Trabalhadores Sem Teto
NEAT	Núcleo de Estudos Agrários e Territoriais
OMC	Organização Mundial do Comércio
ONU	Organização das Nações Unidas
PCB	Partido Comunista Brasileiro
PCN	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIB	Produto Interno Bruto
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
PND	Plano Nacional de Desenvolvimento
PNPB	Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustíveis
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PRODECER	Programa de Desenvolvimento do Cerrado
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
PROUNI	Programa Universidade para Todos
PT	Partido dos Trabalhadores
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SUS	Sistema Único de Saúde
UFLA	Universidade Federal de Lavras
UFSM	Universidade Federal de Santa Maria
UFU	Universidade Federal de Uberlândia
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNESP	Universidade Estadual de São Paulo
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 – FORMAÇÃO ESPACIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO: CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E ESTRUTURAIS	23
1.1 Notas a cerca da formação espacial brasileira	24
1.2 Educação no campo no Brasil	43
2 – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA	57
2.1 Dos pressupostos da pesquisa em educação no campo na Geografia	63
2.2 Geografia escolar no campo	64
2.2.1 A abordagem curricular	65
2.2.2 A formação de professores	67
2.2.3 Organismos internacionais e a educação no campo no Brasil	69
2.3 Educação escolar indígena	72
2.4 A pedagogia da alternância	73
2.5 Escolas agrotécnicas	75
2.6 Políticas públicas	76
2.7 Paradigmas da educação do campo	80
2.7.1 Reforma agrária e movimentos sociais	83
3 – TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO NA GEOGRAFIA	86
3.1 De que trabalho e educação estamos falando?	87
3.1.1 Trabalho e educação na escola e na educação capitalista	89
3.1.2 Princípios de uma educação socialista	94
3.2 Perspectivas da relação entre trabalho e educação para a pesquisa em educação no campo na Geografia	101
CONSIDERAÇÕES FINAIS	112
REFERENCIAS	116
APÊNDICE	127
ANEXO	133

INTRODUÇÃO

Este trabalho parte da necessidade de avaliação conjuntural das pesquisas em educação no campo, desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil, nos níveis de mestrado acadêmico e de doutorado. Considerando que são investigações recentes, datadas dos finais da década de 1990, essa temática se configura como um campo de pesquisas no interior da Geografia, sobretudo da Geografia Agrária. Daí consideramos a necessidade de um estudo que possa colaborar com esta temática em expansão, procurando sistematizar, interpretando tais pesquisas, segundo as principais temáticas, pressupostos teórico-metodológicos e educacionais em curso.

A abordagem contemporânea da temática da educação no campo é fruto da luta dos trabalhadores por uma educação de qualidade no meio rural, protagonizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), tendo no *Movimento Nacional por uma Educação do Campo*, a articulação de diversos setores que vivem no campo, além de instituições estatais como Universidades Públicas e organismos internacionais, como o *Fundo das Nações Unidas para a Infância* (Unicef) e a *Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura* (UNESCO).

Essa proposta de educação do campo, direcionada pelo MST, se coloca como alternativa à situação de barbárie da educação no meio rural brasileiro, dado o amplo processo de precarização e desmantelamento das estruturas escolares e educacionais. Calcados sobre uma perspectiva que zela pelas especificidades dos saberes, da cultura e da identidade camponesa se colocam como construtores de uma educação autônoma e que possibilita a liberdade para os educandos, buscando na articulação entre o trabalho e educação rural, uma forma de superar a sociedade capitalista e formar o homem novo.

Movimento por uma Educação do Campo estabelece desta forma, um rompimento com a educação no espaço rural historicamente construída no país, abordada como uma educação atrelada ao desenvolvimento do capitalismo no campo, o qual faz uso da escola e da

educação como trunfo para submissão do trabalhador rural, o limitando a mera e simples força de trabalho. Ainda por esta perspectiva, os termos *educação rural* e *educação no campo* são tomados como perspectivas conservadoras, no sentido de que essas denominações mantém a significância do atraso, dos traços marcados pela compreensão de um campo caracterizado como setor econômico, meramente produtivo.

Reconhecemos neste trabalho elementos capazes de distinguir tais concepções, sobretudo no que toca a perspectiva de formação política dos educandos encampada pela educação *do campo*. Contudo, como nossa análise não se limita a exames e interpretações referentes às pesquisas específicas sobre a **educação do campo** proposta pelos movimentos sociais, utilizaremos o termo **educação no campo**, para se referir às atividades educativas e as pesquisas educacionais desenvolvidas no campo brasileiro e sistematizadas pelas investigações nos Programas de Pós-Graduação em Geografia. Ao adotar o uso deste termo, estamos incluindo na discussão tanto as atividades desenvolvidas pelo Estado, como pela iniciativa privada, por ONGs (como são os casos das Casas Família Agrícola), bem como pelas iniciativas propostas pelos movimentos sociais de luta pela terra. Para tanto, consideramos nessa pesquisa os trabalhos referenciados pelos termos: educação *no campo*, educação *do campo*, educação *no/do campo*, educação *para o campo* e educação rural, educação indígena, etc.

Importa-nos para a análise proposta não os termos de uso ou a perspectivas teórico-metodológicas, mas os estudos que tem como objeto de pesquisa os processos educativos e escolares no espaço rural. Assim, nos remeteremos ao termo *educação no campo* compreendendo a totalidade das pesquisas desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia e, quando nos referirmos ao termo *educação do campo* estaremos nos referindo à perspectiva teórico-metodológica e política vinculada ao Movimento por uma Educação do Campo, que tem o MST como principal signatário.

Dessa maneira, o início da investigação da educação no campo de forma sistematizada pela Geografia brasileira, converge com o período de maior popularização da luta por uma educação do campo, encampada pelos movimentos sociais de luta pela terra, que tem nos finais dos anos 1990 dois grandes eventos determinantes nessa empreitada, sendo o *Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), em 1997 e a *Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo* no ano de 1998, além da implementação, neste mesmo ano, do *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* (PRONERA).

É no contexto de neoliberalismo, da crise dessa organização política, econômica e social, da ascensão do movimento de lutas sociais e da grande atuação do MST, que a Geografia brasileira inicia o debate sobre a questão da educação no campo, tendo maior evidência na Geografia Agrária, por meio da discussão da questão agrária, dos movimentos sociais, das políticas públicas, da política de formação dos professores, da abordagem curricular, da superação do paradigma da educação rural, etc.

Todavia, o que este debate, iniciado pelo MST, traz de novo é a iniciativa popular de interlocução entre movimentos sociais de luta pela terra com o Estado brasileiro e organismos internacionais que atuam na educação. Não desconsideramos aqui as perspectivas neoliberais para a educação no campo no Brasil, como demonstrado por Bezerra Neto e Bezerra (2011), Souza (2014) e Oliveira (2015), os quais abordam formas de inserção de demandas internacionais que se impostam sobre a educação no campo brasileiro, sobremaneira com a intencionalidade de apaziguar a problemática da questão agrária nesse país, confortando, no sentido do controle social, populações exploradas, já que esses projetos são direcionados à classe trabalhadora.

Tendo isso em vista, procuramos desenvolver uma pesquisa documental-bibliográfica, buscando compreender as perspectivas da pesquisa em educação no campo na Geografia. Observando os anais dos mais destacados eventos de área da Geografia Agrária do país, o *Simpósio Internacional de Geografia Agrária* (SINGA) e o *Encontro Nacional de Geografia Agrária* (ENGA), bem como os anais dos *Encontro Nacional de Geógrafos* (ENG) – o maior evento da Geografia brasileira – percebemos o crescimento de trabalhos apresentados, conformando “grupos de debates” sobre a temática da educação no campo durante os últimos anos, sobretudo a partir 2010, sendo que em anos anteriores já haviam a existência de trabalhos nessa “categoria”, mas, em proporções inferiores.

Contudo, não encontramos nos anais de eventos, discussões maduras que revelam o estado das pesquisas, uma vez que os trabalhos encontrados geralmente são referentes à trabalhos de disciplinas, atividades extensionistas, relatos de experiências, etc. Reconhecemos sua validade acadêmica, mas, neste trabalho, buscaremos por pesquisas de mestrado e doutorado, em Programas de Pós-graduação em Geografia, na perspectiva compreender as pesquisas que, em tese, encontram-se em maior profundidade de análise teórica e metodológica, além de estarem concluídas.

Percebendo o ganho de espaço da pesquisa em educação no campo na área da Geografia, por meio das pesquisas institucionalizadas em Programas de Pós-Graduação desta ciência, consideramos relevante a sistematização dessas investigações como forma de melhor compreender: qual sua espacialização pelo território nacional; quais são os Programas de Pós-Graduação que estudam esta temática; quais são os temas mais abordados e; quais são os princípios teórico-metodológicos que orientam tais pesquisas.

Os objetivos dessa pesquisa se constituem, portanto, em compreender a pesquisa em educação do campo no âmbito da Geografia brasileira, analisando a importância da centralidade da categoria trabalho, a partir de um horizonte de transformação social. Como objetivos específicos temos: 1) compreender a formação desigual e combinada da formação econômico-social e espacial e seus reflexos sobre a educação no campo; 2) analisar a pesquisa em educação no campo desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia e; 3) compreender como a relação entre trabalho e educação pode avançar e contribuir no debate da educação no campo na Geografia.

Dessa forma, buscamos na análise histórica, recorrendo a Sereni (2013), Santos (1982) e a Moreira (2011a), ao tomar a formação econômico-social e espacial brasileira um método capaz de subsidiar nosso debate, ao considerar as contradições impostas pelo modo de produção capitalista no que toca as formas de organização social e do processo educacional brasileiro, em especial, a educação no campo. Logo, compreendemos que os processos educacionais são relacionados de forma direta com o modo de produção e, consideramos também indispesável tomar a categoria trabalho como elemento central no debate de transformação social.

Como forma de analisar a pesquisa em educação no campo desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, percorremos os seguintes percursos metodológicos¹ como forma de levantar o material necessário à pesquisa:

¹ Os termos utilizados em *italico*, durante a explicação do processo metodológico se refere aos termos utilizados para balizar as pesquisas na plataforma do CNPq. Já os termos sinalizados “entre aspas” são referentes aos campos disponíveis para o preenchimento na plataforma pesquisada. Apenas a título de exemplificação: foi utilizado *educação no campo*, como “termo de busca” para os grupos de estudos.

Em relação a exposição do percurso metodológico, optamos por não elencar passo-a-passo segundo a prioridade indicando por números ou letras (1;2;3... ou a; b; c...) por considerar que foi um procedimento dinâmico e que as dificuldades impostas por alguma etapa foi superada por algum outro caminho, que não necessariamente representa um caminho melhor, mas que naquele momento possibilitou chegar aos dados necessários.

- Busca por **Grupos de Pesquisa** cadastrados no Diretório de Grupos de Pesquisa (DGP) do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), utilizando como “termo de busca” a expressão *Educação Campo*², “aplicando a busca nos campos” *nome do grupo, nome da linha de pesquisa e palavra-chave da linha de pesquisa*. Esta busca aconteceu considerando todas as regiões brasileiras, por todas as instituições e sem estabelecer os anos de existência dos grupos. Selecionamos *ciências humanas* como “grande área” predominante e, *Geografia* para a área específica. Não foram selecionados, tampouco completado nenhum campo como “setor de aplicação”, “filtro para formação acadêmica” e “filtro para bolsistas CNPq ou docentes”. Este mecanismo possibilitou identificar a existência de 25 grupos de pesquisas, espalhados por todas as regiões brasileiras.

- **Em cada grupo de pesquisa**, houve a identificação a partir das linhas de pesquisa. Nota-se que nesse processo, nem todos os grupos de pesquisa contavam com linhas de pesquisa que traziam em seu nome o termo *educação no campo* e suas variações (educação rural, educação do campo, escolas rurais, etc), forçando-nos a consultar no *currículo lattes* de todos membros do grupo pesquisas desenvolvidas sobre a temática. Em se tratando de currículo de professores/orientadores, além da busca por *produções bibliográficas*, foram consultadas suas orientações (referentes a trabalhos finais de curso de graduação e pós-graduação *latu e stricto sensu*), como forma de aferir a relação com a educação no campo.

No decorrer dessa análise, deparamos com um problema referente a produção acadêmica (bibliográfica) dos grupos de pesquisa, dado que, devido a inter-relação entre os grupos de pesquisa, principalmente pela figura dos professores pesquisadores, dados de um grupo podem sofrer significativas alterações no que concerne a publicações e orientações – em andamento e concluídas.

Tomamos o caso do NEAT/LAGEA/UFU como exemplo para demonstrar tais alterações/deformações³. Pela análise do grupo, em novembro de 2014 haviam duas pesquisas de mestrado concluídas, sendo uma desenvolvida no interior do NEAT, por Lemes (2014) e outra, de autoria de Santos (2014), que fora desenvolvida na Universidade Federal do Sergipe (UFS), vinculada ao Grupo de Pesquisa *Relação Sociedade Natureza e Produção do Espaço*

² Também foram usados os termos *Educação no campo, educação do campo, educação rural e escolas rurais*, não havendo alteração que alterasse os resultados das buscas.

³ Recorremos ao NEAT/LAGEA/UFU como exemplo devido ao fato de que esta pesquisa está sendo desenvolvida no interior deste grupo de pesquisa, daí o melhor conhecimento de causa. Mas ressaltamos que o identificado nesse grupo é apenas um exemplo demonstrativo que pode ser replicado à outros.

Geográfico, daquela Instituição, que por sinal, não conta com a *educação no campo* dentre suas linhas de pesquisa. Ademais, dentre as cinco pesquisas de mestrado em andamento, três estavam vinculadas ao LAGEA, uma à UFS, sob orientação de Eraldo Filho e outra na Universidade Estadual do Oeste do Paraná (Unioeste) com a orientação de João Edmilson Fabrini. Os dados relativos à publicação bibliográfica é a que representa maiores indicadores de disparidades, já que o NEAT conta com pesquisadores de referência entre seus membros, nesse caso em específico, Bernardo Mançano Fernandes, um dos representantes do *Movimento por uma educação do campo*.

Para além da inter-relação entre os pesquisadores, outro problema, que tem reflexo inverso – relativo a redução da produção do grupo de pesquisa –, é a não atualização dos pesquisadores, ou a não atualização devida relativo a correspondência do pesquisador (aluno e/ou professor) à sua(s) linha(s) de pesquisa(s). Ressalto novamente o NEAT/LAGEA como ilustração deste caso que, na linha de Educação do Campo, conta apenas com os pesquisadores João Cleps Junior, Carlos Rodrigues Brandão e Bernardo Mançano Fernandes, além de Murilo Mendonça Oliveira de Souza como estudante relacionado⁴. Enquanto em outra linha de pesquisa *educação do campo e juventude rural*, os dados estão mais atualizados, tanto relativo aos professores quanto aos estudantes. Existem ainda estudantes que já concluíram suas pesquisas e não figuram mais no grupo de pesquisa.

Como já exposto, o LAGEA/NEAT/UFU é apenas um grupo de pesquisa que apresenta dificuldades de interpretação de suas investigações referentes à educação do campo, fato que se repete em demais grupos. Desta feita, depois de analisar os 25 grupos de pesquisa cadastrados na plataforma, exceto o *Grupo de Pesquisa em Educação e Território* da Universidade Federal de Santa Maria (UFSM), não percebemos uma identidade entre as pesquisas realizadas. Assim, não consta no desenvolvimento deste trabalho uma análise detalhada da produção acadêmica por grupos de pesquisa.

Consideramos importante essas ressalvas como forma de abordar os limites do uso dos grupos de pesquisa como forma de levantamento de dados, demonstrando insuficiente, devendo-se valer também de outros meios para coleta dos dados, como no caso de dissertações e teses, do Banco de Teses da Capes e do sítio dos próprios Programas de Pós-graduação.

⁴ Murilo de Souza hoje é professor da Universidade Estadual de Goiás e lidera o grupo de pesquisa Gvatá - Agroecologia e Educação do Campo.

- O Banco de Teses da Coordenação de Aperfeiçoamento Pessoal de Nível Superior (Capes)⁵ foi utilizado como ferramenta para se ter acesso a uma parte do material bibliográfico, os resumos referentes às dissertações e teses, objeto deste estudo. Na guia de pesquisa do Banco de Teses da Capes, onde se encontra a “busca básica” inserimos os termos *educação no campo* (e os termos correspondentes utilizados nessa pesquisa), “refinando os dados” relativos à “área de conhecimento”, selecionando *Geografia* e no campo “programa” selecionamos *Geografia* (e todas suas variações), não alterando os demais campos.

Os dados disponibilizados são referentes a uma gama de temas, nem todas, ou melhor, poucas, condizendo com a temática da pesquisa⁶. Assim, foi necessário a leitura de resumo por resumo para a seleção das dissertações e teses que tinham relação com a temática a educação no campo.

Contudo, ainda, como o Banco de Teses da Capes está/estava passando por um período de manutenção/reestruturação, estavam disponíveis apenas os dados relativos ao período de 2010 a 2014, insuficientes à nossa empreitada. Dessa forma, foram encaminhados e-mails ao setor de comunicação da Capes relatando a necessidade dos dados para a viabilização dessa pesquisa, que foram respondidos de forma rápida, encaminhando pelo mesmo meio de comunicação, um banco de dados com os registros (autor, título, resumo, universidade, orientador, período, linha de pesquisa, etc) de todas as teses e dissertações defendidas em todos os programas de pós-graduação do Brasil, do período entre 1998 a 2012, restando-nos a seleção do material necessário.

De toda forma, ainda foram encontradas falhas, já que identificamos pesquisas concluídas, a partir de um conhecimento prévio das pesquisas em educação no campo na Geografia⁷, que não estavam contidas no banco de teses da Capes. Dessa forma, adotamos como ferramenta de busca, a análise por meio dos sítios dos Programas de Pós-graduação em Geografia.

- Por fim, recorremos aos **Sítios dos Programas de Pós-graduação** buscando confirmar e/ou ampliar as informações referentes ao banco de teses da Capes e dos Grupos de Pesquisas cadastrados no CNPq. Contudo, tais como nas outras vias de coleta de dados, esta

⁵ Banco de Teses da Capes disponível em <<http://bancodeteses.capes.gov.br/>>.

⁶ A maior parte das pesquisas localizadas se referiam a educação ambiental, ensino de Geografia e Geografia agrária.

⁷ O caso em questão se refere a Camacho (2008), abrindo possibilidade de mais falhas no sistema de Banco de dados da Capes.

não nos atendeu em sua integralidade, uma vez que significativa parte dos sítios dos Programas de Pós-graduação em Geografia não estão totalmente atualizados, quando se refere a publicação em meio digital das pesquisas de mestrado e doutorado concluídas.

Assim se procedeu ao processo metodológico para o levantamento dos dados bibliográficos primordiais para o desenvolvimento da pesquisa. Salientamos que nenhum dos itens abordados, se trabalhados de forma isolada garante êxito na seleção do material, considerando que todos os processos devem ser trabalhados de forma articulada. Dessa maneira, não eliminamos ainda, a possibilidade de ter incorrido em possíveis equívocos na seleção do material, podendo em algum momento faltar dados, mas resguardando os esforços necessários para o pleno levantamento do material indispensável ao desenvolvimento da pesquisa.

Foram selecionadas 50 dissertações de mestrado acadêmico, sendo a primeira defesa o trabalho de Odelfa Rosa no ano de 1999, na Unesp de Presidente Prudente e a última no ano de 2015 e, 7 teses de doutorado, das quais a primeira fora defendida da USP por Maria do Fetal de Almeida em 2007 e, até o momento, a derradeira foi defendida também no ano de 2015. Dentre os 57 trabalhos catalogados (Apêndice 1), 5 não estavam disponíveis para *download*, dos quais 3 não tivemos acesso nem mesmo ao resumo⁸. Os 52 trabalhos disponíveis em formato digital estão anexados em *CD-ROM*.

Da seleção desse material, procedemos a uma primeira leitura dos resumos das dissertações e teses, buscando agrupá-los por grandes grupos temáticos, que ficaram ordenados por temáticas da seguinte forma: Educação e Movimentos Sociais; Escolas Família Agrícolas e Casas Familiar Rural; Políticas Públicas e; outros. Como consideramos insuficiente apenas a leitura dos resumos, dado que em alguns casos esses resumos não eram suficientes para a compreensão da totalidade dos trabalhos, nos recorremos a leitura de alguns trabalhos na íntegra e a outros nos dedicamos a leitura de fragmentos.

Assim, as dissertações e teses foram organizadas em 6 grandes grupos, considerando sua recorrência e relevância: 1) *Geografia escolar no campo*, desdobrada em: abordagem curricular, formação de professores e organismos internacionais e a educação no campo no Brasil; 2) *Educação escolar indígena*; 3) *Pedagogia da Alternância*; 4) *Escolas Agrotécnicas*; 5) *Políticas públicas* e; 6) *Paradigmas em educação do campo*, que tem incluído a abordagem

⁸As dissertações que não tivemos acesso nem mesmo ao resumo se referem a Silveira (2011), Pinto (2014) e Orsi (2015).

da reforma agrária e movimentos sociais. Dado a transversalidade da temática das pesquisas, uma mesma dissertação ou tese pode configurar em mais de um desses grupos analíticos.

Como desenvolvimento da pesquisa, temos então, no primeiro capítulo intitulado: **FORMAÇÃO ESPACIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO: CONTRADIÇÕES HISTÓRICAS E ESTRUTURAIS**, o debate considerando a contraditoriedade dos movimentos da formação econômico-social e espacial, além de compreender o percurso histórico da educação no espaço rural brasileiro, procurando manter a pertinência da historicidade e a relação entre esses dois fenômenos.

Procuramos, nesse sentido, evidenciar os *vai e vens* do movimento real orquestrado pela política interna e externa em sua sanha pela acumulação do capital, ao mesmo tempo em que os projetos políticos das classes dominantes locais, regionais, nacionais e internacionais vão se impondo no espaço brasileiro deixando claro sua contradição, seja na dicotomia entre pobreza-riqueza, seja nos discursos educacionais direcionados pela intencionalidade do Estado burguês.

No segundo capítulo, com o título *A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL*, buscamos apresentar e discutir a pesquisa em educação no campo em Programas de Pós-graduação em Geografia referente às investigações desenvolvidas e concluídas, analisando nas dissertações e teses, conforme ocorrência nos textos as principais temáticas e perspectivas abordadas.

É neste capítulo que se tem o esmiuçamento, a apresentação e o debate das abordagens das pesquisas em educação no campo pela Geografia, onde procuramos classificá-las de acordo com as temáticas apresentadas. Organizadas em 6 grandes grupos, depuramos as perspectivas contidas nos documentos levantados de modo a compreender qual a situação que se encontram essas pesquisas, desenvolvidas no campo da Geografia desde os finais do século XX.

No terceiro capítulo, intitulado *TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO NA GEOGRAFIA*, pautamos a relação entre trabalho e educação, compreendida como pressuposto essencial na formação do homem, por sua perspectiva ontológica-histórica, compreendendo as transformações de acordo com o desenvolvimento do modo de produção dominante. Abordamos, portanto, a relação entre trabalho e educação no capitalismo, à luz da sociedade concreta e, pela

perspectiva deixada pelo pensamento marxista, das possibilidades de associação entre trabalho e educação com o propósito de transformação social.

Assim, a partir dessa relação, estabelecemos o debate com as premissas do *Movimento por uma Educação do Campo*, abordando suas contradições, que tem um discurso crítico, e eclético da educação, em que, ao mesmo tempo em que aponta elementos marxistas, retroage com adoção de perspectivas conservadoras da ordem capitalista, podendo ser observada pela associação do “aprender a aprender” e de suas parcerias com a Unesco e Unicef, capitaneadas pelo Banco Mundial, baluarte do capitalismo.

1 – FORMAÇÃO ESPACIAL E EDUCAÇÃO NO CAMPO BRASILEIRO: contradições históricas e estruturais

Todo começo é difícil
isto vale para qualquer ciência
(Karl Marx, Prefácio Capital)

No primeiro tomo de *O capital*, Karl Marx escreve: “O descobrimento das jazidas de ouro e prata da América, a cruzada de extermínio, escravização e sepultamento das minas da população aborígene, o começo da conquista e o saque das Índias Orientais, a conversão do continente africano em campo de caça dos escravos negros: são todos fatos que assinalam a alvorada da era da produção capitalista. Esses processos ‘idílicos’ representam outros tantos fatores fundamentais no movimento de acumulação originária” (Eduardo Galeano, (2011).

O processo de desenvolvimento da formação econômico-social e espacial capitalista no Brasil é a base do presente estudo que pretende traçar um panorama geral da constituição do capitalismo no país, a partir de seus processos contraditórios, desvelando as relações entre a busca pela modernidade/progresso e o seu par contraditório que é a barbárie, econômica, social e ambiental.

Nesse sentido, utilizaremos a formação espacial como base sobre a qual se sustenta a sociedade brasileira, neste caso em específico, servindo como instrumental teórico para compreensão de como dará as relações com a educação em seu espaço rural. Busca-se então, uma análise, a partir da totalidade, considerando como fundamental essa formação como forma subsidiar histórica e teoricamente o debate em tela nessa pesquisa, qual seja: a produção acadêmica sobre a temática da educação no campo no âmbito dos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil.

Por meio dessa abordagem torna-se de mais fácil compreensão a historicidade do fenômeno conhecido e debatido atualmente como Educação no Campo, não trabalhando numa perspectiva estanque do tema. Pelo contrário, educação e relações sociais no campo são elementos importantes que adquiriram diferentes perspectivas ao longo da história brasileira e, no tempo presente, sob a batuta dos movimentos sociais em luta pela terra, adquire-se uma postura mais vinculada a educação popular em oposição a educação patronal no campo,

encampada pelas grandes corporações associadas ao agronegócio, que tem como maior representante o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR) associado a Confederação Nacional da Agricultura (CNA). Lamentavelmente, dentre as pesquisas em Educação no campo, na Geografia, não foram encontradas pesquisas sobre o caráter conservador de entidades ou experiências de educação no campo.

1.1 – Notas a cerca da formação espacial brasileira

Segundo o mais recente Censo Agropecuário 2005/2006 do IBGE, no que toca a concentração da propriedade privada da terra, podemos analisar o campo brasileiro a partir de dois grandes grupos, sendo um composto por proprietários com mais de 100 ha, representando menos de 10% do total dos proprietários de terra e ocupando uma área de cerca de 80% do espaço total, enquanto nas unidades produtivas ou estabelecimentos comerciais de até 100 ha, que correspondem com cerca de 90% do total das propriedades, representando menos de 10% do total de toda área ocupada (ALENTEJANO, 2011).

Esta profunda contradição entre a quantidade de propriedades/proprietários e a área correspondente ocupada é o suficiente para colocar em xeque a organização social, em especial, a organização do campo no Brasil⁹, neste período histórico – mesmo que esta análise não seja um privilégio¹⁰ desta época – que acaba revelando a perversa organização social, política e econômica deste país, que não se encerra no campo, mas que tem sustentação em sua totalidade socioespacial.

Tal contradição tem como determinação a inserção histórica deste país no movimento da divisão internacional do trabalho, desde os ditames impostos pelas nações imperialistas, no período em que se manteve colônia, passando por todos períodos de independência, em relação de subserviência ao mercado mundial. As consequências por servir às economias centrais de matérias-primas e commodities agrárias e minerais tiveram como produto a elevada concentração da propriedade privada da terra, mesmo considerando todos os períodos históricos e todas as formas de organização da sociedade, vale ressaltar que esta afirmação tem validade para toda relação entre espaço e tempo deste país, dado a inexistência de

⁹ O que se trata é de colocar em xeque é o sucesso das formas de organização social, em que, no campo, houve forte demarcação por parte do desenvolvimento rural baseado na modernização técnica, ampliando a concentração de riquezas.

¹⁰ Privilégio neste caso é atribuído pela ironia em que encontramos pela mercantilização dos recursos necessários à vida humana condicionada por um capitalismo explorador, que dilacera as fronteiras quando lhes convém, não restando alternativas aos países e aos povos arbitrarem sobre seu próprio destino.

movimentos revolucionários, a única possibilidade de alteração radical ao padrão de acumulação imposto historicamente ao país.

Compreendemos então, que a economia e a sociedade brasileira tiveram seus processos de formação demarcados a partir das relações de produção agrícola (sem desconsiderar as atividades relacionadas às formas de comércio, de manufatura e, posteriormente à indústria, bem como da mineração), de caráter subserviente, em consonância com os projetos políticos das classes dominantes, impostos desde o período colonial, que deixou marcas indeléveis até o tempo presente.

O sustentáculo para este desenvolvimento esteve assentado na violência entre o capital (buscando novas áreas para expropriação com a finalidade de acumulação e reprodução ampliada, no campo e na cidade) e as organizações que apresentassem resistências à sua expansão, como as nações indígenas que aqui produziam seus espaços e territórios. Nesse sentido

Os povos indígenas foram os primeiros a conhecerem a sanha de terra dos colonizadores que aqui chegaram. Este genocídio histórico a que vêm sendo submetidos, há quase quinhentos anos, os povos indígenas brasileiros não pode ficar fora das muitas histórias dos massacres no campo.

O território capitalista brasileiro foi produto da conquista e destruição do território indígena. Espaço e tempo do universo cultural índio foram sendo moldados ao espaço e tempo do capital. O ritmo compassado do tic-tac do relógio no seu desenrolar temporal, nunca foi a marcação do tempo para as nações indígenas. Lá, o fluir da história está contado pelo passar das “luas” e pela fala mansa dos mais velhos registrando os fatos reais e imaginários.

Talvez, estivesse aí o início da primeira luta entre desiguais. A luta do capital em processo de expansão, desenvolvimento, em busca de **acumulação, ainda que primitiva**, e a luta dos “filhos do sol” em busca da manutenção do seu espaço de vida no território invadido.

A marca contraditória do país que se desenhava podia ser buscada na luta pelos espaços e tempos distintos e pelos territórios destruídos/construídos.

Essa luta das nações indígenas e a sociedade capitalista europeia primeiro, e nacional/internacional hoje, não cessou nunca na história do Brasil. Os indígenas, acuados, lutaram, fugiram e morreram. Na fuga deixaram uma rota de migração, confrontos entre povos e novas adaptações (OLIVEIRA, 1994, p. 15-16, grifo nosso).

A invasão, o massacre e o saque europeu nessas terras (como em todas as demais colônias) constituem marcas indeléveis que acompanharam, de uma forma ou de outra, em alguns momentos mais e em outros menos, todo o processo na formação econômico social e espacial brasileira, desde a transformação (forçada) de uma organização social indígena, passando por outras formas de organização social, a considerar: a organização social distinguida historicamente como escravista, mantida por séculos pelas potências europeias,

alterando suas atividades a partir da superação pelo modo de produção capitalista, que rompe com as fronteiras de seus países, sujeitando os trabalhadores, agora livres, à barbárie do capital.

Como resultado desse processo, o Brasil foi inserido na lógica econômica mundial, ainda no período colonial, no qual as classes dominantes nacionais pactuaram com o mercado internacional um tipo de produção e esse tipo de produção tinha como centralidade a propriedade fundiária privatizada, caracterizada hoje como latifúndio. Deste modo, politicamente o Brasil permaneceu, desde o período Colonial submetido a esse fundamento vantajoso às classes dominantes, tanto nacional quanto internacional.

Mazzeo (2015) considera que o período marcado pelo regime de trabalho escravagista em espaço brasileiro não conformou um modo de produção, enquanto totalidade escravagista, já que o Brasil, como as demais colônias na América são fruto de um amplo processo de expansão e de acumulação primitiva do capital, mantinha a produção de mercadorias determinada pelas nações capitalistas europeias. Dessa forma, a análise da formação econômico-social deve ser articulada a dialética entre o singular e o universal, mediatizada sempre pelo particular, assim, para o autor é “na mediação entre a particularidade e a universalidade que se estabelecem as concreções do modo de produção geral – o capitalismo” (MAZZEO, 2015, p. 71).

Nesse período de “conquista” e descoberta da e na colônia portuguesa teve início a exploração econômica, dos saques naturais e dos massacres aos indígenas, bem como a sujeição do negro africano como mercadoria – escravo – na produção de cana-de-açúcar. Iniciada a transformação do espaço primitivo das nações indígenas em espaço agrícola monocultor, organizado por demanda europeia, essas terras se converteram em terra de desesperança para o negro escravizado, erguendo-se formas de resistência, como no Quilombo de Palmares, durante todo o século XVII até o seu massacre em 1663, com um enorme efetivo do aparelho repressivo do Estado, com cerca de 10 mil pessoas. Liderado por Zumbi, Palmares se organizava em esquema de guerrilha, na sua defesa e destoava no espaço pela produção policultora (milho, batata, feijão, mandioca e outros alimentos), bem como pela propriedade comunitária da terra (GALEANO, 2011). A resistência quilombola não se limitou a Palmares, mas em uma série de organizações por todo o país.

Moreira (1990) considera que o século XIX representou importantes mudanças nos marcos da transição do escravismo para o capitalismo que pode ser percebida em diferentes momentos, desde a Independência política, com o nascimento e a consolidação do Estado Nacional entre 1822 a 1840; da implementação da Lei de Terras de 1850, indispensável para o surgimento do mercado capitalista ao converter a terra em mercadoria e, neste mesmo ano, aconteceu o decreto que colocava fim ao tráfico negreiro internacional para que em 1888 acontecesse a abolição da escravatura: cria-se, e é criado, em todo este movimento as condições para a superação do regime escravista de trabalho para a implementação e consolidação das relações sociais capitalistas de trabalho (1850 a 1870) e, em 1889 com a proclamação da República, se consolida o Estado Nacional, que servirá como base para a modernização política e econômica do país.

Neste interim, Martins (2010) analisa o processo de transição da organização do trabalho escravo para a organização trabalho capitalista ao considerar que uma outra forma de organização do trabalho é produzida, centrada no trabalho livre (bem como na separação entre trabalhador e força de trabalho) que não é nem exclusivamente escrava e nem exclusivamente capitalista, mas que apresentava diferentes formatos como o colonato, a peonagem e o barracão. Esta nova organização social do trabalho, que tem como característica geral o trabalho livre, não pode ser considerado como eminentemente capitalista pois o trabalhador não recebe todo o seu salário em dinheiro, condição fundamental para o trabalho assalariado no modo de produção capitalista. Para este autor

A produção capitalista de relações não capitalistas de produção expressa não apenas uma forma de reprodução ampliada do capital, mas também a reprodução ampliada das contradições do capitalismo – o movimento **contraditório** não só de subordinação de relações pré-capitalistas ao capital, mas também de criação de relações antagônicas e subordinadas não capitalistas. Nesse caso, **o capitalismo cria a um só tempo as condições de sua expansão, pela incorporação de áreas e populações às relações comerciais e os empecilhos à sua expansão**, pela não mercantilização de todos os fatores envolvidos, ausente o trabalho caracteristicamente assalariado. Um complemento da hipótese é que tal produção capitalista de relações não capitalistas se dá onde e enquanto a vanguarda da expansão capitalista está no comércio. Em suma, **onde o capitalismo não se realiza plenamente, como no caso do colonato, dissemina a dinâmica capitalista e até uma híbrida mentalidade capitalista que fazem com que a economia funcione como economia capitalista, mesmo não o sendo plenamente**, a sociedade ainda organizada com base em relações sociais e valores de orientações pré-modernos. É nos marcos dessa lógica híbrida que nasce, na mesma época do nascimento do colonato no café, a peonagem e o regime de barracão na economia da borracha, na Amazônia. Uma forma de servidão que persiste no Brasil e representa a incorporação de mecanismos de acumulação primitiva na formação e disseminação da grande e até moderna empresa agrícola, extractiva e agropecuária. Em ambos os casos, o próprio empresário criou inventivamente ajustamentos econômicos que lhe permitiam ganhar como capitalista e pagar como senhor de escravos, embora livre

de renda capitalizada representada pela imobilização de capital no verdadeiro escravo, uma tênue mudança em relação ao regime de escravidão.

A primeira etapa da expansão do capitalismo é a produção de mercadorias, e não necessariamente a produção de relações de produção capitalistas. O processo que institui e define a formação econômico-social capitalista é constituído de diferentes e contraditórios momentos articulados entre si: num deles temos a produção da mercadoria e a produção da mais valia organizados de um modo caracteristicamente capitalista, dominado pela mais valia relativa; num outro temos a circulação de mercadoria, subordinada à produção; num outro temos a produção subordinada à circulação. Mas esses momentos estão articulados entre si num único processo, embora possam estar disseminados por espaços diferentes. Estou, portanto, trabalhando com a premissa de que a mercadoria dá um caráter mundial ao capitalismo" (MARTINS, 2010, p. 37-38, grifo nosso).

O processo da produção de mercadorias analisado por Martins (2010) tem como referência Marx (1974), no que toca sua análise sobre a produção no e do modo de produção capitalista, a qual não se limita a produção de mercadorias, mas a inclui como indispensável na totalidade social, a incluindo na complexa dialética produção-distribuição-circulação-consumo, em que não há consumo, circulação ou distribuição sem a produção, da mesma forma como não pode haver produção sem a sua complementariedade, qual seja, a circulação, a distribuição e o consumo.

A produção de mercadorias no espaço brasileiro acontece segundo demandas/determinações do mercado europeu capitalista em formação, associado aos interesses das classes dominantes nacionais. Logo, esta produção, seguida por uma organização política correspondente, define a inserção do país na produção capitalista mundializada, sendo esta produção uma determinação do mercado capitalista em formação e em ritmo de consolidação. Não se desconsidera aqui a força de trabalho escrava, obtida como mercadoria, por mercadores europeus, considerada também como mais uma faceta das trocas, do mercado capitalista daquele período. Esses fatos também não quer dizer que o processo de desenvolvimento capitalista no Brasil se deu da mesma forma como nos países centrais da economia capitalista, mas concorda com a tese do desenvolvimento desigual e combinado desse sistema, que concebe como impossível seu desenvolvimento de forma homogênea entre as regiões, as nações e os continentes, por seu *caráter* de contraditoriedade e oposição entre seu elemento fundamental, a produção, em que para a sua realização, o trabalhador é expropriado/despossuído dos meios de produção; da mesma forma, a riqueza (unidade individualizada/privatizada entre pequenos grupos sociais) só pode haver acompanhada por seu par, unidade indissociável, que é a pobreza (conjunto socializado entre a maior parte dos trabalhadores, proprietários apenas de sua força de trabalho).

Assim, na análise de Saes (2015), o processo de transição para o amplo desenvolvimento das relações sociais e de produção capitalista no Brasil não atingiu um processo democrático, como formas de garantir a repartição da grande propriedade fundiária, a partir da reforma agrária, ou mesmo da consolidação de um mercado interno de maior complexidade para o setor industrial, já que esta transição teve início a partir de

[...] dois processos políticos particulares, que, de modo combinado, compõe a nossa Revolução política burguesa: a) a Abolição da escravidão (1888) e a Proclamação da República (1889). O ponto final da transição pode ser localizado no momento histórico (fins da década de 1950 em que a atividade industrial suplanta a agricultura; separação essa convencionalmente aferida segundo o critério da participação relativa dos dois setores no PIB. Como, na maior parte dos países do Primeiro Mundo, a transição para o capitalismo já se completou em fins do século XIX ou início do século XX, muitos economistas e historiadores brasileiros concluem, corretamente, que o capitalismo brasileiro deve ser qualificado como um **capitalismo tardio ou retardatário**. De fato: de um ponto de vista cronológico, esse atraso é inegável, e influenciará o curso do desenvolvimento do capitalismo no país (SAES, 2015, p.13).

Consagra-se, dessa forma, a tardia modernização das relações sociais e de produção capitalista, calcadas na conversão da terra em mercadoria e da “libertação” da força de trabalho que, como asseverarado por Martins (2010) se mantém aprisionada pela ideologia burguesa, mas com retoques de autonomia do trabalhador. Neste caso, em uma sociedade marcada por classes antagônicas e contrapostas, o trabalhador, seja urbano ou rural, passa a ser proprietário de sua força de trabalho, que só poderá ser comercializada no mercado de trabalho¹¹ com o proprietário dos meios de produção, o qual a explorará como forma de ampliar as riquezas do proprietário.

A implementação do trabalho livre é acompanhado pela imigração de trabalhadores europeus ampliando a oferta da força de trabalho a ser negociado no mercado nacional entre os proprietários de terra e a indústria nascente. Como a propriedade privada da terra estava condicionada à compra por dinheiro, os trabalhadores livres são convertidos automaticamente em trabalhadores sem terra, já que não possuidores de propriedade privada da terra, seja ela urbana ou rural. Ao lado dos proprietários de terra localiza-se o poder econômico, assegurado pelo poder das armas e do respaldo político, que financiava a grilagem de terras, juntamente com a exploração e a expropriação, quando necessário, desses trabalhadores utilizados nas derrubadas das matas e preparos dos roçados.

¹¹ No modo de produção capitalista, compreendendo a generalidade das relações sociais, a força de trabalho se enquadra como uma mercadoria a ser adquirida (subtraída) pelos proprietários dos meios de produção. Abstraindo a análise e considerando particularidades, sobretudo as de resistência contra o *modos operandi*, considera-se as existências da troca de trabalho, mutirão, etc.

Como forma de resistência, posseiros e indígenas se distanciavam das áreas de avanço da propriedade privada grilada por coronéis fazendeiros, mas recorrentemente sendo invadidos por grileiros e jagunços, sujeitos a confrontos sangrentos e matanças. Desse movimento dos indígenas e dos posseiros em processo de expropriação, acrescidos pelos imigrantes desterrados em um país que não o seu, precariamente empregados nas fazendas, além dos negros recém ‘libertos’ e despossuídos de civilidade, dado seu histórico como escravos nessas terras, estrutura-se uma complexidade de trabalhadores rurais sem terra, que passa a ter nas ocupações – espontâneas, não-organizadas e por necessidades materiais – a forma de acesso imediato à este meio (FERNANDES, 1999).

Este processo é resultado do acúmulo histórico da formação da sociedade brasileira que, associado ao processo de modernização conservadora das relações de propriedade privada capitalista e da relação de produção por intermédio da instauração do trabalho assalariado. Esta transição tem como mote a inserção do Brasil a um modo de produção capitalista ainda mais avançado e mais moderno, contudo, que garante a esta – agora – Nação, o mantenimento de todas as contradições sociais – por meio do aparelho jurídico do Estado –, em especial na permanência da concentração da propriedade privada da terra, no controle sobre o trabalho e sobre o trabalhador e, inclusive na garantia de cerceamento do negro, do índio e do posseiro, enfim, de trabalhadores sem-terra na integração à sociedade moderna capitalista brasileira. Para Kowarick (1994) essas transformações decorrem segundo

a exploração capitalista do trabalho, realizada por meio do assalariamento, não é uma equação que possa ser resolvida de forma simples. Esse processo supõe criar relações sociais de produção que levem ao domínio do capital sobre o trabalhador. É preciso, pois, expropriá-lo num duplo sentido: de um lado, produzir condições materiais que metamorfosem a pessoa em força de trabalho, impedindo sua reprodução autónoma e obrigando-a a se transformar em mercadoria que se vende no mercado de trabalho; de outro, é preciso condicioná-lo, no sentido de “convencê-lo” a se incorporar no processo produtivo, aceitando a situação de assalariado em vez de escolher outra alternativa de vida. O tortuoso processo de produzir força de trabalho, geralmente impregnado de acentuada dose de violência institucional e privada, implica, assim, tanto transformações materiais, em que o acesso à terra é um ponto fundamental, como mudanças culturais e ideológicas que geram no trabalhador a “disposição” de ingressar na disciplina do processo produtivo (p. 104-105).

Desse processo, decorre, a *posteriori*, um movimento de inovações técnicas nas relações de produção, que tem como mote a diversificação produtiva, centrada sobre a agricultura e a indústria, que decorrerá em uma nova formação econômico-social e espacial que foge a autodeterminação nacional, articulando as classes dominantes do campo e da cidade em oposição à luta dos trabalhadores, como observado por Moreira (1985)

O leito histórico da formação econômico-social brasileira é o “agrarismo e industrialismo”, ou seja, uma articulação de classes cidade-campo diretora da evolução do capitalismo em decorrência do papel determinante da agroexportação nesse processo produtivo.

Esta relação campo-cidade ordena os antagonismos de classes a partir de duas vertentes básicas: a dos dominantes fundamentais e a dos dominados fundamentais. A vertente dos dominantes fundamentais se exprime pela relação orgânica, contraditória e não antagônica, agricultura-indústria. A vertente dos dominados fundamentais se exprimem pela identificação necessária dos respectivos projetos históricos operário-campesinos.

O Estado exprime as alianças da vertente dos dominantes fundamentais, operando a internalização da divisão internacional do trabalho imperialista segundo os momentos cambiantes dessas alianças.

Substância do movimento contraditório da relação entre sociedade e Estado no Brasil, o “agrarismo e industrialismo” é a singularidade da formação econômico-social brasileira enquanto forma particular de realização do imperialismo (p. 42).

No exame das relações imperialistas submetidas ao Brasil moderno, Oliveira (1991, p. 10) assevera que o país tem no século XX “uma história de rapina e violência, conflitos e luta. [...] uma história em que os acordos foram sendo firmados para que o saque às riquezas naturais fosse legalizado.” Como consequência da Guerra Fria, no Brasil, adotou-se a ideologia das fronteiras ideológicas – para além das fronteiras geográficas –, assumindo o combate frente ao campo socialista, sobretudo em relação aos recursos minerais, repassando à frente capitalista, com amplo apoio de uma burguesia nacional que, aliada a uma burguesia estrangeira e tendo apoio das empresas estatais, compunham um tripé de sustentação do Estado brasileiro, alijando os trabalhadores das tomadas de decisões.

Acordos entre o Estado brasileiro com os Estados Unidos, além de estruturar uma ideologia anticomunista no Brasil, colocando na ilegalidade partidos de esquerda, celebraram a “subordinação da política mineral” por meio do “Acordo Intergovernamental Brasil-Estados Unidos. Através desse acordo, o Departamento Nacional da Produção Mineral – DNPM, do Ministério da Agricultura, passava praticamente ao controle do *Bureau of Mines*, [...]” (OLIVEIRA, 1991, p.18), entidade de recursos norte-americanos, responsável pelos estudos sobre minérios e minerais em Minas Gerais. Este acordo fora feito por Eurico Gaspar Dutra, não sendo alterado por Getúlio Vargas, o “aclamado populista” que, inclusive, assinou um “Acordo Militar Brasil-Estados Unidos” em 1952, proibindo a comercialização de minério de ferro brasileiro com os países socialistas.

O Brasil entra, então, em uma outra rota de desenvolvimento, que mantém as políticas de exploração mineral sob as orientações de Washington (EUA), a caminho da urbanização, o que possibilita melhores condições para a produção (distribuição, circulação e consumo), ao mesmo tempo em que há a importação – de cima pra baixo – do modelo de desenvolvimento

agrícola aclamado como Revolução Verde. Para Porto-Gonçalves (2001), a Revolução Verde está inserida no campo das lutas materiais e ideológicas onde, se por um lado apresenta condições de ampliar a produção mundial de mercadorias agrícolas (mesmo que não solucionando os problemas relativos à fome e ao trabalho, inclusive nas regiões de cultivo, em que contribui com o processo de expropriação das populações camponesas e transformações abruptas sobre a natureza), por outro lado apresenta uma alternativa conservadora às Revoluções “vermelhas” de caráter socialistas, como aquelas ocorridas na China, em Cuba e no Vietnam.

Dessa forma, este “pacote” desenvolvimentista adotado pelo país, acentua de forma radical a formação econômico-social e espacial brasileira, com reflexo na ampliação da estrutura necessária à produção de mercadorias, a partir da circulação, com construção de estradas, o que dá início ao processo de desmonte das ferrovias e inicia o rodoviarismo brasileiro.

Esta nova conformação da espacialidade brasileira implica novas formas de produção, de maior inserção no círculo do capitalismo mundial modernizado, e por conseguinte, de relações sociais e de produção internas modernas. Este novo arranjo espacial capitalista, superior ao período pré-existente, preponderantemente agrícola, mas já com uma inserção da indústria, incide sobre uma nova configuração da acumulação capitalista em que, segundo Harvey (2005) necessita de um excedente de força de trabalho (garantido pelo fluxo migratório sentido campo-cidade), a existência, ou a modernização dos meios de produção, como forma de garantir uma reprodução ampliada e renovada da produção (daí as inovações na indústria e na agropecuária) e, a criação de um mercado que objetiva a absorção desta produção (conjunção dos fatores anteriormente mencionados).

Conformado esta nova formação econômico-social e espacial, este padrão de desenvolvimento pode gerar momentos de crises de acumulação – estrutural – que terá como rota de saída a inversão de capitais em novos processos – sociais e – de produção, marcados por desenvolvimento tecnológico, novos postos de empregos que atendam às demandas de operação dessas novas tecnologias, o re-investimento de capital na produção e a demanda por novos produtos, desencadeados pela nova produção tecnológica. Neste contexto, segundo Gomes (2014)

[...] é importante destacar que o projeto industrial brasileiro não se deu apenas em função de disputas internas de poder que ocorreram ao longo de todo o período da

chamada República Velha. Foi apenas no final dos anos de 1920 que a crise de acumulação do capital em âmbito mundial explicitou a autofagia e a insustentabilidade do modelo de reprodução brasileira, enfraquecendo econômica e, portanto, politicamente os grupos dominantes, o que abriu caminho para os enfrentamentos da “Revolução” de 1930. Ao mesmo tempo, também se explicitou o esgotamento da capacidade de acumulação dos países então centrais na reprodução capitalista do espaço, o que interrompeu o fluxo de exportações de produtos industrializados para os países periféricos do “sistema” capitalista. Assim, foi também pressionado pela conjuntura mundial que o Brasil assumiu seu projeto de modernização industrial.

Embora a oligarquia agrária derrotada neste período tenha sido a paulista, foi o estado de São Paulo que se constituiu no centro do projeto industrial brasileiro. Entre diversos aspectos importantes, tal fato se deu em função de uma relativa infraestrutura já constituída para a viabilização da exportação dos produtos agrícolas e, principalmente, devido ao capital acumulado na atividade agrícola/espacô rural que se deslocou para a atividade industrial/espacô urbano. Neste sentido, [...] São Paulo foi o polo modernizador do qual se irradiou a modernização técnica do território brasileiro (GOMES, 2014, p. 20-21).

O conjunto de transformações nas relações sociais de trabalho acontecem, sobretudo, na forma de regulação, ou ao menos de reconhecimento formal por parte do Estado da existência do trabalhador rural, na garantia de direitos e, até certa medida, cidadania, tais como aos trabalhadores ocupados no espaço urbano brasileiro que tiveram o direito garantido ainda no período Vargas, através da Consolidação das Leis do Trabalho (CLT), em 1943¹², havendo aí um descompasso de 20 (ou 30) anos, já que o Estatuto do Trabalhador Rural é promulgado apenas em 1963. Para Caio Prado Jr. (2008) este Estatuto deveria ter sido melhor trabalhado, discutido, pois mesmo que tenha representado um avanço, quanto a representação e a garantia de direitos, ele representa uma transposição dos direitos do trabalhador urbano para o trabalhador rural.

Em Porto-Gonçalves (1988) encontramos uma análise cara sobre este momento e suas implicações na consolidação das relações sociais capitalistas na sociedade brasileira, ao considerar que

A questão salarial adquire uma significação especial, pois se trata de garantir a reprodução do capital em sua forma characteristicamente capitalista, o que pressupõe regular os custos de produção da força de trabalho. A lei do salário mínimo é o modo pelo qual se dá o nivelamento por baixo do preço do trabalho [...] a agricultura terá que se submeter a essa lógica da acumulação industrial (PORTO-GONÇALVES, 1988, p.154-155).

¹² Embora promulgada em 1943, a Consolidação das Leis Trabalhistas começa a ganhar caráter concreto em 1934, a partir da portaria nº 32, de 19 de maio de 1934 em que os trabalhadores das empresas de transporte aéreo passam a ser incluídos no Regime da Lei Elói Chaves (ver: <http://www.previdencia.gov.br/previdecia/historico/1934-1959/>) e da instituição do salário mínimo, jornada de trabalho de 8 horas diárias, repouso semanal, férias anuais remuneradas e o reconhecimento de Sindicatos e Associações profissionais na carta constitucional de 1934, consagrada da mesma forma na Constituição de 1937 (ver: <http://www.tst.jus.br/web/70-anos-clt/historia>).

A organização sindical, nesse sentido é de extrema relevância para a organização dos trabalhadores, considerando a atuação política intra-classes e também numa perspectiva organizativa de sociedade, já que uma premissa do sindicalismo é a atuação em defesa da classe trabalhadora. Em uma sociedade composta majoritariamente por trabalhadores (condição de existência e sustentação do capitalismo), a ação sindical é indispensável para a resistência da classe frente aos ataques do capital, garantindo a permanência e a conquista de novos os direitos sociais e a regulação do trabalho, como quesitos de jornada máxima diária, salário socialmente necessário (em detrimento ao salário mínimo – à reprodução social), segurança, etc., além de atuar ativamente na luta por transformação social.

É nesse sentido que Stein (2008) aborda o despontar do sindicalismo rural na arena política brasileira durante as décadas de 1950 e 1960, com grande atuação do Partido Comunista Brasileiro e da Igreja Católica, além de outros setores populares de menor evidência. Esta luta por cidadania tem como importante resultado a criação, em 1954, da União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil (ULTAB) e das Ligas Camponesas. Esses grupos tinham como pautas centrais reformas sociais que alterasse a estrutura fundiária, bem como o debate das políticas trabalhistas.

Faz-se justo destacar aqui, o papel de referência que as Ligas Camponesas tiveram, na luta pela construção de uma outra sociedade, pela superação da organização social existente, pautando um processo mais democrático para a sociedade brasileira, levantando a bandeira da reforma agrária em um processo que se estende até a década de 1960, com atuação mais incidente no nordeste do país. Este movimento atuou nacionalmente, em um momento de grande tensão e injustiças submetidas aos camponeses e aos trabalhadores assalariados do campo, sufocados pelo histórico projeto de desenvolvimento do capitalismo no país (OLIVEIRA, 2007).

A esta altura da produção capitalista do espaço brasileiro, inserções de ordens técnicas, políticas e econômicas dão suporte a uma intensificação da relação entre indústria e agricultura, a partir da inserção de novos maquinários e implementos – agrícolas – de produção. Aliado a mundialização do capital, há neste contexto, processos de inserção de capital internacional na agricultura brasileira bem como a internacionalização do capital nacional, através de processos de fusões e aquisições, conformando por sua vez, grupos monopolísticos cada vez maiores e com mais poderes. Acrescenta-se neste movimento a atuação do Estado no planejamento de políticas públicas de desenvolvimento agrícola, como é

o caso do Programa de Desenvolvimento do Cerrado (PRODECER), que conta com parceria e financiamento entre Brasil e Japão para produção de mercadorias agrícolas.

Desse processo decorre a modernização conservadora que, dada a esse conjunto de transformações, onde se considera, sobretudo, o aumento da produtividade agrícola, mesmo que mantido a essência conservadora do modo de produção capitalista assentada na ampliação da exploração – dos trabalhadores e da natureza – e, por conseguinte, a concentração da propriedade privada e do capital sobre uma quantidade cada vez menor de pessoas e/ou de grupos econômicos.

Gomes (2014) comprehende este processo de desenvolvimento a partir da modernização técnica do território, considerando que é na sua que base há o processo de apropriação do território e, por conseguinte, a reprodução capitalista do espaço. Assim, é no avanço/afastamento das barreiras/*fronts*¹³ naturais, formas que

a modernização técnica, engendrada como fundamento do ordenamento do território, demarcou a ruptura com os termos da reprodução social do espaço até então predominantes. E a característica central deste processo foi o deslocamento do núcleo central da produção da riqueza da atividade agrária, associada ao atrasado e arcaico, para a atividade industrial e urbana, representativas do caminho para o moderno e progresso. O projeto urbano-industrial brasileiro, engendrado como estratégia para a reprodução ampliada da riqueza, foi, assim, fundamento e consequência do apoderamento pelo Estado de seu território, processo que produziu a regionalização oficial brasileira, tal como produzida pelo IBGE, ao mesmo tempo em que (re)definiu as funções atribuídas a estas regiões dentro do ordenamento do territorial estabelecido (GOMES, 2014, p. 18-19).

Este desenvolvimento conduziu o país a uma maior inserção na divisão territorial do trabalho, movimento que amplia a exploração/expropriação, ao passo que conforma uma nova formação econômico-social e espacial. Projetos de criação de polos de crescimento, no intento de desenvolver as regiões, até então isoladas em ilhas, como a política de polos de indução de crescimento, os quais o Polonorte, o Polamazônico e o Polocentro se inserem nessa lógica de modernização, conseguem atingir resultados parciais, de caráter economicista, muito abaixo do necessário à integração nacional, ao passo em que se amplia a inserção do capital internacional na produção agrícola, a partir da aquisição de terras e, posteriormente na tentativa do controle biotecnológico (domínio de sementes geneticamente/laboratorialmente¹⁴

¹³ A autora utiliza o termo fronteira, mas opto pela expressão *front* considerando mais adequada, levando em consideração de Porto-Gonçalves e Alentejano (2010, p. 113) “Mais do que de uma fronteira agrícola, estamos diante de um verdadeiro front, pois é uma verdadeira guerra contra os posseiros, os povos originários e quilombolas, que está sendo travada e que, como vimos, vem se agravando nos últimos anos”.

¹⁴ Expressão *laboratorial* utilizada por Porto-Gonçalves (2011) em que desnaturaliza a expressão impostada pela ciência, via meios de comunicação, fazendo um enfrentamento à ideia propalada de que as

modificadas, crescente utilização de insumos e concentração de maquinários). Outro fator é a oferta de crédito rural, que tem como resultado, na prática, a continuidade do padrão inexorável ao capitalismo, que é o desenvolvimento desigual e combinado, sustentado pelas altas taxas de desigualdades nas mais variadas escalas, desde o nacional, regional, até o local, ou ao nível internacional.

Ao abstrair a análise do plano nacional para o contexto internacional, regional-continental entre as décadas de 1960 e 1970, há processos políticos de maior representatividade democrática no continente latino-americano, a começar pelo processo revolucionário cubano que libertou a Ilha (1959) do domínio estadounidense, ao se aliar ao campo socialista, encabeçado pela União das Repúblicas Socialistas Soviéticas (URSS). As experiências de maior inclinação democrática nos países da América Latina neste período foram frustradas pelo imperialismo capitalista norte-americano, que contribuiu na implantação de regimes civis-ditatoriais determinados pelos interesses da Casa Branca, em associação às classes dominantes locais-nacionais, no sentido de bloquear aproximações ao campo socialista (barreira ideológica).

Como casos mais representativos desse processo temos, no Brasil o golpe civil-militar decretado em 1964 após João Goulart anunciar as reformas de base, dentre elas a reforma urbana e agrária, como um meio de reparação para os *quatro séculos de latifúndio*. Este golpe é o *abre alas* para o alastramento das ditaduras civil-militares nesse continente. Outro caso de grande impacto aconteceu com o governo de Salvador Allende, eleito pela via eleitoral em 1970, no Chile, que sucumbiu sob bombardeios ao palácio presidencial em 11 de setembro de 1973, depois de respeitar a população em bancar uma política de reforma agrária e nacionalização de indústrias, bancos e minas de cobre, sustentando uma democracia proletária em detrimento de uma democracia representativa relativa aos interesses do imperialismo capitalista.

Outros processos de intervenção civil-militar aconteceram em países da América Latina com o escopo de garantir este espaço como reserva de mercado, oferta de matérias-primas e commodities agrícolas, ou seja, com o estabelecimento de um planejamento político-

alterações/transformações genéticas nas plantas (e também animais), no atual modo de produção contando com a parceria do desenvolvimento científico – alienado ao capital monopolista agrário e farmacêutico – é um processo natural na história da natureza/sociedade, considerando ainda as experiências de povos originários referente aos processos de cruzamento de espécies, desenvolvendo uma riqueza biológica. O modelo imposto pelo capital, desde a Revolução Verde, executa essas transformações com finalidade exclusivamente financeira, tendo como resultado social a extinção de uma série de seres vivos em detrimento a um domínio de espécies patenteadas.

econômico para esta região, que teve incluído em seus planos Argentina, Uruguai, Paraguai, Peru e Bolívia. Estes atos frustram as possibilidades de transformação social, em detrimento de uma reprodução social em escala ampliada de terror para a população, que pode ser constatado pela quantidade de pessoas desaparecidas e mortas nesses países e/ou os dados de concentração de renda e da terra das classes dominantes desses países, bem como endividamento dos países com os organismos internacionais via Fundo Monetário Internacional (FMI), Banco Mundial (BM), Organização Mundial do Comércio (OMC) e o Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID).

Desse modo, para Oliveira (2012) dois fatos de grande relevância marcam o final do século XX. O primeiro é o fim do socialismo nos países do leste europeu e a consolidação do neoliberalismo, aliado a uma mundialização do capital monopolista, conformado por burguesias nacionais, capital internacional, além do apoio dos Estados nacionais, fazendo valer a tese de que o capital não tem pátria. Este processo de mundialização do capital que atinge sua integração em escala mundial, distribui a produção (exploração da natureza e dos trabalhadores) por regiões onde é possível ampliar a extração de mais valia (em referência a média geral), daí o seu deslocamento para regiões como América Latina, África e Ásia. Segundo o autor

A mundialização assumiu portanto, as características básicas do capitalismo monopolista no final do século XX, integrando o capital na escala mundial, criando as empresas mundiais. Ou seja, a ordem é produzir em "qualquer lugar do mundo" onde as possibilidades de redução de custo e acesso ao patamar tecnológico vigente seja possível. Sua hegemonia se deu pelo processo de consolidação dos oligopólios internacionais denominados empresas multinacionais, sejam elas cartéis, trustes ou monopólios industriais e/ou financeiros. Esse processo histórico teve como sujeitos principais, a emergência dos Estados Unidos como praticamente, única potência militar e econômica no mundo.

As multinacionais são portanto a expressão mais avançada de um capitalismo que, a partir da crise interimperialista, moldou novas formas de organização interna e de relações de trabalho, que por sua vez, permitiram superar as contradições geradas pela disputa de mercados e fontes de matérias-primas entre as empresas nacionais. O domínio e expansão das empresas multinacionais, dessa forma, envolvem, simultaneamente, três processos relacionados: necessidade de movimentos internacionais de capitais, produção capitalista internacional e existência de ações de governos a nível internacional (OLIVEIRA, 2012, p. 3).

Dessa forma, na atual fase do imperialismo, os oligopólios determinam e concentram a produção, atuando ativamente na formação econômico-social e espacial na medida em que sua dinâmica atua em processo dialético de construção-desconstrução de novos espaços e territórios. No espaço urbano, o fenômeno da metropolização pode ser analisada como produto dessas ações, acompanhada pelas contradições sociais dela decorrentes, como são os

estados precários dos serviços públicos (saúde, educação e transporte) em decorrência dos oligopólios privados com forte poder de influência sobre o poder estatal. No campo, concordamos com a identificação de Oliveira (1997; 2002; 2012) sobre a inserção dos oligopólios na agricultura, a partir da análise dos processos de: i) territorialização do capital (ou territorialização dos monopólios) ao controlar a propriedade privada da terra, o processo produtivo e o processamento, por meio de indústria de transformação/beneficiamento da produção agropecuária, dos quais se destacam os setores sucroenergético e o de celulose e madeira plantada, aqui, portanto, se dá a junção da indústria com a agricultura no processo produtivo, por outro lado; ii) na monopolização do território, produtor e proprietário da terra são uma mesma pessoa e, a figura do capitalista tem como imagem a indústria. Nesse caso as empresas “de comercialização e/ou processamento industrial da produção agropecuária, que sem produzir no campo, controlam através de mecanismos de subordinação, camponeses e capitalistas produtores do campo” (OLIVEIRA, 2012, p. 10).

A partir de uma análise da reestruturação produtiva e do espaço brasileiro, considerado por Moreira (2011b, p. 59) a partir de movimentos como “a reconfiguração espacial da indústria, a flexibilização estrutural da organização industrial-produtiva e a emergência das empresas e de classes territoriais, tudo vazado numa nova forma de ordenação e divisão regional do trabalho”, o reordenamento do espaço nacional, nessa perspectiva, é acompanhado pelos Planos Nacionais de Desenvolvimento (PND), o qual o PND I tem como marca a modernização técnica e política, cuja materialização é direcionada à modernização agrícola entre os anos de 1970-1974. O PND II abrange o período de 1975-1979, cujo foco é a desindustrialização de São Paulo, aliada a sua consequente distribuição pelo território nacional, que acontece, sobretudo, segundo os critérios de oferta de matérias-primas minerais e da produção de commodities industriais, barateando os custos da indústria interna. Inclui-se nesta dispersão industrial um elemento central da política de Estado, que é a desarticulação da força sindical operária concentrada em torno das indústrias, no caso, desarticulando o movimento operário de São Paulo.

Como reflexo da política econômica brasileira e sua subordinação ao mercado mundial, acontece também a inserção de empresas de capital misto, com apoio estatal, conformando uma nova regionalização, baseada em uma nova divisão territorial do trabalho, caracterizada pelo polígono industrial, pelo complexo agro-industrial, pela reserva/front biotecnológico e pela indústria de não-duráveis e agro-indústria, sendo que essas modalidades

podem se sobrepor no espaço, como são os casos do polígono industrial, localizado no Centro-Sul em relação direta com o complexo agroindustrial, e o caso em que a região demarcada pela difusão da agroindústria e indústria de bens não duráveis, com área predominante no nordeste que ocupa ainda porções centro-norte dos estados de Minas Gerais e do Espírito Santo, em sobreposição ao complexo agroindustrial demarcado pelo oeste baiano e a porção sul do estado de Piauí. Por fim, o PND III, marcado no período de 1980-1984 tem como missão ajustar as contas nacionais decorrentes do período marcado pelo crescimento acelerado da inflação, bem como da dívida pública (MOREIRA, 2011b; 2012).

Este padrão de desenvolvimento do modo de produção capitalista contém sua própria contradição, expressado no território, como abordado por Oliveira (2002, p. 75-76), na concentração do capital, da força de trabalho e da concentração das regiões industriais em áreas urbanas, sobretudo nas regiões metropolitanas, onde, a propósito, o monopólio das cidades se exerce via realização da renda da terra. No campo, a contradição acompanha os patamares do desenvolvimento, marcado por desiguais condições entre o latifúndio e o restante da produção familiar e camponesa, ao passo em que ampliam as ações dos movimentos sociais e, numa escala ainda maior, as atrocidades do tripé: latifúndio, Estado, e judiciário.

Os movimentos sociais de trabalhadores em luta pela terra, cuja organização de maior expressão é o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) tem como prática histórica a ocupação como forma de se ter acesso à terra no Brasil enquanto uma das práticas históricas dos proprietários de terras é a violência contra tais movimentos. Dada a articulação profunda entre os latifundiários e o Estado brasileiro, as legitimações da violência acabam sendo financiadas pelo Estado. Os casos mais evidentes dessa situação podem ser localizados em situações de reintegrações de posse da terra, quando há liberação por parte do Estado do efetivo militar com o objetivo de *zelar* pela propriedade priva da terra, mesmo que em muitos casos a propriedade seja fruto de grilagens.

Oliveira (2002), ao considerar a mundialização do capital e seu desenvolvimento na agricultura a partir de uma análise de totalidade, comprehende a relação cidade/campo a partir de uma unidade contraditória e dialética, consolidado pelas transformações da indústria na agricultura e, desta na cidade/urbano

Uma unidade em que a diferença entre os setores da atividade econômica (a agricultura, a pecuária e outros, de um lado, a indústria, o comércio, etc. do outro)

vai sendo soldada pela presença, na cidade, do trabalhador assalariado (boia-fria) do campo. Aliás, as greves dos trabalhadores do campo são feitas nas cidades. Pode-se verificar também que a industrialização dos produtos agrícolas pode ser feita no campo com os trabalhadores das cidades. Aí reside um ponto importante nas contradições do desenvolvimento do capitalismo, tudo indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou no início de sua expansão: a agricultura e a indústria; a cidade e o campo. Mas não só os assalariados do campo que lutam na cidade procurando obter um preço melhor para seus produtos, ou ainda para buscar vantagens creditícias e/ou técnicas, de modo a manter as condições para continuarem camponeses, ou seja, continuarem produzindo com sua família na terra. A cidade, hoje, revela essas contradições. Ela é, pois, palco e lugar dessas lutas rurais/urbanas e/ou urbanas/rurais. O que significa dizer que a compreensão dos processos que atuam na construção/expansão de grande parte das cidades passa pela igualmente necessária compreensão dos processos que atuam no campo (OLIVEIRA, 2012, p.103-104).

A centralidade urbana dos processos capitalistas no Brasil denota então, uma implicância da formação econômico-social e espacial capitalista impostada pela mundialização do capital, em sua busca pela homogeneização/diferenciação¹⁵ das relações sócio-espaciais nos países de maior desenvolvimento econômico. Mas essa centralidade hegemônica do capital nos centros urbanos traz consigo suas contradições nos termos de lutas e resistências, como são os casos concretos e recentes, deste início de século XXI em que os trabalhadores¹⁶ ocuparam ruas e praças mundo a fora¹⁷ com a perspectiva de transformação social. No Brasil o processo foi similar: a grande oferta de crédito consumou a ampliação do consumo, mas não deu conta de resolver o caos social da urbanidade, tampouco solucionar a precariedade dos serviços públicos, centrados especialmente na educação, na saúde e no transporte público. Contudo, diferentemente das demais manifestações que ocorreram no mundo neste início de milênio, nas manifestações de junho de 2013, bem como nas manifestações contra a Copa do Mundo, contou com a participação ativa de movimentos sociais em seu impulsionamento, dos quais os mais expressivos foram o Movimento do Passe Livre (MPL) e o Movimento dos Trabalhadores Sem Teto (MTST), trazendo a contradição de

¹⁵ Unidade dialética no processo de desenvolvimento capitalista em que os espaços e territórios são marcados por identidade de classe: no campo um assentamento ou um acampamento de sem terras ou uma território indígena ou quilombola se distingue de um latifúndio. Nas cidades, os condomínios (fechados), os bairros elitizados e as regiões de comércio, por exemplo, se constituem em ampla oposição às periferias, as ocupações urbanas e aos programas de moradias sociais.

¹⁶ Mesmo que a grande massa dessas ocupações seja de jovens, o grande estopim das ações está calcada nas precárias condições encontradas para sua realização no mundo, ou seja, na inserção do trabalho, coisa cada vez mais rara em momento de crise mundial da produção capitalista, acompanhada pela flexibilização do emprego e da perda dos direitos sociais, bem como da ausência dos serviços públicos. Nesse sentido, são jovens em condições de trabalho, mas furtados da possibilidade de o exercerem, ou seja, são trabalhadores desempregados, subempregados ou precarizados.

¹⁷ Registra-se nesse caso a passagem de Raquel Rolnik (2013, p.11) sobre a Primavera Árabe, o Occupy Wall Street e os Indignados da Espanha, considerando que “Esses movimentos transformaram a praça Tahaur, no Egito, à praça do Sol, em Madri, da praça Syntagma, na Grécia, ao Parque Zuccotti, nos Estados Unidos, passando pela praça Taksim, na Turquia, em palcos de protestos majoritariamente por jovens, convocados por meio de redes sociais, sem a presença de partidos, sindicatos e organizações de massas tradicionais.”

conseguir capitanejar a grande massa dos manifestantes, orientados em geral pelo poder midiático (ROLNIK, 2013).

No campo, as lutas sociais se acirram em processo conjunto com o da mundialização do capital na agricultura, tendo na modernização conservadora da agricultura, fator de permanência da concentração da propriedade privada e, de outro lado, as ações dos movimentos sociais de luta pela terra passam pelo processo de judiciarização, imobilizando em certa medida suas manifestações e também há a crescente – e eterna – violência no campo, que criva os trabalhadores organizados em, luta contra hegemônica de democratização do acesso à terra.

Os trabalhos da Comissão da Pastoral da Terra (CPT), materializados nos cadernos dos conflitos no campo¹⁸, sua publicação anual, registra as barbáries no campo, considerando os conflitos por disputa de terras (ocupações), violência no campo (assassinatos e ameaças), disputas pela água, trabalho escravo, ou superexploração do trabalho e conflitos trabalhistas. Apenas com efeito ilustrativo, utilizaremos os dados do governo Lula/Dilma/PT (2002-2015) que registra a permanência dos assassinatos no campo brasileiro, respeitando o desenvolvimento desigual do capitalismo, concentrando a violência nas regiões norte e nordeste

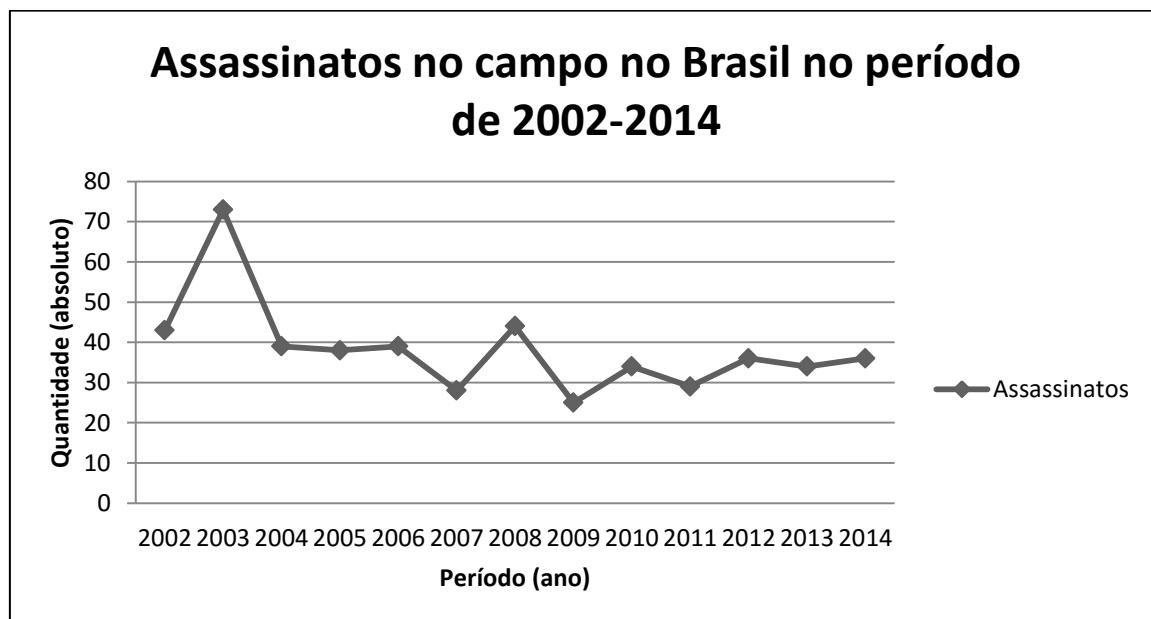


Gráfico 1: Assassinatos no campo no Brasil no período de 2002-2014
Fonte: Caderno Conflitos no Campo.

¹⁸ Os cadernos de Conflitos no Campo no Brasil estão disponíveis no sitio da CPT a partir do endereço <<http://www.cptnacional.org.br/index.php/publicacoes/conflitos-no-campo-brasil>>.

Por este gráfico é possível compreender o cenário de barbárie por que vem passando o campo brasileiro, barbárie essa que tem dados decrescentes, quando se observa os dados por uma série de tempo mais prolongada. Com uma média de cerca 35 mortes ao ano, excetuando no ano de 2002, é possível notar que os assassinatos no campo se estabilizam, contudo, voltando a crescer, no período de 2009 em diante. É importante ressaltar que esses dados são relativos aos governos do PT (2003-2015), partido que teve como bandeira histórica a execução da reforma agrária, mas, como já assinalado por Oliveira (2009) e Porto-Gonçalves e Alentejano (2011) efetuou, na prática a contra-reforma agrária.

A partir dessas abordagens, consideramos que o país passa por um processo de transformação e consolidação em andamento, na sua formação econômico-social e espacial, a partir de um modelo de desenvolvimento gerador – em sua natureza – de um processo contraditório que é o desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo. Consideramos assim, que as noções de mundialização e/ou de imperialismo, permitem melhores abordagens sobre o tema, buscando apropriação de discussões mais amplas e contundentes, de perspectiva econômica, política e social, tendo em vista que essas dimensões são indissociáveis, ao sustentar o centro da análise nas relações de propriedade privada, da divisão social do trabalho, das relações de poder, de domínio, de influência e de interferência, não se furtando a violência quando necessário (basta considerar os casos de invasões no Oriente promovidas pelos Estados Unidos somente neste milênio), colocando por terra as relações cultural-idealistas sobre o fim das fronteiras, da aldeia global, do multiculturalismo vulgar, etc.

As implicações desse modelo de desenvolvimento neoliberal acometidas ao Brasil e à América Latina “consensualmente” tem uma transformação radical para a classe trabalhadora, na perda de seus direitos sociais conquistados historicamente a sangue e suor, a partir da reestruturação produtiva do capital e a intensificação da flexibilização/exploração do trabalho e todas as mazelas aí implicadas social e ambientalmente, como podem ser retratados com o avanço da agricultura capitalista sobre os fronts de expansão, incluindo as reservas biológicas (Pantanal, Cerrado e Amazônia), a construção de grandes – médias e pequenas – hidrelétricas, a exploração mineral, sem desconsiderar ainda as pressões sobre as comunidades indígenas, quilombolas, ribeirinhas, cerradeiras, etc. Na saúde, o privatismo oligopólico em nome dos planos de saúde corrói o Sistema Único de Saúde (SUS). No mundo da educação, as reformas de cima para baixo vem desmantelando o ensino público, enviesando as políticas educacionais e vertendo capital no ensino privado superior como são os casos do Programa Universidade

para Todos (PROUNI) e do Fundo de Financiamento Estudantil (FIES) salvando as empresas educacionais. O fechamento de escolas no campo são reflexos da política de desenvolvimento agrícola encampado pelo país. Enquanto isso o capital se reproduz e se concentra a uma proporção “nunca antes vista na história desse país”¹⁹, aproveitando sobremaneira os momentos de crise, com apoio irrestrito do setor público, impulsionando margens de lucro mirabolantes ao capital financeiro, setor produtivo e ao agronegócio aos custos da classe trabalhadora.

Assim, barbárie e modernidade é um par, unidade dialética e contraditória marcada na formação econômico-social e espacial brasileira regada com o sangue daqueles que lutaram e lutam por um processo de desenvolvimento anticapitalista,²⁰. Diferentemente da modernidade imposta, referenciada no campo a partir da imagem do agronegócio e da mineração e, no processo de urbanização/industrialização brasileira como fenômeno progressista, a formação espacial brasileira tem em sua origem o cunho concentrador e expropriador/espoliador, hoje sobre a expressão política-econômica neoliberal imperialista.

1.2 – A educação no campo no Brasil

“As ideias da classe dominante são, em cada época, as ideias dominantes, isto é, a classe que é a força material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, sua força espiritual dominante” (MARX & ENGELS, 2007, p. 47).

Compreendemos a educação como uma relação social, portanto, inserida e determinada nas e pelas diferentes formações econômico-social e espacial. Não discordamos, contudo, da sua contribuição à coesão social que o processo educativo (formal ou não-formal) exerce nas distintas formações sociais, sobretudo na tarefa de adestramento, controle e reprodução social. Assim, não a concebemos como redentora da sociedade. Consideramos que a educação pode desempenhar um importante papel na transformação social, quando trabalhada com conhecimentos/conteúdos (universais), com projeto político perfazendo uma

¹⁹ Bordão propalado por Luiz Inácio Lula da Silva na exaltação de todas as peripécias “alcançadas” por seu governo popular desenvolvimentista.

²⁰ A designação anticapitalista utilizada no texto tem como função alertar que as formas de resistências foram múltiplas, de indígenas à campões até ao operariado urbano, não conformando uma única forma de resistência que tivesse como marco uma unidade socialista, mas que são formas de lutas contrárias ao desenvolvimento imposto, perverso e capitalista, daí tombarem em luta lutadores do povo. *Por outro lado, quem lutava por outras perspectivas de desenvolvimento, mas da perspectiva capitalista, como a burguesia nacional nascente, em algumas ocasiões nacionalistas, não tiveram suas vidas subtraídas.*

leitura de classes além de estar articuladas a outros movimentos do real, que buscam uma transformação das relações sociais, por meio da transformação do modo de produção vigente²¹.

Assim, pretendemos não isolar o processo educacional de seu tempo histórico, mas fazer um rápido exercício histórico dos movimentos e das perspectivas da educação que se deu, sobretudo no campo brasileiro, com a perspectiva de ter uma melhor compreensão do seu passado para qualificar as avaliações das experiências atuais. Dessa forma, temos a pretensão de colocar a educação no campo brasileira enquanto desdobramentos de um longo processo, não estancado a uma determinada temporalidade.

Considerando as bases da formação econômico-social e espacial brasileira, não se pode perder de vista a relação central de exploração exercida pelos países centrais da economia capitalista sobre as colônias latino-americanas, em especial, neste caso, a brasileira. Neste sentido, a partir dos diferentes períodos da história e, de acordo com o desenvolvimento brasileiro, o processo educativo não será neutro em relação as diferentes classes sociais, pelo contrário, atenderá uma determinada finalidade, cumprindo os interesses das classes dominantes, seja na oferta educacional, seja na seleção dos conhecimentos e dos conteúdos a serem trabalhados, socializados.

Ribeiro (1992) faz uma análise da história da educação brasileira, calcada na relação indissociável entre a educação e totalidade social, em que propõe uma periodização, considerando aspectos políticos, econômicos e sociais, sem perder de vista a relação de dependência deste país em relação às nações capitalistas europeias em formação. Considera assim os seguintes períodos:

- 1º Período: 1549 a 1808 (Consolidação do modelo agrário-exportador dependente).
- 2º Período: 1808 a 1850 (Crise do modelo anterior e início da estruturação do modelo seguinte).
- 3º Período: 1850 a 1870 (Consolidação do modelo agrário-comercial exportador dependente).
- 4º Período: 1870 a 1894 (Crise do modelo anterior e tentativa de incentivo à industrialização).
- 5º Período: 1894 a 1920 (Ainda o modelo agrário-comercial exportador dependente).
- 6º Período: 1920 a 1937 (Nova crise do modelo anterior e início da estruturação do modelo seguinte).
- 7º Período: 1937 a 1955 (O modelo nacional-desenvolvimentista com base na industrialização).

²¹ Esta concepção é orientada, sobretudo, a partir de: Marx & Engels (2011); Lenin (2010 e 2015); Pistrak (2011); Mészáros (2005); Saviani (1986; 1997); Lombardi, Saviani (2008).

8º Período: 1955 a 1968 (Crise do modelo nacional-desenvolvimentista de industrialização e implementação do modelo “associado” de desenvolvimento econômico) (RIBEIRO, 1992, p.18).

Tendo em vista os cinco primeiros períodos proposto pela autora (RIBEIRO, 1992), procuraremos traçar uma contextualização da educação brasileira como forma de, mais a frente, balizar as análises da questão educacional no campo. A autora inicia seu trabalho discutindo a Educação Jesuítica, durante o século XVI, considerando como parte integrante da política colonizadora, assentada nos objetivos de geração de lucros para a metrópole portuguesa, bem como de formar uma “elite nacional” masculina, já que as mulheres estariam reservadas a uma educação limitada às “boas maneiras e as prendas domésticas” (p. 21). A catequização dos índios à fé católica, por meio da catequese, foi um instrumental político de dominação cultural e ideológica, bem como um marco para a educação, já que a instrução passará a ser ofertada apenas aos descendentes dos colonizadores.

A educação organizada pela ordem religiosa em parceria com o Estado português na colônia estava articulada sob os mesmos princípios da Metrópole, qual seja; uma educação vocacional e arregimentadora da e para a reprodução social e da Igreja, marcada por uma evidente divisão do trabalho, para a qual as classes dominantes tinham uma formação vinculada à formação para um trabalho intelectual/não-manual, enquanto à classe trabalhadora, quando inserida no processo educativo institucionalizado, estava vinculada às atividades laborativas (LINS, 2003). No território colonial brasileiro, a perspectiva Ribeiro (1992, p. 34) era de que

Do ponto de vista educacional, a orientação adotada foi a de formar o perfeito nobre, agora negociante; simplificar e abreviar os estudos fazendo com que um maior número se interessasse pelos cursos superiores; propiciar o aprimoramento da língua portuguesa; diversificar o conteúdo, incluindo o de natureza científica; torná-los os mais práticos possíveis.

Surge, com isso, um ensino público propriamente dito. Não mais aquele financiado pelo Estado, mas que formava o indivíduo para a Igreja, e sim o financiamento pelo e para o Estado.

As intervenções do Estado nas áreas educação e da formação profissional seguem na perspectiva do desenvolvimento desigual e combinado relativo à oferta, em quantidade e em qualidade, refletindo também a tendência conservadora da política colonial, na medida em que os cursos criados estão relacionados defesa nacional, em especial, das forças armadas e, na reprodução das relações sociais, como pode ser observado a seguir

É em razão da defesa militar que são criadas, em 1808, a Academia Real de Marinha e, em 1810, a Academia Real Militar (que em 1858, passou a chamar-se Escola

Central; em 1874, Escola Politécnica, e hoje é a Escola Nacional de Engenharia), a fim de que atendesse à formação de oficiais e engenheiros civis e militares. Em 1808 é criado o curso de cirurgia (Bahia), que se instalou no Hospital Militar, e os cursos de cirurgia e anatomia, no Rio. No ano seguinte, nesta mesma cidade organiza-se o de medicina. Todos esses visam atender à formação de médicos e cirurgiões para o Exército e a Marinha.

Em razão da revogação do Alvará de 1785, que fechara todas as fábricas, em 1812 é criada a escola de serralheiros, oficiais de lima e espingardeiros (MG); são criados na Bahia os cursos de economia (1808), agricultura (1812), com estudos de botânica e jardim botânico anexos; o de química (1817), abrangendo química industrial, geologia e mineralogia; em 1818, o de desenho técnico. No Rio, o laboratório de química (1812) e o curso de agricultura (1814). Tais cursos deveriam formar técnicos em economia, agricultura e indústria (RIBEIRO, 1992, p. 40-41).

A implantação desses cursos efetiva o conhecimento como ferramenta técnica no suporte de instituições nacionais, como é o caso demonstrado da defesa militar, contando, aparentemente, com um grande e importante aparato da medicina, antes não institucionalizado no país. Quanto aos cursos eminentemente de cunho tecnicista (serralheiros, economia, agricultura, química industrial, geologia, mineralogia – para o contexto histórico), nota-se a intencionalidade de articular a formação técnica a uma dinâmica produtiva modernizada, superando o modelo agrário-exportador, pelo modelo agrário-comercial, mantendo a exportação e a dependência como essência da relação.

Esta conjuntura tem paralelo ao momento histórico, em que há a necessidade de modernizar as relações sociais e de produção internas, considerando o processo histórico de desmonte do tráfico negreiro, sob ordenamento inglês, e uma abertura mais ampla ao processo de desenvolvimento do modo de produção capitalista no país, que culminará, como dito anteriormente, na primeira parte deste texto, na implementação da Lei de Terras de 1850, que acaba por converter a terra em mercadoria e com a “libertação do trabalho escravo”, associada a criação de um mercado de trabalho livre, no padrão burguês da sociedade ocidental capitalista.

Têm-se nesse sentido, a educação como um importante processo, mas não prioritário, na política maior do Estado brasileiro, centrando suas ações na busca por ampliar as relações de exploração, produção e reprodução do capital, assim, limitando a oferta educacional de modo a não contemplar toda população em idade escolar. No entanto, neste período, influenciado por ideias outras, o ordenamento nacional se redireciona²² em “elevar” o país ao

²² Do agrarismo-exportador dependente para uma situação de inserção na dinâmica da produção capitalista mundial de maior complexidade, ou seja, com inserção no processo de tentativa de incentivo à industrialização, com sua consequente transformação nas relações sociais (RIBEIRO, 1992).

nível de seu momento histórico, em comparação ao desenvolvimento econômico das nações europeias, a partir da modernização do país. Segundo Ribeiro

Liberais e científicas (positivistas) estabelecem pontos comuns em seus programas de ação: abolição dos privilégios aristocráticos, separação da Igreja do Estado, instituição do casamento e registro civil, secularização dos cemitérios, abolição da escravidão, libertação da mulher para, através da instrução, desempenhar seu papel de esposa e mãe **e a crença na educação enquanto chave dos problemas fundamentais do país** (RIBEIRO, 1992, p. 62, grifo nosso).

A educação rural se institucionaliza no Estado brasileiro em 1889, no momento da proclamação da República, inserida na pasta ministerial de Agricultura, Comércio e Indústria com a finalidade de fornecer educação àqueles habitantes com idade escolar no campo. Essa política foi interrompida logo em 1894, contudo, readmitida em 1909, mediante as perspectivas de transformações que passava a nação (SOUZA, 2014).

Não perdendo de vista o escopo deste trabalho, a educação no campo no Brasil, consideramos que todo este movimento é de grande importância para compreender a relações desenvolvidas pelo processo entre educação e sociedade, o qual terá no século XX um movimento que reivindica a educação como forma de manter o homem no campo, identificada como Ruralismo Pedagógico.

O ruralismo pedagógico, segundo Bezerra Neto (2003), tinha como pressuposto a fixação do homem no campo por meio da educação. Tocada em meio a crise de acumulação capitalista dos anos 1929-1930 e, de um conturbado período político brasileiro, que conta com a chegada de Getúlio Vargas ao poder (1930-1934); com o surgimento da Ação Integralista Brasileira (AIB) em 1932, liderada por Plínio Salgado e, do movimento que surge como oposição à AIB, em 1935, a Ação Nacional Libertadora (ANL) comandada por Luís Carlos Prestes. É neste momento que Vargas busca uma maior articulação desenvolvimentista, unindo estrategicamente os setores dominantes do campo e da cidade, que o movimento dos ruralistas pedagógicos vem a defender um processo educativo *diferenciado* para os habitantes do campo, considerando que

Para essa fixação, os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que tivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atende-lo naquilo que era parte integrante do seu dia-a-dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fortalecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano (BEZERRA NETO, 2003, p. 15).

A nova formação econômico-social e espacial deste período (marcado pela crise de 1929) está relacionada a transição de uma sociedade com relações – econômicas, sociais e de produção – predominantemente agrária para uma organização social em transformação no sentido urbano-industrial. Aí assentava a grande preocupação do ruralismo pedagógico, na ânsia por equilibrar o êxodo rural e manter o homem do campo em seu espaço, bem como de levar uma educação formal, reduzindo os problemas do analfabetismo no campo brasileiro.

Segundo Bezerra Neto (2003), o ruralismo pedagógico era signatário da tese de que o país deveria ampliar sua ruralização, tendo como grandes expoentes Sud Menucci, Carneiro Leão, Ribeiro Couto, Luiz Pereira, Francisco Faria Neto e Alberto Torres. Havia grande preocupação com a formação dos professores para atuar nas escolas rurais, já que esses eram formados nas cidades, levando consigo uma carga ideológica urbanocêntrica para os estudantes, não contribuindo com a valorização do campo e, por conseguinte, sua fixação nesse espaço. Por outro lado, apenas a efetivação de escolas rurais não bastava para este projeto, processo que culminou com a criação de “cursos de ruralismo” que

(...) poderiam suprir as necessidades do homem do campo, devendo ser viabilizados a partir de um conteúdo que pudesse contar com as seguintes disciplinas, como apresentado por Ary Lex:

- a – **Higiene Pessoal**: alimentação; cuidados pessoais; higiene doméstica; combate às moléstias;
- b – **Sociologia Rural**: que estudaria os principais problemas criados pela vida social no campo, a fim de que os professores pudessem interpretá-los e cooperar na sua solução;
- c – **Educação Rural**: ensino da leitura e da linguagem no meio rural; educação física; jogos e todos os ensinos através dos centros de interesse rurais;
- d – **Atividades Rurais**: visando a estimular nos mestres a simpatia pelo campo, para que depois eles a transmitissem aos alunos (...) (BEZERRA NETO, 2003, p. 16, grifos do autor).

Mesmo com uma abordagem a partir de uma perspectiva nacionalista (já que não era a única), Souza (2014) analisa, tanto o histórico da educação do campo, quanto o movimento ruralismo pedagógico enquanto faces do imperialismo, situando as contradições imersas no país, dos anos 1920 até o período varguista, que tivera grande expressão, como o “Movimento dos 18 do Forte (1922), a Semana de Arte Moderna (1922), a fundação do Partido Comunista (1922), a Revolta Tenentista (1924) e a Coluna Prestes (1924 a 1927)” (SOUZA, 2014, p. 105), além dos impactos da quebra da bolsa de Nova Iorque (1929) e da Grande Guerra Mundial. No campo educacional, o escolanovismo, de John Dewey ganha sua versão brasileirada na Escola Nova, de orientação liberal, sucumbindo as experiências educacionais socialistas e libertárias (anarquistas) de grande inserção no seio do movimento operário durante o governo Vargas.

Como continuação, no governo Vargas a educação é colocada como elemento fundamental para a formação social brasileira, mas a serviço dos interesses da política externa e da burguesia interna²³, institucionalizada pela Constituição de 1937²⁴, juntamente com a criação do Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI) e do Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (SENAC), cindindo de vez a formação, com um corte de classe, uma vez que esta formação para o trabalho manual seria desenvolvida pela classe trabalhadora, enquanto a formação intelectual/não manual estaria delegada às classes dominantes. Dessa forma, como afirma Souza (2014)

A partir de 1940, a educação brasileira incorporou a matriz curricular urbanizada e industrializada e impôs interesses sociais, culturais e educacionais das classes dominantes brasileiras como fundamentalmente os mais relevantes para todo o povo brasileiro. Já não havia a preocupação com a construção da identidade nacional. Todas as discussões sobre educação estavam vinculadas à política externa norte-americana.

Os organismos internacionais vinculados ao imperialismo norte-americano começavam a se interessar cada vez mais pela educação do campo, já prevendo os resultados que poderiam ter com o controle ideológico dessa população. Além do mais, precisavam conter o avanço das organizações de lutas camponesas. Vale assinalar que, na República Velha e no governo Vargas, explodiram, pela via militar, muitas lutas dos camponeses contra as oligarquias rurais, como Canudos, Contestado, Pau de Colher e outras, além de levantes de operários e camponeses sob a orientação do Partido Comunista, como a Coluna Prestes, o heróico Levante de 1935, etc. Nas décadas seguintes, as importantes e combativas Ligas Camponesas causavam grandes preocupações à burguesia burocrática-latifundiária, com as tomadas de terras e a organização de frentes guerrilheiras.

Em outubro de 1945, foi firmado um acordo entre o governo brasileiro e a Fundação Interamericana de Educação. Conforme Mendonça (2007), este acordo possibilitou desenvolver relações mais íntimas com docentes do ensino agrícola dos Estados Unidos; facilitou o treinamento de brasileiros e americanos especializados em ensino profissional agrícola e possibilitou que fossem programadas atividades no setor da educação rural, do interesse de ambas as partes contratantes, que em nada serviram para escolarização da população, mas para o que Leite (1999) chama de educação informal (SOUZA, 2014, p. 108-109).

Na concepção de Mendonça (2009), a luta contra o analfabetismo que afetava a população brasileira tornou-se bandeira pelos Ministérios da Educação e Saúde (MES) e também o Ministério da Agricultura, mas mantendo as diferenças entre essas pastas ministeriais, que tiveram suas ações centradas na capacitação de trabalhadores adultos, como foi o caso da Campanha de Educação de Adultos, em 1945.

Seguindo os padrões desenvolvimentistas do Pós-Segunda Guerra e da Guerra Fria, em 1945 é firmado um acordo de “cooperação técnica” entre o Ministério da Agricultura e

²³ Como mencionado anteriormente no texto, este fato nos situa no afastamento das “barreiras ideológicas” comunistas, de cunho pró-capitalista estadunidense, em detrimento do campo socialista formado no Leste europeu, orientada pela União Soviética.

²⁴ Também conhecida como Constituição Polaca, em referência a constituição autoritária polonesa.

uma agência privada norte-americana, dando início a Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais (CBAR). Este acordo previa a qualificação de trabalhadores rurais adultos, nos Centros de Treinamentos (CTs), por outro lado, crianças e jovens de todo país poderiam passar por especializações nos Clubes Agrícolas Escolares, nos Estados Unidos, no intuito de formar líderes rurais que despertassem o “amor a terra e ao trabalho”, como forma de manter a população no campo. Faz-se mister registrar que este processo não aconteceu apenas no Brasil, já que foi uma prática dissimulada pelos países do “terceiro mundo”, como registrado Mendonça (2009).

No início da década de 1950, a partir do CBAR, se constitui no Brasil a Campanha Nacional de Educação Rural (CNER), com atuação em áreas marcadas por pequenas propriedades, chegando a trabalhar com parceiros e rendeiros, mas concentrando as “atividades do programa em determinados estados e regiões, em particular onde existiam conflitos por terras, indica que a escolha das áreas de atuação esteve atrelada a posições relacionadas à posse da terra no Brasil. (BARREIRO, 2010, p. 52)”. Esta política, como sustenta a autora, é parte constitutiva do projeto norteamericano, aliado a ONU, no combate ao comunismo, buscando frustrar as organizações populares, representando um pacto de conciliação entre os diferentes setores sociais com o discurso de *trabalho educativo* como forma de desenvolvimento de empreendimentos entre os habitantes do rural, e da *autonomia do camponês*, estabelecida por meio de parcerias com fazendeiros, igreja e prefeitos. O CNER chegou a contar com 72 unidades em funcionamento no país em 1962, sempre priorizando as áreas que haviam conflitos pela posse da terra e,

Observa-se que a educação era colocada em si mesma como instrumento para alavancar progressos coletivos, sem explicitar os mecanismos de dominação, apesar de citados em determinados momentos, eles eram indicados para encaminhamentos de conflitos, no nível individual e não coletivo (BARREIRO, 2010, p. 56).

É sobre a ideologia norte-americana que se pretende, no Brasil, incorporar o agricultor à lógica do mercado, segundo Mendonça (2009), fornecendo assistência técnica – dos jovens e adultos capacitados nos Estados Unidos – por meio das Extensões Rurais, das Semanas Ruralistas, apoiadas pela Igreja, além de financiamentos públicos e privados de Crédito Rural. Assim, as ações do Estado eram movidas

Para legitimar a ressignificação em curso no próprio conceito de Educação Rural, os grupos no poder canalizaram esforços para preservar a subalternidade do trabalhador rural, defendendo uma política “educacional” destinada à qualificação de mão-de-obra adulta e totalmente desvinculada da instituição escolar. Impossível não relacionar semelhante redefinição ao contexto marcado pela germinação, no país, de

inúmeros movimentos sociais, como as Ligas Camponesas, por exemplo. Com tal pano de fundo, a Extensão Rural e seus correlatos visavam um duplo objetivo: promover o disciplinamento coletivo, através da vulgarização dos códigos e visões de mundo transmitidos por intelectuais estadounidenses e consagrar a Assistência Técnica e Financeira enquanto “modalidade de ação educativa” por excelência, destinada a maximizar a produtividade do trabalho agrícola (MENDONÇA, 2009, p.12).

Dando continuidade a nessa análise da educação no campo brasileiro, por meio das interferências externas, Bezerra Neto, Bezerra e Lima (2011) ao analisarem o Programa Escola Ativa no estado de São Paulo, constatam, a partir de seu histórico, o internacionalismo intervencionista deliberado pela UNESCO (tendo o Banco Mundial e a UNICEF como entusiastas) às nações latino-americanas. Criado em 1960, em 1970 é aportado na Colômbia, país que recebeu maiores investimentos na recepção deste Programa, que tem como dinâmica a autoaprendizagem individualizada, por meio de guias e fichas, em turmas multisseriadas. No Brasil, apenas nos anos 1990 é que o Programa se materializa, num contexto de crise econômica, inserção da política neoliberal e da ebulação dos movimentos sociais de luta pela terra. Os primeiros cursos são alocados inicialmente em estados do Nordeste, marcado por maiores contradições expressas na concentração de riqueza, sendo rapidamente incorporado por todas as unidades federativas do país, contribuindo no controle do trabalhador e na reificação das formas de reprodução social, em detrimento de uma ação coletiva de transformação social.

Não parou por aí a influência e a interferência do Banco Mundial, sobre a educação no campo brasileiro que, conforme análise de Oliveira (2015) sobre o PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra na Paraíba, a autora considera que este organismo multinacional investe nessa modalidade de educação *como forma* de atender as metas de desenvolvimento estabelecidas pelo Fundo Monetário Internacional (FMI), Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO) e o Banco Inter-americano de Desenvolvimento (BIRD), *como o forma* de melhorar os índices de desenvolvimento como o PIB e o IDH, “transformando” os países *subdesenvolvidos* em países *em desenvolvimento*.

Considerando a situação de penúria da educação brasileira, tendo seu arranjo segundo o processo de formação econômico-social e espacial, percebemos a partir dos dados INEP-2002 e do PNAD-2011, analisados – respectivamente – por Oliveira (2015) e Bezerra Neto (2009), a desigual distribuição da educação pelo país, considerando sobremaneira os dados relativos entre a educação no campo e a educação urbana brasileira. Bezerra Neto (2015, p. 1) revela, por exemplo, que no campo, “apenas 23% dos alunos de 10 a 14 anos estavam

matriculados nas séries adequadas à sua idade, índice que chegava a 47% na cidade, o que pode servir de indicativo da adequação do ensino e dos investimentos realizados no meio rural”, dados contraditórios que se repetem com constância, como na relação de tempo de permanência na escola, em que o estudante rural na faixa de 15 anos ou mais tem como média 3,4 anos, enquanto no espaço urbano o número chega a 7 (sete) anos de permanência. Considerando ainda que entre os estudantes rurais, 60% deles encerram sua vida escolar ainda no ensino fundamental. Quanto a estrutura física das escolas, o padrão desigual é mantido em cabal desproporção, sendo que, nesse período, 58% das escolas urbanas tinham biblioteca enquanto nas escolas rurais tais recursos não chegavam a 6% e, referente aos dados sobre a oferta e disponibilidade dos recursos ligados a informática, as diferenças são agudizadas ainda mais.

Oliveira (2015) centra sua análise sobre os resultados finais desse processo, a saber, o analfabetismo rural, que em 2011 representava 21,20% da população, enquanto entre a população urbana a quantidade era de 6,5%. Ampliando a questão, abordando o analfabetismo funcional, conforme a autora, são ainda mais agravantes, já que, além dos 21,20% da população analfabeta acrescenta-se 31% de analfabetos funcionais no campo, seguido por 20% no espaço urbano, como demonstrado pelo gráfico 2.

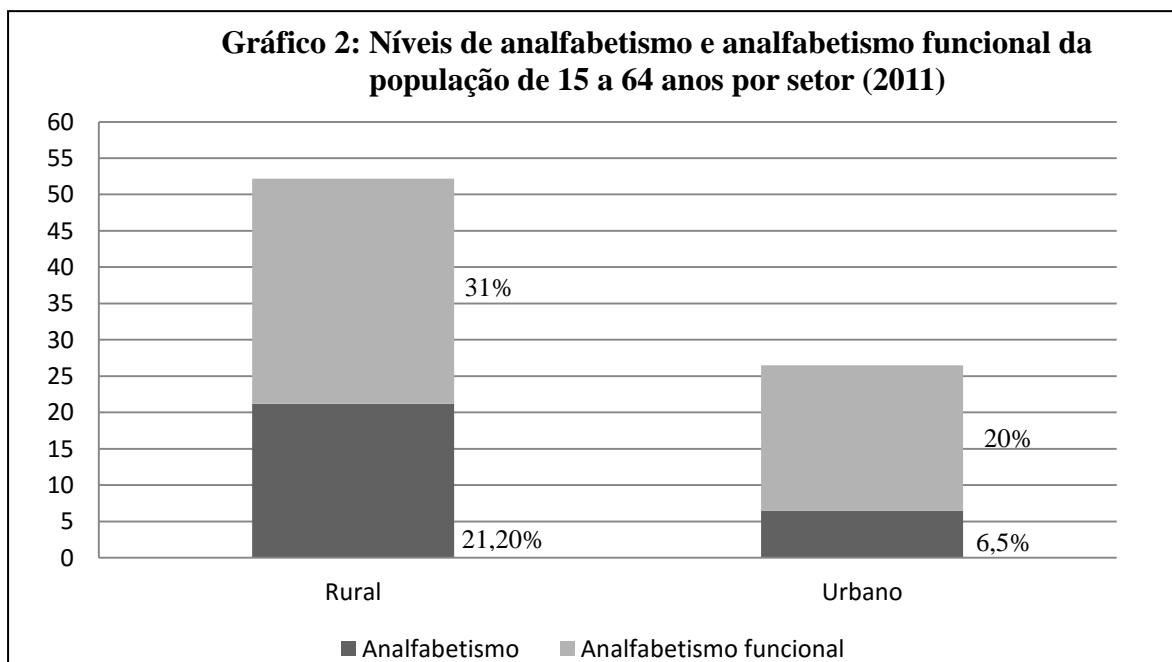


Gráfico 2: Níveis de analfabetismo e analfabetismo funcional da população de 15 a 64 anos, por setor (2011)
Fonte: Inaf Brasil 2001-2002 e 2011 – Adaptado de Oliveira (2015).

Além da problemática do analfabetismo, há de se considerar a concentração desigual e combinada dessa situação, quando as maiores taxas de analfabetismo, por regiões, se concentram no norte e nordeste do país, com 9% e 17% de sua população, respectivamente, desprovida de recursos elaborados na articulação e compreensão da escrita (OLIVEIRA, 2015). Frigotto (2010, p. 28) expressa de modo mais claro tal situação, em que

O retrato da precariedade da educação básica como direito social e subjetivado no Brasil equivale a quatro populações do Uruguai de analfabetos absolutos. O Brasil convive em pleno século XXI, com mais de 14 milhões de analfabetos, o que equivale a 10,5% da população maior de 15 anos, revelando um ensino fundamental precário e um ensino médio que atinge, também precariamente, apenas a metade da população de jovens que constitucionalmente deveriam tê-lo por direito.

Outra faceta deste desenvolvimento desigual e combinado pode ser observado pelo fechamento de escolas rurais²⁵, levada a reboque como consequência das políticas de desenvolvimentos encampados pelo Estado brasileiro, que teve como prioridades o desenvolvimento urbano/industrial da região centro-sul brasileira, além do investimento massivo, a partir de investimentos do próprio Estado e de capitais nacionais e internacionais, na produção de commodities agrícolas e minerais por todo espaço brasileiro, bem como na produção de energia e estrutura para produção e reprodução ampliada do capital.

Seguindo por este contexto estrutural da formação econômico-social e espacial brasileira, da alta concentração da propriedade privada, da legitimação do latifúndio como reserva e produção de valor, da modernização conservadora da agricultura como forma de melhor capitalizar o espaço agrário ao capital mundial e da penúria da educação, sobretudo no campo brasileiro, são nas ocupações de terra do MST que “nasce” a necessidade de uma luta pela terra, e da reforma agrária, articulada a uma luta pela educação no campo, numa perspectiva de transformação social, da construção do homem novo para uma nova sociedade, superando o capitalismo (CALDART, 2012; RIBEIRO, 2010; BAUER, 2009).

Este movimento encampado pelo MST, movido pela articulação entre a reforma agrária e a educação, já nos anos 1980, tinha como preocupação as altas taxas de analfabetismo na sociedade e entre os membros do Movimento. Daí a sustentação em enfocar a educação junto com o processo político e estrutural que é a questão agrária brasileira,

²⁵ Baseados no Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), a Folha de São Paulo (2014) – um dos jornais de maior circulação do país – anunciou que há, em média, 8 escolas sendo fechadas diariamente no Brasil. Esses dados também foram trabalhados pelo MST (2015) denunciando o fechamento de mais de 37 mil unidades escolares no campo brasileiro no período que compreende os de anos 2000 a 2015, localizando a maior parte na região norte e nordeste.

propondo a ocupação dos latifúndios (do latifúndio da terra e do latifúndio do conhecimento, do saber) baseados em uma educação, de base política e a luta por uma educação formal no âmbito da luta pela terra, materializado na construção de escolas *do campo*²⁶.

Conforme os *Boletins da Educação*²⁷ do MST é perceptível compreender sua perspectiva ampliada da educação, no que toca seus principais referenciais desta área, que vão desde a Escola do Trabalho soviética de Pistrak e Makarenko à perspectiva histórico-cultural de Vygotsky e Luria. Mas, conforme afirma Bezerra Neto (1999), também é baseado em um referencial teórico eclético, já que o MST assume também uma perspectiva “existencial-culturalista²⁸” de Paulo Freire (PAIVA, 1980) e do construtivismo de Piaget. Para além disso, como afirma o autor

Cumpre assinalar que a proposta pedagógica do MST não é uma proposta que surge do nada ou que busque dar início a uma nova pedagogia. Na prática, é uma apropriação da proposta educacional de Paulo Freire, inclusive com os problemas decorrentes dessa metodologia, acompanhada das orientações de pensadores como Makarenko, Piaget, Martí e Che Guevara (BEZERRA NETO, 1999, p. 47).

É deste Movimento que tem grande repercussão a luta por uma educação transformadora para o campo brasileiro, luta encampada por diferentes setores sociais que participaram, a partir dos anos 1990, do *I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária* (ENERA), realizado em 1997 e das *Conferências Por Uma Educação do Campo*, realizadas em 1998 e 2004 que são um marco no avanço dessa discussão no país, que abre espaços para outros debates entre seus pares, como em alguns setores progressistas de algumas universidades e, sobretudo na conquista de políticas públicas, que tem como caso mais expressivo o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA),

²⁶ O MST trabalha então com a perspectiva de uma educação do campo, partindo da perspectiva de que a educação rural estatal até então existente (quando existia) era de cunho funcionalista e profissionalizante, a serviço do capital. Os termos escolas rurais, educação rural e educação no campo são, nesse sentido, formas que devem ser superadas pois representam uma política de educação que é produzida pelo espaço urbano e transplantadas ao espaço rural a partir da formação de professores e da elaboração dos materiais didáticos, com ideologia urbanocêntrica, interferindo no processo de ensino/aprendizagem e na vida do estudante do campo. Assim, a proposta de uma educação do campo debate a necessidade de uma educação que seja produzida pela classe trabalhadora do campo, desde a sua perspectiva teórico-filosófica (compreensão de mundo) até pela formação de professores e produção de material didático, auspiciando, neste caso, uma educação que seja *do e no campo* (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008 ; CALDART, 2012).

²⁷ Boletim da Educação foi um material produzido pela direção do MST para formação de sua militância que teve como princípio difundir os princípios de sua concepção de educação. Este material e outros estão disponíveis em <http://reformaagrariaemdados.org.br/biblioteca/cadernos> acessado 21 de agosto de 2015.

²⁸ Segundo Paiva (1980), “Paulo Freire tem indicado explicitamente ter sido o existencialismo a corrente filosófica que maior influência exerceu sobre o desenvolvimento de suas ideias pedagógicas. E não se trata do existencialismo em geral, mas daquele que se desenvolveu em conexão com os princípios que, para o cristianismo, devem reger a relação com o próximo”. Não estamos questionando a perspectiva crítica de Paulo Freire, mas apenas, identificando o deslocamento da luta de classes por relações culturalistas, adotadas pelo Movimento por uma Educação do Campo.

iniciado em 1998, replicando na re-estruturação de escolas rurais, na Educação de Jovens e Adultos e, em uma série de cursos de níveis superiores e de pós-graduação, bem como na formação de professores, como pode ser observado a seguir

No PRONERA existem projetos de **educação de jovens e adultos visando à alfabetização**, escolarização e capacitação dos trabalhadores dos assentamentos da reforma agrária, além de projetos de formação inicial como a Pedagogia da Terra e a **licenciatura em educação do campo**. Existem projetos de formação continuada como a **especialização lato sensu em educação do campo**. Os cursos de Letras, História, Geografia e Agronomia também são desenvolvidos no contexto do PRONERA (SOUZA, 2008, p. 1091, grifo nosso).

O Movimento por uma Educação do Campo, defende um projeto de educação articulado com estratégias de desenvolvimento, de modo que esta educação seja específica e diferenciada da educação dos espaços urbanos, além de respeitar e fortalecer a cultura camponesa²⁹, e que possa garantir melhores condições para o estabelecimento, além de fixar da juventude no campo (ARROYO, CALDART, MOLINA, 2008).

A partir das Conferências Nacional Por Uma Educação do Campo, iniciam-se círculos de pesquisa sobre esta temática na Geografia, de forma autônoma e não-diretamente relacionadas, dissolvida no amplo leque de discussões acolhidas pela Geografia agrária, que se entende pelo largo espectro de abordagens como a questão agrária, as disputas territoriais e por água, o desenvolvimento da agricultura, as relações campo-cidade, as relações de gênero, pluriatividade, etc.

Dessa forma, a educação no campo se configura como uma temática cara ao estudo da Geografia, tanto no que toca a educação, quanto na sua discussão associada à questão agrária, como pode ser percebido ganho de espaço em eventos dessa área, como o são no SINGA e no ENGA. Essa temática passa a conformar um objeto de estudo³⁰ na Geografia, superando a escassez de pesquisas, como abordaram Arroyo (2006) e por Arroyo, Caldart e Molina (2008) em relação à incipientes pesquisas sobre a educação no campo por pesquisadores que atuam na área da Educação/pedagogia.

²⁹ Sobre esta discussão, ver Gilberto Luiz Alves (2009) e o embate do especifismo cultural em oposição a um conhecimento universal que deve ser apropriado pela classe trabalhadora, para o qual o autor resgata a concepção de que “(...)Lênin exigia cautela e afirmava que a democratização da cultura passava, primeiro e necessariamente, pelo domínio da cultura burguesa pela trabalhador. Isso não era pouco. É conveniente retomar a relação do trabalhador com a cultura sob o capitalismo. Neste modo de produção, é desejável que se esclareça, o conhecimento culturalmente significativo, inclusive a cultura burguesa de qualidade, ou seja, tudo aquilo que se expressa riqueza de patrimônio cultural da humanidade, sempre foi sistematicamente negado aos operários e seus filhos, inclusive dentro das escolas, onde tem dominado somente as suas formas mais vulgarizadas pela mediação do manual didático.” (ALVES, 2009, p. 144)

³⁰ Objeto de estudo no campo teórico, mas um importante movimento propositivo de transformação do real.

Dado o crescimento da pesquisa em educação no campo em Programas de Pós-graduação em Geografia, compreendemos ser de grande importância o levantamento e a análise dessas investigações como forma de compreender seu estado na produção do conhecimento a respeito da temática abordada.

2 – A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA NO BRASIL

Os movimentos de transformações na sociedade brasileira, tanto no que se refere a mundialização do capital quanto aos movimentos de resistências, tem amplo significado para os estudos geográficos, desta forma, compreender as matrizes, origens e consequências dessas contradições tornaram-se nos últimos anos substancial para a ampliação do entendimento do papel do capitalismo mundial com suas pressões, nas mais variadas formas e escalas, no território nacional. Desta forma, a busca pela justiça social, encampada pelos geógrafos da Geografia nova, radical, marxista ou crítica, após os anos 1960 e 1970, chamam a atenção para questões latentes da sociedade que necessitavam e ainda necessitam serem superadas. A Geografia, nesse sentido, tem papel marcante o qual oferece a oportunidade de reflexão que supera o imediatismo e expõe questões ímpares para pensar os condicionantes espaciais nas suas mais variadas formas, funções e conteúdos.

Dentre as transformações decorridas do processo econômico e político nacional, mantemos como foco a educação no campo, não ignorando os processos gerais da educação brasileira, decorrentes de modificações políticas, econômicas e sociais que afetaram o país. Em Lombardi, Lucena e Previtali (2014) são elencados, por exemplo, processos de intervenções do Banco Mundial na educação brasileira, como no debate sobre as Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), no seguimento das orientações da *Conferência Mundial sobre Educação para Todos*, financiada pelo Banco Mundial, Unesco, Unicef e Pnud. Este processo, unificado ao neoliberalismo insere também na escola uma lógica antipopular e antidemocrática, privatista, que atua na redução de poderes das esferas públicas, na contribuição em transformar conteúdos políticos em direitos de consumidores, bem como numa lógica individualizante. Nesse sentido, Lucena Et al (2014, p. 176) discorrem sobre as transformações educacionais, assinalando que:

O âmbito educacional brasileiro reflete as mediações dialéticas existentes nos anos de 1980 e de 1990 que articulam as relações entre a educação, modernização e qualificação profissional. A influência do capitalismo fica evidente nas práticas educacionais que visam preparar mão de obra adequada para atender as necessidades do mercado, acompanhando o momento e o desenvolvimento econômico do país.

Essas transformações incidem sobre o processo geral da educação no país, agravando a precarização da situação educacional. A educação no campo está inserida neste movimento, mas em uma situação de precarização ainda mais intensa, como observa Bezerra Neto (2009), no que se refere à formação de professores, estrutura física das escolas, material didático, analfabetismo e, inclusive na intensificação do processo de fechamento de escolas.

De toda forma, a partir da compreensão do material levantado, constata-se que a pesquisa em educação no campo, desenvolvida em Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, são norteadas pelas diretrizes do Movimento *Por Uma Educação do Campo* (ARROYO, CALDART e MOLINA, 2008), encampada, sobretudo, pelo MST, dos quais são recorrentes, nesses trabalhos, temas que abordam o silenciamento da discussão da educação do campo na pesquisa social e educacional; a educação do campo vinculada a estratégias de desenvolvimento local, regional e nacional; as perspectivas de uma educação específica, diferenciada para o campo; o debate – que se tornou paradigmática na Geografia – entre educação no/do campo e a educação rural; a pedagogia, a questão do currículo escolar e a formação docente para o campo; bem como o uso do termo sujeitos sociais em detrimento de classes sociais e luta de classes.

É deste processo também que há a consolidação dos principais referenciais teóricos nas pesquisas em educação no campo na Geografia, a partir, sobretudo, de Paulo Freire e de Roseli Salete Caldart, passando por Miguel Gonzalez Arroyo e Mônica Castagna Molina e, evidentemente, pelo geógrafo Bernardo Mançano Fernandes³¹, com o seu debate a cerca da educação do campo como forma de contribuir com o desenvolvimento territorial rural.

Fizemos o levantamento de 57 pesquisas, das quais 50 são dissertações e 7 são teses de doutorado que trabalham o tema da educação no campo na Geografia, no período de 1999 a 2015. Este recorte temporal está diretamente ligado ao *Movimento Nacional por uma Educação do Campo*, que a partir do ano de 1997, recoloca a temática da educação no campo em debate na sociedade brasileira. Em geral, as análises partem da compreensão da dinâmica

³¹ Bernardo Mançano Fernandes é coordenador da Cátedra Unesco de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial.

agrária para se debater a educação no campo, propriamente dita. Como forma de melhor sistematizar a discussão, dividimos este material levantado em 6 temáticas principais, de acordo com sua recorrência: **a) Geografia escolar no campo; b) Educação Escolar Indígena; c) Pedagogia da Alternância; d) Escolas Agrotécnicas; e) Políticas Públicas; e f) Paradigmas da Educação do campo;** Não houve quantificação por temas, devido ao fato de que uma única pesquisa (seja ela de mestrado ou de doutorado) poder transversalizar por mais de uma tipologia estabelecida neste trabalho.

Os dados coletados permitem a compreensão de que a pesquisa em educação no campo desenvolvidos na Geografia, no contexto amplo a que se dedica este trabalho, se inicia com a dissertação de Rosa (1999)³² e, adquire caráter nacional com a defesa de dissertação de Paula (2008)³³, sendo a região norte do país a derradeira a ter uma dissertação defendida sobre essa temática. A região norte é ainda a que conta com a menor quantidade de trabalhos concluídos nessa área, com 2 dissertações, seguidas pelas regiões nordeste e Centro-Oeste com 9 e 13 dissertações defendidas, respectivamente. As regiões Sudeste e Sul ao mesmo tempo em que concentram a maior quantidade universidades, de programas de pós-graduação e de recursos à pesquisa, concentram também, em números, a maior parte das pesquisas em educação no campo no Brasil, sendo que no sudeste existem 10 pesquisas de mestrado e 6 de doutorado, enquanto na região sul do país há 18 dissertações de mestrado e 1 tese de doutorado, concluída até 2015, como pode ser melhor observado pelo gráfico 3.

³² ROSA, Odelfa. **A Cartografia na Escola Rural:** Ações e Proposições para 5^a Série: Um Estudo de Caso. Presidente Prudente-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

³³ PAULA, Jânia Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ:** escola e seus modos de vida. Porto Velho-RO. 2008. Porto Velho-RO. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia.

Pesquisas em Educação no Campo, por regiões brasileiras no período de 1999 a 2015

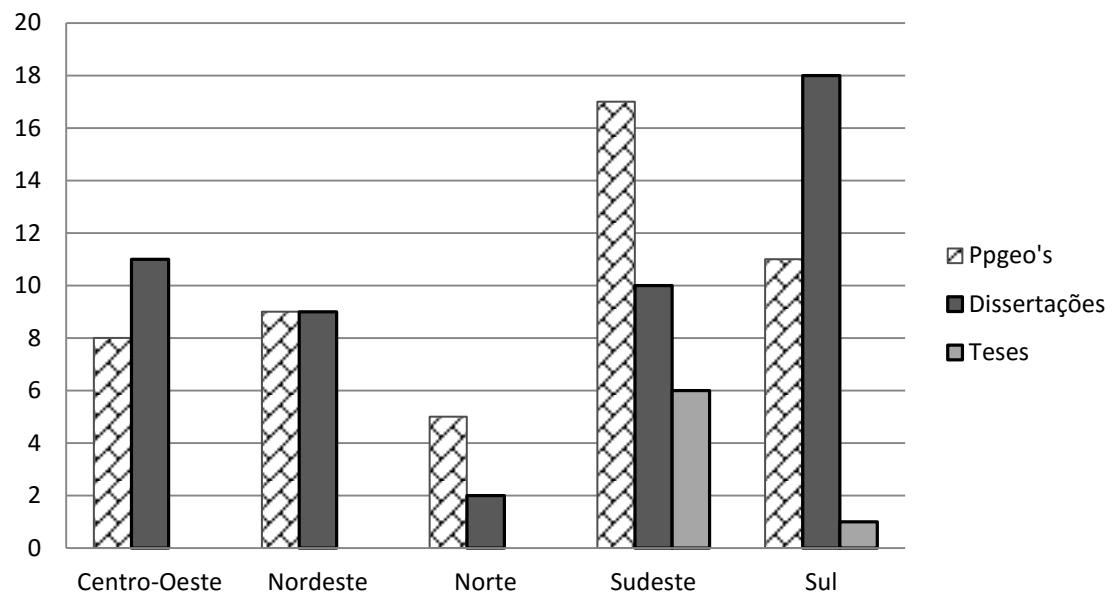
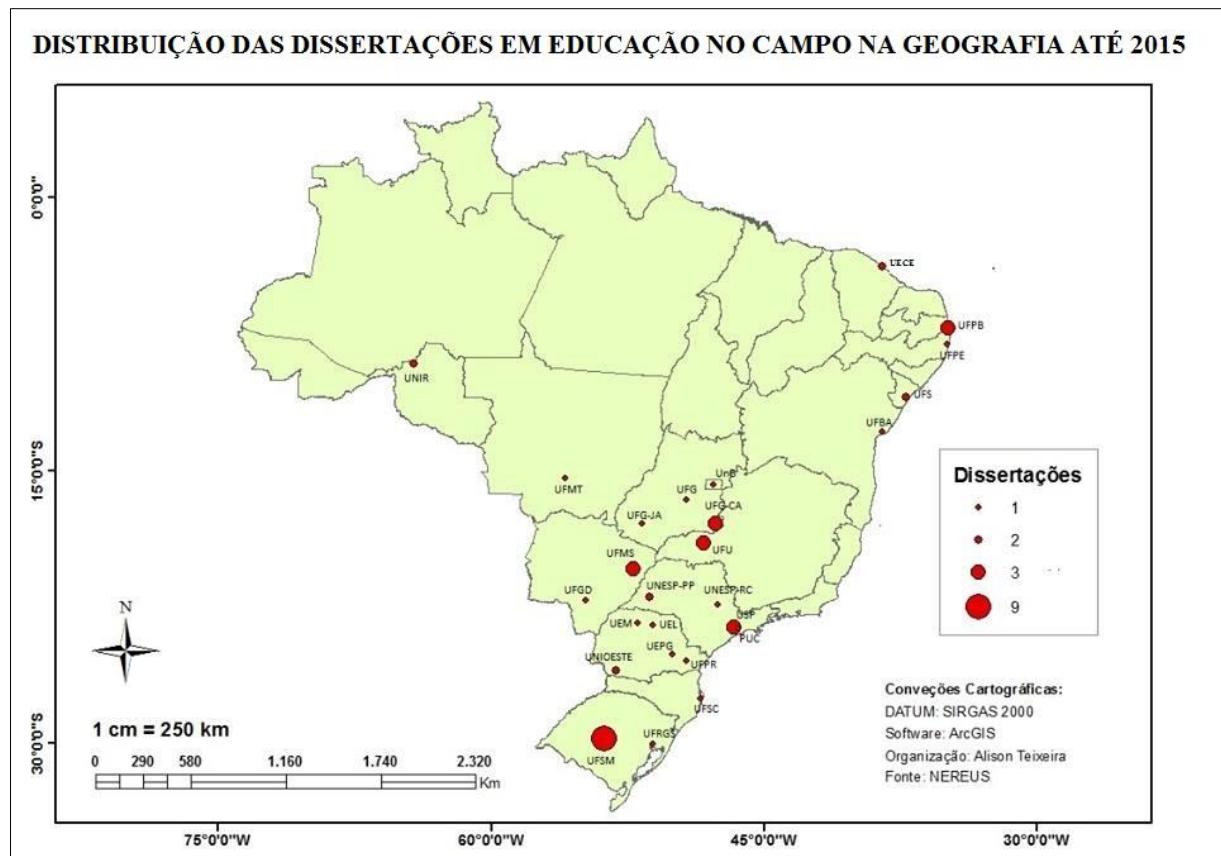


Gráfico 3: Distribuição dos Programas de Pós-graduação em Geografia e das pesquisas em educação no campo, por regiões brasileiras no período de 1999 a 2015.

Fonte: Capes

O gráfico consegue representar bem a disparidade da distribuição de pesquisas e dos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, apresentadas pelas regiões, a partir da concentração na região centro-sul. Já a distribuição da pesquisa em educação no campo, tratada por este trabalho, partindo dos Programas de Pós-Graduação representa a seguinte

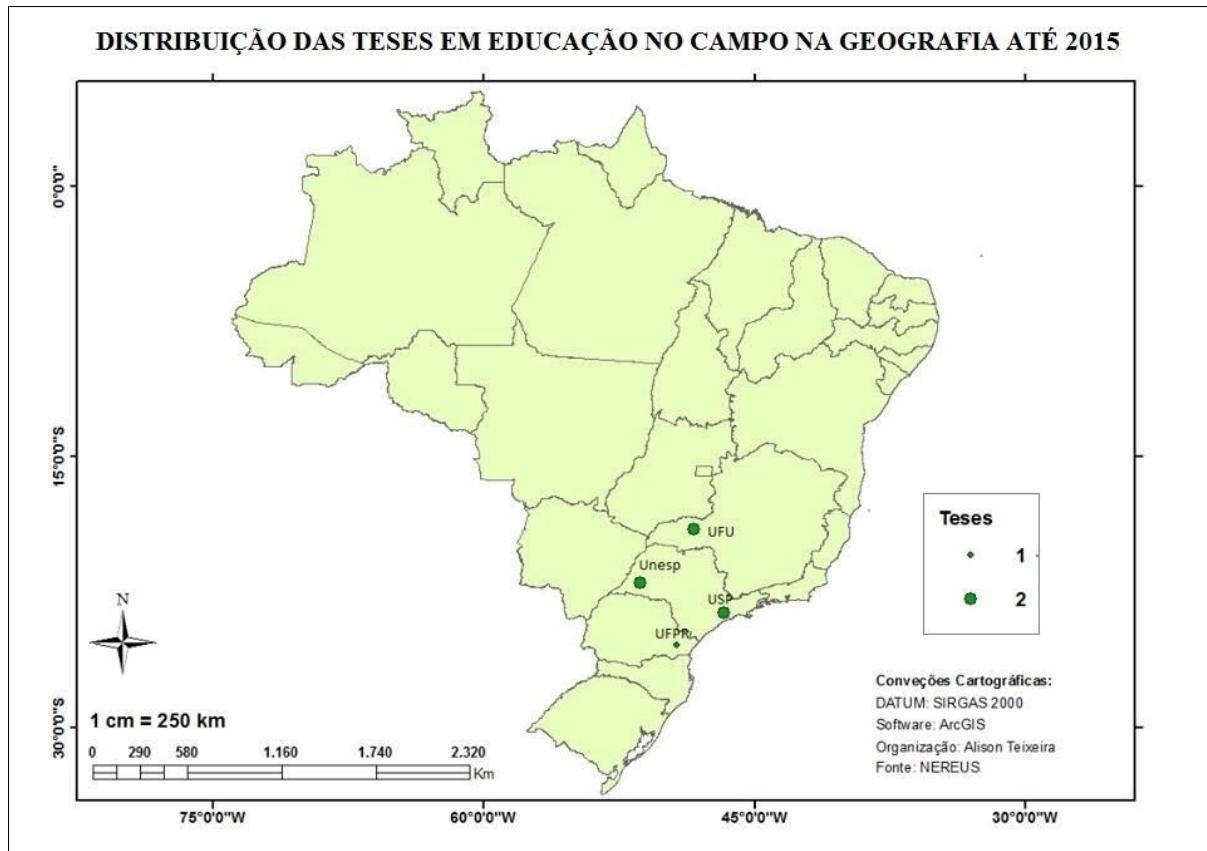
especialização pelo território nacional em termos de dissertações defendidas³⁴ (mapa 1) e de teses defendidas³⁵ (mapa 2).



Mapa 1: Distribuição das dissertações em educação no campo na Geografia até 2015
 Fonte: CAPES. Org. Alex Cristiano de Souza

³⁴ Os Programas de Pós-Graduação com dissertações de mestrado defendidas sobre o tema referente à Educação no Campo são: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP); Universidade de Brasília (UnB); Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual de Londrina (UEL); Universidade Estadual de Maringá (UEM); Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); Universidade Estadual do Ceará (UECE); Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE – Campus Francisco Beltrão); Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp – Campus Presidente Prudente); Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp – Campus Rio Claro); Universidade Federal da Bahia (UFBA); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Universidade Federal de Goiás (UFG – Campus Catalão); Universidade Federal de Goiás (UFG – Campus Jataí); Universidade Federal de Goiás (UFG); Universidade Federal de Pernambuco (UFPE); Universidade Federal de Rondônia (UNIR); Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC); Universidade Federal de Santa Maria (UFSM); Universidade Federal de Sergipe (UFS); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT); Universidade Federal do Mato Grosso do Sul (UFMS – Campus Três Lagoas); Universidade Federal do Paraná (UFPR); Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

³⁵ Os Programas de Pós-Graduação com teses de defendidas sobre o tema referente à Educação no Campo são: Universidade de São Paulo (USP); Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho” (Unesp – Campus Presidente Prudente); Universidade Federal de Uberlândia (UFU); Universidade Federal do Paraná (UFPR).



Mapa 2: Distribuição das teses em educação no campo na Geografia até 2015
Fonte: CAPES. Org. Alex Cristiano de Souza

Para além desses elementos, são nas regiões sul e sudeste que se encontram também grande parte dos pequenos e médios proprietários rurais, ao mesmo tempo que são nessas regiões as maiores concentrações de luta do MST, bem como uma maior capacidade organizativa para o avanço em suas pautas. Por outro lado, o fato de a região sul do país concentrar cerca da metade das Escolas Família Agrícola do Brasil e significativa presença das Casas Família Rural, constitui outro importante elemento para a concentração das pesquisas. Nota-se, ainda, que as pesquisas que tem como objeto de estudo a região sul do país vão para além das pesquisas realizadas naquela região, enquanto a região sudeste é menos investigada do que a quantidade de pesquisas desenvolvidas, que abordam a região sul, em duas ocasiões, e as regiões norte e centro-oeste, com uma abordagem em cada.

Ainda não se pode olvidar que essas regiões apresentam maiores similaridades, pelo poder econômico e político da efetivação de políticas pública como o Pronera, o Pronacampo e outros. Essas podem ser pistas para a compreensão da concentração das pesquisas em educação no campo nessas regiões, considerando ainda que o MST, enquanto organização, é o maior *porta-voz* da luta Por Uma Educação do Campo no Brasil e tem importante atuação nessa região.

2.1 – Dos pressupostos da pesquisa em Educação no Campo na Geografia

No geral, os trabalhos levantados para a realização desta pesquisa, versam sobre questões gerais dos aspectos referentes à educação no campo, representando uma grande variedade nas abordagens. A maior parte dessas pesquisas está relacionada à emergência dos movimentos sociais na construção de uma proposta de educação específica para o campo, considerando os saberes dos “sujeitos” do campo. Essa concepção que tem seu germe nos anos 1980 é tida como superação da educação rural, historicamente construída – pelo Estado e pelas classes dominantes do campo – como *aquela* educação ditada pelo espírito capitalista, de formação tecnicista e que compreende o campo e o camponês enquanto mercadorias para a reprodução do capital.

Por essa forma de interpretação da educação no campo brasileiro, a partir dessas duas óticas, as pesquisas aqui analisadas, partem daquela que busca uma superação da educação historicamente construída no campo brasileiro. Os estudos de caso são tidos como recursos, para a realização das pesquisas, como forma de articulação entre o teórico e o prático, o existente.

A forma de realizar as discussões entre educação no campo e a Geografia, são estabelecidas a partir das categorias de análise geográfica como território (des-territorialização, re-territorialização, territorialização e territorialidade) espaço (espacialização) e lugar. Os usos dessas categorias nas análises estão articuladas com as propostas de cada trabalho, havendo variações entre as categorias de análises e os temas das pesquisas.

O espaço, enquanto categoria de análise é o de menor presença entre as pesquisas levantadas e, sempre utilizada como recurso de mediação entre as categorias território e lugar. É frequente o uso da categoria espaço na abstração entre o estudo de caso e a situação nacional e/ou estadual. São duas as principais abordagens dessa categoria, a que centra suas forças sobre o espaço produzido a partir das relações das formações econômico-sociais e, a que toma em suas análises o espaço vivido dos grupos, dos sujeitos, das comunidades e da escola no espaço rural.

Em trabalhos que tem como objeto de análise a educação no campo empreendida pelos movimentos sociais, é o empreendimento da categoria território e seu movimento de des-re-territorialização. Trabalhos com essas abordagens são relacionados com a categoria,

quando se busca compreender processos dinâmicos, que envolvem movimento, relações tensas, em disputas, sejam elas materiais, como são os casos de instalações ou fechamento de escolas rurais ou, de ordem imaterial, como as disputas entre as concepções de educação para a educação no campo.

A categoria lugar, por sua vez, tem maior ocorrência entre os pesquisadores que executam abordagens mais pontuais, geralmente relacionados ao processo de ensino-aprendizagem. Nesse caso, o uso do lugar é relacionado às propostas que relacionam, de forma mais direta, o estudante ao seu lugar de origem, utilizando do segundo (o lugar de origem) como trunfo no processo de ensino, abordando suas particularidades, de maior proximidade relacional com a juventude estudante.

Por outro lado, trabalhando com as premissas dos saberes e da cultura dos trabalhadores rurais, a categoria frequentemente utilizada, ao lado do lugar é o território. Esse uso varia segundo a inclinação teórico-metodológica do pesquisador. Em linhas gerais, quando a análise é acompanhada por uma perspectiva cultural, os estudos se sustentam pela tradição, pelos costumes, pela cultura local e pelo pertencimento de tais ou quais grupos sociais. Pela perspectiva – autodeclarada – dialética dos pesquisadores, a categoria território aparece com traços que vão para além do pertencimento e da cultura local, se localizando nas práticas históricas, nas relações de domínio daquela porção territorial, bem como nas relações econômicas e de produção.

O método marxista é evocado por autores como Camacho (2008), Oliveira (2015) e Soares (2015) como forma alternativa ao combate da situação periclitante da educação no campo brasileiro. Oliveira e Soares abordam em suas pesquisas temas caros à educação como o papel do Estado na apropriação teórico, metodológico, estrutural e política das demandas dos movimentos sociais e a articulação do trabalho como princípio educativo, essencial na construção de uma nova sociedade.

2.2 – Geografia escolar no campo

A temática *Geografia escolar no campo* faz parte das primeiras abordagens sobre o tema na pesquisa em educação no campo na Pós-graduação em Geografia. O primeiro trabalho catalogado para esta pesquisa é a dissertação defendida na Unesp, campus Presidente

Prudente, de Odelfa Rosa³⁶ (1999) abordando o tema *cartografia em escolas rurais*, desenvolvido em uma comunidade especializada na produção de alho, fato de latente incidência sobre as escolas, provocando a redução de alunos nos períodos de plantio e colheita dessa cultura. A autora parte do ensino de cartografia da 5^a série, buscando compreender a representação do mapa mental que tem os alunos da escola rural e, há no terceiro capítulo do trabalho um debate acerca da problemática da escola e da educação rural.

O conjunto dessa abordagem – *Geografia escolar no campo* – se baseia na transposição da educação escolar para a educação escolar precarizada que se tem campo, seguida pela insuficiente formação dos professores que lá trabalham, que é mais uma das muitas vertentes do sucateamento da educação. As origens da análise dessa problemática está localizada, como mencionado em diversos momentos da publicação pelo Movimento *Por Uma Educação do Campo*, como por exemplo na afirmação em que nas escolas rurais são, “em muitos lugares atendida por professores/professoras com visão de mundo urbano, ou com visão de agricultura patronal, na maioria das vezes esses profissionais nunca tiveram uma formação específica para trabalhar com esta realidade” (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2008, p.39). Tal abordagem caminha por um sentido mais amplo de uma política – diferenciada – de desenvolvimento³⁷ para o campo brasileiro.

Como principais abordagens que aparecem nesse contexto temos a relação da *Geografia escolar no campo* relacionado às práticas com movimentos sociais, escolas família agrícola, ambas associadas à pedagogia da alternância; da relação campo-cidade que compreende, desde as formas de organização das escolas até o ponto que toca perspectivas de formação ideológicas quanto suas concepções, havendo relações entre movimentos sociais, escolas rurais e educação infantil.

2.2.1 – A abordagem curricular

Como o currículo, em tese, norteia os conteúdos a serem trabalhados pelos professores – e isso tem serventia desde a educação infantil até o ensino superior –, há a atuação, entre os

³⁶ ROSA, Odelfa. **A Cartografia na Escola Rural**: Ações e Proposições para 5^a Série: Um Estudo de Caso. Presidente Prudente-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Trata-se de um trabalho não disponível eletronicamente.

³⁷ Não é propósito nosso neste trabalho, mas sugiro atenção redobrada à temática do desenvolvimento, como alerta Montenegro-Gómes (2007) acerca da questão deste discurso estar sempre articulado pelos processos de domínio do capital. No campo da educação, Vanilda Paiva (1980) debate o *nacionalismo desenvolvimentista* em Paulo Freire, obra de igual importância para o debate que se coloca, já que este autor é uma referência permanente nos trabalhos sobre educação no campo na Geografia.

professores, em forma de problematização e disputa em torno de seus conteúdos e mesmo suas tendências políticas e ideológicas para a educação no campo. Nesse sentido a questão curricular se constitui como um tema interdisciplinar e, em certa medida indispensável no estudo da educação e/ou da escola, quando a pesquisa tem como característica o estudo empírico de escolas ou um conjunto de escolas.

Esses pressupostos coadunam com as pesquisas em educação no campo na Geografia, na medida em que demonstram o quadro da educação rural brasileira, fazendo apontamentos para uma outra perspectiva do processo da Geografia escolar no campo que vão desde abordagens – autodeclaradas – fenomenológicas, como Santos (2011), que trabalha com a percepção e as representações vividas por alunos e professores, colocando em xeque a racionalidade científica e, suscitando a complexidade e mudanças de mentalidade como forma de melhor compreender o *novo saber ambiental*.

Santos (2011) critica a perspectiva “conteudista” que é trabalhado nas escolas investigadas em sua pesquisa, em que há um distanciamento entre o que é trabalhado nas aulas da disciplina de Geografia e a realidade dos alunos da escola. A crítica é relevante, pois se trata de aplicar no ensino de Geografia uma análise multiescalar sobre os fenômenos a serem estudados como forma de potencializar a relação de ensino/aprendizagem. Contudo, Santos (2011, p. 46) defende que ensino de Geografia deve se basear nas Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), mesmo afirmando que: “Conforme os PCNs o principal objetivo de qualquer disciplina é atender às necessidades dos alunos para formá-los cidadãos e integrá-los no mundo do trabalho”. Formar cidadãos e integrá-los nesse mundo de trabalho, capitalista, é uma contradição imanente, totalmente de acordo com as propostas educacionais de um Estado burguês.

Num panorama geral desses trabalhos, são abordadas críticas à educação no campo que se tem na prática, além de uma pressuposição de uma escola ideal, do que *seria, do que deveria ser*. Os currículos escolares são alvos de questionamentos e, aí se encontram um ponto de inflexão de perspectiva de avanço, mas sempre partindo do particularismo da educação no campo e do local como forma de melhorias. É certo que por tal perspectiva está contida uma análise diacrônica/contraditória da realidade, dado que, ao mesmo tempo em que se faz necessário a contextualização do local, devido ao fato de se configurar como o *locus* imediato da formação dos alunos, de onde decorrem suas primeiras experiências, essa abordagem também exprime (sempre presente nesses trabalhos) barreiras para compreensões

mais ampliadas para a compreensão da formação econômico-social e espacial em que a escola está inserida.

Uma compreensão que caminha neste sentido, de um entendimento mais ampliado da formação econômico-social e espacial, está sinalizado nas pesquisas que compreendem o sentido político da questão curricular. Alinhado às perspectivas do *Movimento por uma Educação do Campo*, um grupo de pesquisas reclamam, com direito e, legitimamente, que os currículos oficiais incluam de forma mais incisiva a questão agrária e aspectos mais ligados à cultura camponesa (CAMACHO, 2008), as relações de concepções entre campo-cidade (FLORIANO, 2015). Estas pesquisas inserem o debate sobre o currículo na pauta pela transformação da escola e, por conseguinte, de uma transformação social.

As questões colocadas por Camacho (2008) e Floriano (2015) são importantes para se considerar, tanto a formação do estudante, quanto a formação docente. As relações sociais ligadas à vida dos estudantes devem ser incorporadas no processo educativo, mas expandida às relações gerais da sociedade. A renda da terra é um dos elementos centrais para a compreensão da problemática que é a questão agrária – e também da questão urbana – e a cultura camponesa deve ser apreendida a partir das relações de produção. Ou seja, parte-se dos primeiros elementos da produção imediata do homem, procurando nas formações gerais o eixo explicativo das relações pontuais. É por essa perspectiva que deve caminhar, tanto o currículo, quanto a formação dos professores.

2.2.2 – A formação de professores

A temática da formação de professores (formação de educadores e formação continuada) é um ponto que tangencia essas pesquisas sobre *Geografia Escolar no Campo* e que se localizam à baila do *Movimento Por Uma Educação do Campo*, uma vez considerada a emergência da formação docente qualificada para a educação nacional e, em especial no campo. O movimento alerta para a necessidade de formação docente, com conteúdos relacionados ao campo brasileiro, de perspectiva crítica, além de fazer indicações, considerando:

- Programas específicos de formação continuada de educadores/educadoras do campo;
- Inclusão de habilitações específicas ou, pelo menos, de disciplinas específicas a esta formação nos cursos de Magistérios e nos cursos superiores de Pedagogia e demais licenciaturas (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2008, p.51).

Tangenciando este assunto, Oliveira (2015) faz apontamentos sobre a posição do Banco Mundial relativa a esta questão, mencionando dados quantitativos da distribuição desigual dos professores em território nacional, bem como por sua qualificação, já que grande percentual de professores que atuam nas escolas rurais não possuem formação superior, condição mínima para o funcionamento regular de escolas.

Articula-se, dessa forma ambas as demandas, norteando assim as pesquisas em educação no campo em Programas de Pós-Graduação em Geografia. Essa temática é abordada por diferentes perspectivas, desde a formação docente em escolas rurais, passando pela educação infantil, bem como por Escolas Família Agrícola e aos Movimentos Sociais de luta pela terra. O discurso de tais abordagens são referentes a formações – inicial e/ou continuada – de professores na busca pela elevação da qualidade do ensino, que garantam melhores condições de contextualizações entre os fenômenos sociais, como a questão agrária e os movimentos sociais, de modo a ter melhores condições de contribuir com a formação crítica-reflexiva dos discentes.

Dessa forma, encontramos nas pesquisas, distintas abordagens e perspectivas sobre a formação de professores. Paladim Junior (2004) aponta a concepção autônoma da militância do MST na formação continuada e permanente dos envolvidos na questão educacional, que não se restringe aos professores das escolas, mas expandindo para os assentados em uma concepção que vai para além do aspecto formação da educação.

A formação do MST inclui espaços formais (escolas, universidades e cursos de formação política) e não-formais, como aqueles de socialização na lida diária, em que a luta é compreendida como importante elemento de formação pedagógica e política. Daí a abordagem da educação e da escola não se limitarem a sala de aula, mas aos movimentos da sociedade que, ora avança e ora se concentra na resistência para, logo em seguida avançar em sua luta, *rompendo as cercas do latifúndio da terra e do conhecimento*³⁸.

Camacho (2008) confirma a falta de formação adequada dos professores que atuam em uma escola rural, no município de Paulicéia-SP, relativo ao conhecimento específico da questão agrária e dos movimentos sociais, sinalizando a necessidade de formação

³⁸ Essa é uma expressão frequentemente utilizada pelo MST quando da discussão do conhecimento institucionalizado. A prática inicial do movimento estava assentado na ocupação de terras, logo, no *rompimento das cercas dos latifúndios*. Com a incorporação da dimensão educacional, para além de romper as cercas das terras improdutivas, era necessário *romper com as cercas do conhecimento*, trancado pela institucionalidade burguesa institucionalizada entre os muros das universidades.

complementar sobre tais temas. O autor considera necessário que essas temáticas sejam incorporadas ao currículo de formação dos cursos de formação inicial de professores. Essa é uma proposta que se alinha o movimento *Por Uma Educação do Campo*, quando se refere às disciplinas específicas para a formação docente.

Pela perspectiva das políticas públicas, Oliveira (2015) considera o PRONERA, como o Programa que mais atende aos trabalhadores do campo, sendo que a maior parte de seus recursos são destinados à formação de professores para atuação em escolas localizadas em áreas rurais. Quanto ao Projovem Campo – objeto de estudo da autora – contém um política de formação de professores, programados para ocorrer duas vezes ao ano, que por vezes, na prática, não são bem realizados.

Por fim, uma outra perspectiva para a formação de professores é abordado por Costa (2013), que reverbera a necessidade de se estreitar as relações entre a Geografia universitária e a Geografia escolar, como forma de melhor subsidiar a formação docente e o desenvolvimento dos alunos envolvidos na modalidade de ensino da educação no campo. Essa proposta cria condições de aliar os conhecimentos historicamente produzidos pela Geografia universitária com os limites do ensino escolar potencializando melhores condições assimilação e produção de novos conhecimentos.

Ao analisar os elementos do ensino de Geografia contidos nos Parâmetros Curriculares Nacionais, Oliveira (1999) menciona o neoliberalismo como determinante dessa construção, que tem como reflexo o currículo escolar em primeiro lugar e, em segundo, a formação de professores. Neste sentido, é importante considerar as intervenções dos organismos internacionais (UNESCO, UNICEF e Banco Mundial), em “diálogo” com o *Movimento por uma Educação no Campo*.

2.2.3 – Organismos internacionais e a educação no campo no Brasil

Quanto a temática que alude aos Organismos Internacionais e seu nexo com a educação no campo, temos grandes contribuições de Oliveira (2015) e Soares (2015) é relativo à influência de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unicef e a Unesco, que coadunam na composição, proposição e no desenvolvimento de políticas públicas para a educação no campo brasileiro. Enquanto na maior parcela de trabalhos essas

instituições aparecem como dados ou como instituições parceiras³⁹ do projeto do *Movimento por uma Educação do Campo*, as autoras buscam compreender sua função na criação do projeto político da educação no campo no Brasil.

Considerando o internacionalismo conservador do Banco Mundial, que tem os Estados Unidos como país de maior autoridade em influência e em voto, Soares (2005) demonstra sua forma política e partidária (liberal) em seus financiamentos econômicos para países de todos os continentes, desde que não alinhados ao Bloco Socialista. Essas práticas são acobertadas por um discurso oficial que prega o humanitarismo democrático e a solução de conflitos locais/regionais.

Ações do Banco Mundial, via BIRD, vieram a calhar na América Latina, sobretudo em relações às políticas públicas para o espaço rural, do qual a Revolução Verde é grande tributária. As questões educacionais do campo tornaram-se, de maneira semelhante, um carro chefe nessas políticas, sobretudo a partir dos anos 1960.

As relações entre o Banco Mundial com a Unesco se dão em 1990 “após uma conferência na Tailândia, a Conferência de Jomtein” em que “o Banco Mundial uniu-se à UNESCO no programa ‘Escola para Todos’” (SOARES, 2015, p. 73). É de conhecimento geral que esta Conferência tem como mote a universalização do ensino básico como forma de abastecer o mercado mundial de força de trabalho minimamente qualificada – para os países em desenvolvimento já que os países desenvolvidos contavam com relativo exército de força de trabalho valorizado –, o que se convencionou chamar de teoria do capital humano⁴⁰, amparados na tese da educação como forma de reduzir as desigualdades sociais, sonegando suas contradições, bem como a complexidade da totalidade social. Faz-se mister dizer que estas perspectivas educacionais são totalizantes, no sentido de abarcar a totalidade educacional brasileira e, não apenas um ou outro setor, seja ela rural ou urbano.

³⁹ A aparência da Unicef e da Unesco como instituições parceiras pode ser bem observado na publicação de Arroyo, Caldar e Molina (2008), em que essas organizações não recebem a atenção adequada. Ressalta-se, nesse caso que o Movimento Consulta Popular (uma das organizações que elaboram a referida publicação) teve nos anos 1990 destacada atuação contra a ALCA (Área de Livre Comércio das Américas), em uma luta aberta contra as políticas neoliberais estadounidenses na América Latina e, em especial, no Brasil. Daí a necessidade em perceber quais são os motivos por não haver debates públicos sobre a participação dessas instituições em um destacado projeto que tem como discurso oficial a transformação da sociedade. O que motiva o MST e a Consulta Popular em não abrir este debate tão sério com a sociedade? Unicef, Unesco e Banco Mundial apoiam realmente projetos de transformação social ou atuam pela permanência do modo de produção capitalista?

⁴⁰ Sobre a teoria do capital humano ver: *A produtividade da Escola Improdutiva* (FRIGOTO, 1984).

Oliveira (2015) e Soares (2015) situam a década de 1990 como aquela de maior penetração das políticas do Banco Mundial para a educação no campo brasileiro, em que esta organização publica o Relatório nº 11783-BR “*Brazil The Management of Agriculture, Rural Development and Natural Resources*⁴¹”, o qual tem uma grande incidência sobre a educação nas áreas rurais, indicando para a superação do analfabetismo e da capacitação de trabalhadores para a agricultura. Oliveira (2015) desvenda o quão tacanha é a estratégia do Banco Mundial para firmar suas políticas e, ao mesmo tempo, como os governos e os movimentos cedem às ondas desenvolvimentistas – baseados em índices estatísticos.

O BM já tinha diagnosticado, em seus estudos, que no Brasil as maiores taxas de analfabetismo estavam no campo, o que ajudava a manter o IDH do país (média de renda, esperança de vida e nível de educação) em níveis baixos. Uma política de redução do analfabetismo no campo ajudaria a elevar esses índices, ainda que fosse formalmente (OLIVEIRA, 2015, p. 251).

A autora também assinala a disputa em que se insere o Banco Mundial no debate da educação no campo brasileiro, na virada do século XX para o século XXI, momento em que havia um significativo acúmulo/avanço dos movimentos sociais de luta pela terra nessa arena política, educativa e institucional. É neste contexto, segundo a autora, que o Estado inicia o processo de apropriação das demandas por educação do campo, oriundo dos movimentos sociais. Dessa forma

[...] O relatório do Banco Mundial nº 21790 – BR de 2001 o qual tem como título “Redução da Pobreza Rural no Brasil: Rumo a uma estratégia integrada”, dedica grande parte de sua análise, avaliação e metas a serem alcançadas pelo Governo para o tema da educação rural no Brasil.

Não por coincidência, ao mesmo tempo que se construía essa análise do BM, esse também era o momento que a Educação do Campo estava no auge das discussões de uma necessidade de construções de políticas públicas para uma educação diferenciada para os sujeitos dos movimentos sociais no campo brasileiro (OLIVEIRA, 2015, p. 253).

Consideramos de fundamental importância e pertinência esta temática abordada por essas duas autoras, pois permite desvelar o caráter político e ideológico que há por detrás das políticas de educação no campo no Brasil. A ingenuidade política não pode tomar o pesquisador de assalto e vendá-lo com um véu de pureza. É público e notório a participação, o financiamento e o apoio dessas organizações internacionais de grande parte das ações que tocam a educação no campo brasileiro. Desconsiderar essa condição, essencial, significa inserirmos num romantismo barato e colocar a educação como redentora das mazelas sociais. Por outro lado, compreender este processo torna mais fácil a apreensão da situação da

⁴¹ “Brasil – A Gerência da Agricultura, Desenvolvimento Rural e Recursos Naturais”.

educação que, inserida em uma sociedade de classes, as *fronteiras* entre o rural e o urbano são desfeitas para um melhor e mais ampliado processo de produção e reprodução do capital.

2.3 – Educação Escolar Indígena

As pesquisas que tem como tema a educação escolar indígena se alinham às pesquisas em educação no campo, na medida em que reclamam os direitos negados às populações que vivem no campo, sob a opressão constante de seu território pelo capital. Ademais, trabalham com os princípios de uma educação diferenciada, que respeite os costumes e as tradições dos grupos indígenas, de valorização de suas culturas e de seus conhecimentos locais.

Assim, este tema faz parte das referências do Movimento Por Uma Educação do Campo, quando da inserção da questão indígena, juntamente com a questão quilombola e camponesa. Mesmo que não havendo um maior esmiuçamento de questões relativas à educação indígena, pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, há a menção de inclusão dessa abordagem tratada em dissertações e teses desenvolvidas na Geografia.

O material em questão aborda a função da escola nas comunidades indígenas a partir da perspectiva da territorialidade, ou seja, da identidade indígena e sua relação com a formação, a resistência e/ou a luta por e em seus territórios, espaços e lugares. No geral, o assunto é abordado a partir de uma perspectiva cultural, bem como considerando os aspectos históricos da formação dos grupos e suas formas de organização frente à atualidade (ENGE, 2010).

A compreensão do movimento indígena como um movimento territorial compõe a articulação desse objeto de pesquisa com a Geografia, sobretudo, nesses casos, a partir de análises desde a educação e escolas indígenas nesses territórios. Dessa forma, a escola é entendida, como um dos *locus* de resistência, de produção de conhecimento e do fortalecimento da identidade dos grupos indígenas, como demonstrado na pesquisa de Paula (2008) que buscou a articulação entre os temas cultura, sociedade e natureza, autonomia, terra e território.

Os conflitos existentes entre as sociedades indígenas e a vida moderna, urbana, ocidental, capitalista é mais um tema dessas discussões. As relações da modernidade e os choques de ordem políticos, econômicos, culturais e de poder, interferem nas organizações dos grupos indígenas, nas relações que estes têm com a natureza, nesse período histórico, ao

serem confinados em reservas indígenas, em detrimenos de seus antigos territórios, amplos e livres das fronteiras demarcatórias, que os aprisionam da sanha devoradora do capital (PALADIM JUNIOR, 2010).

Essas pesquisas não se limitam a educação formal na escola, mas têm nessa, uma etapa do processo educacional que é complementada pelos saberes historicamente construídos e, passados de geração em geração. Esse processo de construção dos saberes é tido como fundamental para a preservação da cultura indígena e, por conseguinte, para uma melhor relação de empoderamento na luta por uma educação escolar indígena.

2.4 – A Pedagogia da Alternância

A abordagem da temática da Pedagogia da Alternância é suscitada desde seu histórico, como em Camacho (2008) que salienta que seu surgimento se deu na França na década de 1930, a qual teve como sustentáculo a possibilidade de estudos para as crianças do campo. Quanto a forma de organização dessa Pedagogia, Oliveira (2015) apresenta sua estruturação composta pelo tempo-escola e pelo tempo-comunidade possibilitando que os conhecimentos produzidos no tempo escola, vivido pelas experiências em grupos e sob orientação de equipes de educadores sejam materializados, na prática, no seu tempo-comunidade, período de socialização do conhecimento com os familiares.

A Pedagogia da Alternância comparece nos trabalhos a partir da compreensão que se tem das relações do espaço rural brasileiro, pela Geografia Agrária, considerando que parcela significativa da população rural usufruária da educação no campo são aquelas ligadas direta ou indiretamente a pequenas ou médias propriedades, ou seja, de classes sociais inseridas parcialmente, ou como pode e é de necessidade do capital, no capitalismo. Essas populações têm como uma de suas características principais o uso do trabalho familiar, que inclui crianças e jovens, sobretudo, dentre as pequenas propriedades.

Dessa situação objetiva, sobretudo em relação aos pequenos proprietários, tem-se como resultado grande índice de abandono escolar nos períodos de plantio e colheita. As Casas Família Rural (CFR), as Escolas Família Agrícolas (EFA), bem como os Movimentos Sociais são as organizações postulantes dessas propostas que, no Brasil, surge na forma combinativa entre as relações de: a) conciliar a educação, no período escolar com as atividades produtivas, liberando força de trabalho sem os ônus educacional e, b) como alternativa de melhor interação entre a educação escolar, relacionada a comunidade e a

família, possibilitando maior interação entre os agentes educacionais. Esta perspectiva ainda carrega consigo questões interessantes, como aquelas tocadas pelos movimentos sociais, que buscam articular e aplicar os conhecimentos produzidos no espaço escolar no ambiente familiar do aluno, contribuindo com a dinâmica de sua unidade produtiva.

Nesse sentido, as Escolas Família Agrícola e as Casas Família Rural compõe um conjunto de análises que tem como eixo central a Pedagogia da Alternância, tema estruturante como forma de construir uma alternativa de educação para o campo que permita à juventude rural permanecer nesse espaço. Esta alternativa é baseada em uma proposta de educação *diferenciada* da educação formal institucionalizada tanto nas cidades quanto no campo brasileiro, onde se considera o contexto cultural, as experiências de vida e a sabedoria dos trabalhadores rurais.

Nos trabalhos que versam sobre esse tema, a função social da educação é colocada em tela quando da constatação de que esta é uma dimensão social, centrado segundo as determinações do Estado, com vias à reprodução do capital. Esta concepção é fundamental no discurso dessas organizações (EFA e CFR) que se propõe a empenhar, segundo os trabalhos analisados, uma proposta de educação contra-hegemônica, contudo, de fundamento teórico eclético, que vão desde autores marxistas como Marx, Gramsci e Saviani (em menor constância), à educação popular encabeçadas por Paulo Freire, Carlos Brandão, Roseli Caldart e Miguel Arroyo, com maior evidência e embasamento dentre os trabalhos.

Esse ecletismo teórico, associado as práticas de trabalho agrícolas, constitui em uma proposta de educação que tende mais a reprodução dos trabalhadores rurais como força de trabalho “qualificada”, seja para a sua oferta no mercado de trabalho, caso da agricultura patronal, seja na reprodução da propriedade privada do pequeno produtor rural. Têm-se, logo, na análise, quando adotado uma perspectiva de transformação social de caráter marxista, uma dinâmica de reprodução do capital, já que não se toca em questões elementares como a eliminação da divisão do trabalho, bem como da superação da propriedade privada capitalista.

Ainda é perceptível que parte das pesquisas buscam inserir o debate da relação entre trabalho e educação, colocando o trabalho como centralidade entre o processo social e educacional. Denota-se, assim, a articulação desta relação como possibilidade de superação da condição de empobrecimento do trabalhador rural. A formação profissional, desde o trabalho, é um marco dessas experiências, que associa – em tese – a educação formal no campo aos

processos de trabalho, que – deveria – culminar com a práxis educativa na relação de aprendizado teórico no tempo-escola e prático no tempo-comunidade. Em via de regra, essa práxis está associada às relações circunscritas de trabalho com a produção rural, num sentido muito estreito de uma formação omnilateral, ou como sugere Zimmermann (2014), com a constituição de *elementos* para a formação omnilateral dos jovens envolvidos nesse processo.

Contudo, o discurso de maior propulsão dentre as pesquisas estão ligadas ao fortalecimento da agricultura familiar e camponesa, nas formas de atender as especificidades da juventude no campo e a educação profissional aliada à práticas agrícolas e pecuárias. Nesse sentido, Jesus (2010) reconhece os limites da atuação das entidades escolares, quando de suas atuações isoladas, sozinhas, no desenvolvimento do campo, se fazendo necessário o envolvimento de outras instâncias sociais que deem conta de assistir aos agricultores no processo produtivo e no mantimento na propriedade.

Parte das pesquisas tecem críticas à formação dos professores/monitores envolvidos nos processos da Pedagogia da Alternância já que muitos não passam por formações apropriadas ao seu desenvolvimento. O regime de trabalho é outro entrave abordado entre os trabalhos, uma vez que os professores/monitores são, em geral contratados, ocasionando, por alguns períodos ausência desses facilitadores no processo ensino-aprendizagem.

2.5 – Escolas Agrotécnicas

Embora não articuladas ao Movimento por uma Educação do Campo, as pesquisas que giram em torno de Escoas Agrotécnicas também não estão associadas, pelos autores das obras, com o paradigma da educação rural. Esses trabalhos buscam uma análise geográfica que parte das escolas agrotécnicas como elementos da produção do espaço, seja ele local, como abordado por Melo (2012) ou estadual, como discutido por Silva (2011).

Marcadas pelo exacerbado conteúdo tecnicista, onde são instaladas as escolas agrícolas, por suas relações diretas com o espaço, estas acabam sendo elemento importante na produção capitalista do espaço. A Escola Agrotécnica de Teresina que, posteriormente alterou o seu nome para Colégio Agrícola de Terezina “abrigava o sonho de desenvolvimento econômico do Piauí a partir de atividades agropecuárias” como afirmado Silva (2011, p. 123). Têm-se nesse caso, a associação da educação, enquanto ferramenta para o desenvolvimento econômico, obviamente atrelados a grupos econômicos locais, sobretudo quando se associa à escola à expansão da área urbana do município em que está instalada.

As Escolas Agrotécnicas e os Colégios Agrícolas, bem como as Escolas Superiores de Agricultura, tem como grandes expoentes no cenário nacional a Escola Superior de Agricultura Luiz de Queiroz (ESALQ), unidade da Universidade de São Paulo (USP) e a Escola Superior Agrícola de Lavras (ESAL), atualmente Universidade Federal de Lavras (UFLA). Essas instituições de educação e pesquisa cumpriram importante papel no processo que se convencionou chamar de modernização conservadora da agricultura, contribuindo na alteração significativa da formação econômico-social brasileira, durante o século XX.

O processo de ensino-aprendizagem e de pesquisa dessas instituições respondiam às demandas do Estado, no processo de desenvolvimento nacional, encampado por uma política dominada pelas classes dominantes, pela junção de interesses entre as burguesias agrárias e urbanas. A educação desenvolvida tinha como pressuposto o desenvolvimento técnico, econômico, social e, como sinaliza Viana (2012), referente a sua pesquisa em Lavras das Mangabeiras, no Ceará, quando da reabertura dessa escola no ano de 2011, afirmando que

(...) faz parte de uma iniciativa do Estado para pôr em prática seu plano estratégico de desenvolvimento regional, traçado para as diversas áreas do território cearense, e que contempla a utilização de suas potencialidades hídricas, econômicas, sociais e humanas, de modo a consolidar a industrialização e o agronegócio na região centro/sul (VIANA, 2012, p. 85).

As escolas agrotécnicas atuam, segundo as pesquisas, para além da formação técnica da juventude rural (inclusive porque parte do quadro do alunato são moradores das cidades), tem atuação destacada na organização do espaço. Desde a perspectiva mais local/municipal, como comprovado por Melo (2012) na organização espacial da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP e as alterações de seus espaços de influências, até a perspectiva de atuação no desenvolvimento regional, por meio de políticas públicas, como assinalado acima por Viana (2012).

2.6 – Políticas Públicas

A temática referente às políticas públicas relacionados a educação no campo compõe um acervo de trabalhos que, em geral, são alinhados às análises do paradigma da educação do campo que, tem nas políticas públicas formas de viabilizar as demandas dos movimentos sociais referentes à educação. Embora grande parte das pesquisas que versam sobre a educação no campo toquem na questão das políticas públicas, nos deteremos nesse ponto às pesquisas que tiveram como objetos de análise as políticas públicas para a educação no campo brasileiro.

As políticas públicas são elementos centrais nos trabalhos, já que, em significativa parcela, há a articulação entre a reforma agrária e a educação, questões tipicamente relacionadas as políticas públicas e, que frequentemente não são plenamente desenvolvidas pelo Estado brasileiro. Por outro lado, as políticas públicas são evidenciadas nas pesquisas como aquelas capazes de fazer com que o Estado cumpra com seu dever em ofertar educação pública a todos os brasileiros seguindo a efetivação de suas bases operacionais, como legislação para uma educação específica do campo, com formação de professores e materiais didáticos. Demarcação de terras e escolas indígenas também aparecem como elementos concernentes às políticas públicas nas pesquisas de Paula (2008) e Sarde Neto (2013), bem como a luta por políticas públicas emancipatórias, em detrimento de políticas públicas compensatórias em territórios indígenas (PALADIM JUNIOR, 2010).

Quanto as políticas públicas relacionadas à formação continuada de professores, Simões (2009) destaca o papel da Secretaria Estadual de Educação do Estado do Paraná como indutora desse processo, pautada pelas concepções do Movimento Por Uma Educação do Campo. O estado do Paraná garante minimamente o direito à educação da juventude faxinalense⁴² (segundo o estudo de caso do referido autor), mesmo que apenas oferecendo a educação para as séries iniciais e, como complemento, transporte escolar para a juventude ir à cidade finalizar seus estudos. Ainda, para o autor, é necessário uma série de políticas, que não se limitam às questões educacionais, mas que essas tem a necessidade de dialogar com as demandas dessa juventude local, além de articular uma série de políticas públicas para o melhor desenvolvimento de seus territórios.

Coadunado a esta concepção de demandas múltiplas para a formação educacional, têm-se, a partir do Estado, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (Projovem) que se divide entre dois grandes grupos: o Projovem Urbano e o Projovem Campo. Obviamente o Projovem Campo é o programa alvo das pesquisas aqui analisadas, por relacionar atividades no sentido do desenvolvimento territorial rural, trabalhando, sobretudo, com as seguintes temáticas: Agricultura Familiar: identidade, cultura, gênero e etnia; Sistemas de Produção e Processo de Trabalho no Campo; Cidadania: organização social e políticas públicas; Economia Solidária, e; Desenvolvimento Sustentável e Solidário com Enfoque Territorial (MEC, 2016). Nesse sentido, o Projovem Campo – Saberes da Terra, em seu documento base, apresenta como justificativa central de sua execução a necessidade de reverter “(...) a situação

⁴² Os faxinais são comunidades camponesas que resistem, a partir da produção de seu modo de vida coletiva, aos avanços da agricultura capitalista na porção centro-sul do estado do Paraná.

da educação oferecida aos povos do campo, das águas e das florestas, em idade escolar – a fim de se impedir que esse quadro se mantenha inalterado.” (MEC, 2009, p. 9).

No contexto das pesquisas sobre essa temática no campo da Geografia, Oliveira (2015) empreende uma análise criteriosa sobre a aplicação do Projovem Campo – Saberes da Terra na Paraíba. A autora comprehende as políticas públicas como um espaço em disputas, como uma forma de luta para a sustentação da autonomia relativa possível para o campesinato, já que a maior parte dos fundos financeiros alocados às políticas públicas são vertidos ao capital vinculado às grandes propriedades rurais. Contudo, essa disputa por políticas públicas insere o Estado em pautas originadas pelos movimentos sociais, tendo como resultado prático uma apropriação política e ideológica de determinados programas e a reconversão conservadora das ideias iniciais, suscitadas pelos movimentos. Destaca-se no trabalho dessa autora as relações escalares que possibilitam o debate entre as perspectivas que vão desde o local ao global e, é na articulação com o global que se tem a contribuição de um dos grandes saltos qualitativos para a pesquisa em educação no campo para a Geografia que é o desvelamento do Banco Mundial, uma instituição *apoiadora* da Educação Do Campo. Debate de grande valia aponta as perspectivas conservadoras dessa instituição na reprodução do capital e, por conseguinte na exploração da classe trabalhadora.

Na análise da autora, há a conclusão de que o programa do Governo Federal, o *Projovem Campo – Saberes da Terra* teve problemas em sua implantação devido a precariedade ou a falta de estruturas para sua execução, a falta de transporte para alunos e professores, o escanteamento dos movimentos sociais no planejamento e nas tomadas de decisões, bem como uma maior interação entre o material didático e a realidade dos povos participantes. A inserção do Estado e de organizações internacionais na política pública tocada pelos movimentos sociais levaram a “formas de controle do capital via instituições internacionais que são estabelecidas a partir de metas para alcançar um padrão de desenvolvimento estabelecido pelo capital” (OLIVEIRA, 2015, p. 354).

Apesar de Oliveira (2015) ter feito uma pertinente leitura da posição do Banco Mundial na educação no campo no Brasil, penso que sua análise poderia ter abarcado instituições *parceiras*, do próprio Banco Mundial como a Unicef e a Unesco. Essas instituições estão presentes no processo de germinação do Movimento Por Uma Educação do Campo e tratado pelos pesquisadores de forma naturalizada, como entidades neutras em todo o processo. Instituições essas, que são colocadas como braços do imperialismo norte-americano para

intervenção sobre a educação nos países em desenvolvimento, como alertado por Souza (2014).

Por outra perspectiva, Paula (2012) analisa o Programa Escola Ativa a partir, também, como políticas públicas, a partir de estudo de caso, no município de Catalão, no estado de Goiás. Embora há no texto um breve relato a respeito do histórico de tal programa, inclusive mencionando organismos de regulação internacionais, não há uma maior *problematização* sobre sua implementação na América Latina e, sobretudo no Brasil, de modo a desnudar suas intencionalidades. De qualquer forma, a autora, ao buscar uma definição para a escola que *recebe* o Programa Escola Ativa, a define como uma Escola Rural, afastada dos pressupostos do Paradigma da Educação do Campo.

Siqueira (2011) aborda em sua pesquisa o enfoque das políticas públicas voltadas à agricultura familiar no município de Campo Verde, em Mato Grosso, analisando, sobremaneira a relação entre o Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustível (PNPB) e se o sucesso ou não dos participantes desse Programa está relacionado à baixa escolaridade. A não inclusão do MEC na estrutura interministerial do PNPB afasta desse Programa as possibilidades de êxito no alcance da inclusão social, que é uma de suas metas. Quanto maior o nível de escolaridade do participante, conclui a autora, melhores são suas condições e seus resultados e, a afirmativa inversa procede. Participantes com menores níveis escolares enfrentam enormes dificuldades nas leituras de contratos, contraindo dívidas, ao invés de lucros. Esta situação está próxima daquela constatada por Santos (2003) quando de sua referência ao sistema de créditos ao pequeno agricultor como forma de explorá-lo e, em seguida expropriá-lo pelo acúmulo de dívidas.

Em contrapartida, segundo Siqueira (2011) quando há níveis mais elevados de escolaridade, dentre os assentamentos de trabalhadores rurais, as possibilidades de desenvolvimento e inclusão social são maiores. Contudo, a pesquisa da autora traça um comparativo entre grandes agricultores que participam do PNPB e com assentados rurais, buscando diferenciações entre sucesso e fracasso, a partir dos níveis escolares. É óbvio que este elemento constitui um importante fator de indução de sucesso ou não no tocante ao Programa, mas, o que se tem de estrutural para que isso aconteça, são os recursos disponíveis que os agricultores capitalizados dispõem para, por exemplo, a contratação de escritórios de advogados para apuração dos contratos, a contratação de equipe técnica capacitada para tal

empreendimento, a aquisição de insumos e maquinários e, de capital para empreender em novos circuitos produtivos.

É recorrente nesse rol de pesquisas, abordagens que reivindicam as políticas públicas como forma – quase que única – de desenvolvimento do território camponês e de suas demandas. Por outro lado, pesquisadores que localizam as políticas públicas no seio do Estado burguês compreende os limites claros de execução como Nogueira (2010), mesmo quando as propostas partem de movimentos sociais, sendo por vezes apropriadas e convertidas em formas de subordinação do trabalhador ao capital, como observado Oliveira (2015).

2.7 – Paradigmas da Educação do Campo

A temática referente ao Paradigma da Educação do Campo tem como foco de análise o debate que se sustenta sobre uma dicotomia estabelecida entre a educação rural, historicamente construída no campo brasileiro e, uma outra, diferente, que tem suas raízes nos movimentos sociais, de ordem contra hegemônica, sustentada pelo Movimento Por Uma Educação do Campo, e por Caldart (2012) como *Educação no/do Campo*.

A educação rural, quando analisada pela perspectiva das análises paradigmáticas, é tida como elemento de reprodução social ditada pelas classes dominantes, hoje hegemонizadas pelos grandes grupos econômicos de atuação no campo brasileiro como a Fibria e da Souza Cruz, como já abordados pelos trabalhos de Lemes (2014) e Camacho (2014), respectivamente. Associada a uma política educacional descompromissada com a transformação social, na perspectiva desses estudos, a educação rural, de responsabilidade dos municípios também se enquadram neste paradigma, já que não possuem uma atuação destacada na defesa da identidade, da cultura camponesa e dos saberes locais. Mais do que isso, essas escolas atuam corroborando na perpetuação de visões preconceituosas que se tem de campo e rural como um setor – econômico – hegemônizado pelas relações do agronegócio, além de abordar a cidade e o urbano como espaços de esperança e progresso.

Por outro lado, segundo o Paradigma da Educação do Campo, preconizado a partir das ideias dos movimentos sociais de luta pela terra, a educação do campo se contrapõe ao paradigma da educação rural na medida que buscam um rompimento com a abordagem e concepção de campo e rural baseadas em perspectivas economicistas e setorialistas, vinculadas à produção agrícola, sustentando a concepção de campo relacionada ao trabalho e

ao modo de vida do camponês, dotado de cultura, significado e sabedoria. Essa perspectiva se assenta no campo educacional a partir de uma educação específica para o campo, considerando suas especificidades, com a valorização do camponês e trabalhador rural, em oposição ao latifúndio. Assim, aplica-se o conceito de camponês enquanto “sujeito histórico e político”, que tem representações em todas as regiões brasileiras, mesmo considerando suas particularidades.

Por esta leitura, a educação deve estar relacionada com o meio que envolve a escola no campo, como a produção familiar que envolve a terra de trabalho e as trocas entre os vizinhos e parceiros, os mutirões e os festejos populares. Esta educação está também relacionada ao desenvolvimento territorial rural, para isso se tem a necessidade de apropriação científica, pelos trabalhadores, do conhecimento destinado à produção. A elaboração de conteúdos específicos que dialoguem com o cotidiano dos estudantes e, que, se possível, com escolas nas comunidades, e/ou organizadas em regime de alternância. O debate sobre os currículos e a formação dos professores, sob essa perspectiva se faz presente. Assim, como pode ser observado pela sustentação de Fernandes, Cerioli e Caldart (2008, p.27): “Não basta ter escolas *no* campo; queremos ajudar a construir escolas *do* campo, ou seja, escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo”.

Nessa perspectiva, a diferenciação entre os paradigmas da educação do campo e da educação rural é estruturada, sobretudo a partir de suas concepções centrais, de campo e de educação, como segue, na figura elaborada por Miranda (2010) que, acrescida pela leitura de Pereira (2013), em que há ainda as contradições nos territórios da educação do campo, sustentada por essas concepções (de campo e de educação), já que para ele a educação do campo extrapola os limites da educação formal ao buscar uma formação política articulada aos movimentos de luta pela transformação da sociedade.

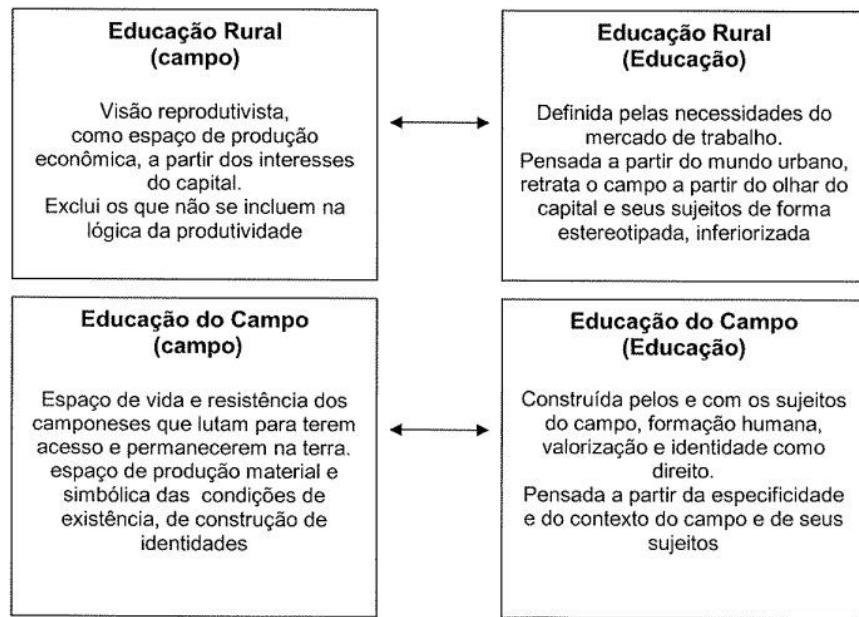


Figura 1: Concepções norteadoras da Educação Rural versus Educação do campo

Fonte: Miranda (2010, p. 166).

Embora tal leitura apresente as diferenças do que vem a ser cada um dos paradigmas confrontados, apontando seus vieses e funções, esta perspectiva, por não atingir uma superação na realidade, tende a ser idealista, já que os estudos apontam *elementos* do paradigma da educação do campo, mas sempre se referindo às práticas que *deveriam* existir na realidade. Essa é uma questão delicada, pois há o tensionamento teórico para a consolidação de tal paradigma em relação à educação rural, mas não impactos – de grande monta – diretos sobre a questão educacional geral, quando analisada sobre a perspectiva da totalidade brasileira. Como o quadro das pesquisas tendem a estudos de caso, perdem, nesse sentido, a capacidade de abstração do geral, se referindo a ganhos e constatações positivas particulares, em geral, atrelados a atuação de movimentos sociais, de políticas públicas ou de escolas e casas familiares agrícolas.

Ao se afastar da perspectiva da educação rural, pelo uso do tecnicismo desenfreado e da formação para o trabalho – segundo a perspectiva da educação do campo: *trabalho alienante capitalista* –, as postulações referentes ao paradigma da educação do campo centra na educação escolar uma importância desmedida, como sendo capaz de garantir transformações sociais suficientes para o mantenimento da juventude no campo. Essa perspectiva romantizada da educação, como vetor de crescimento e desenvolvimento, chega à educação do campo na Geografia, mesmo que nos discursos apareçam questões essenciais,

tais como distribuição de terras, bem como maiores e melhores incentivos aos pequenos e médios proprietários rurais.

Embora a discussão da formação omnilateral apareça em trabalhos, como forma de superação da divisão do trabalho, não se toca na questão central que é a propriedade privada da terra. Ao contrário, é suscitado a reforma agrária dentro dos limites do Estado, como forma de facilitar o acesso a propriedade privada capitalista, com a consequente criação de novos, e pequenos, proprietários de terras. Perder de vistas essa questão central é um ponto falho – ou intencional em alguns casos – nas discussões que tem como ambição a formação de *Novos Homens e Nova Sociedade*, já que a propriedade privada, juntamente com a divisão social do trabalho são pilares estruturantes do modo de produção capitalista.

Se por um lado o paradigma da educação rural é consensualizado entre as pesquisas como *aquela* conservadora da ideologia, dos valores e dos princípios capitalistas *no e do* campo, o paradigma da educação do campo, por outro lado, por se apresentar como uma proposta em construção, apresenta também contradições no tocante ao seu desenvolvimento, como é o caso abordado por Santos (2014). Em seu trabalho, a autora aborda a atuação do PRONERA em Alagoas, destacando as contradições latentes a execução desse programa que, mesmo que pleiteado e elaborado pelos movimentos sociais envolvidos na construção do Movimento Por Uma Educação do Campo, por vezes não cumpre sua função, desvirtuando das propostas iniciais, vinculados ao paradigma da educação do campo, negando uma educação que dê conta da valorização dos conhecimentos do campesinato, em Alagoas, sobretudo por não trabalhar aliado à realidade desse povo.

2.7.1 – Reforma Agrária e Movimentos Sociais

Como campo hegemônico dentre as pesquisas sobre educação no campo na Geografia, no Paradigma da Educação do Campo, destaca-se os trabalhos relacionados a reforma agrária e com os movimentos sociais. As pesquisas relacionadas a este tema são resultados de experiências e práticas educativas em diferentes regiões brasileiras, movidas pela articulação entre a luta pela terra, a educação no campo, as políticas públicas e por outras formas de gestão territorial.

As abordagens giram em torno dos princípios estabelecidos pelo Movimento Por Uma Educação do campo, compreendendo a educação do campo como elemento indispensável para a garantia de cidadania para os trabalhadores rurais (PALADIM JUNIOR, 2004). Parte-

se da ideia que, que a educação é uma luta central no interior da luta pela terra, luta que se inicia ainda nas ocupações e tem continuidade na constituição dos assentamentos, na luta pela garantia de escolarização de crianças e jovens, bem como da erradicação do analfabetismo, nesse caso, como abordado por Jofre (2011), pela importância que se tem a Educação de Jovens e Adultos (EJA) no interior dos movimentos sociais de luta pela terra.

A territorialização da educação do campo é uma abordagem recorrente dentre esse conjunto de pesquisas. Nesses casos, considera-se a implementação dessa perspectiva em escolas que tem como alunos o setor jovem de assentamentos e acampamentos rurais, os fundamentos teórico e práticos da educação do campo, como uma possibilidade de gestão democratizada da escola, a partir de inserção política de assentados e moradores nos caminhos a serem percorridos pela escola, como na eleição de temas a serem tratados pelos alunos, que possibilita a criação de condições para o reconhecimento de sua cultura e valorização de seus saberes. O acúmulo necessário para garantir esse processo deve ser atingido “através da luta, organização e mobilização da classe trabalhadora no campo” para que se possa “superar a escola que temos e construir a escola que queremos, baseada na educação para a emancipação humana” (OLIVEIRA, 2010, p. 85).

As escolas conquistadas nos assentamentos rurais cumprem a função, segundo a indicação das pesquisas, em contribuir com a territorialização da luta pela terra, a partir de uma formação que induza a permanência e o desenvolvimento das unidades produtivas, ou o desenvolvimento territorial rural. Contudo, conforme Aragão (2011) alerta, apenas a instalação de escolas nos assentamentos não é capaz de garantir essa projeção, já que em alguns casos as escolas não respondem as demandas dos movimentos sociais e da população.

Em casos em que a posição político-pedagógica da escola não está alinhada às premissas da educação do campo, evidencia-se a educação tradicional, convencional, historicamente construída no campo que, por sua vez, cumpre o papel expandir a territorialidade, através de processos identitários ligados à perspectiva do agronegócio, ao reforçar concepções setorialistas de campo e o culto a cultura urbana. Nesse caso, então, há um processo de retrocesso para os movimentos sociais que, empreendem a educação enquanto um processo permanente, ligado à suas práxis política.

Ao tomar a educação como elemento fundamental para manutenção e a reprodução ampliada do campesinato, os movimentos sociais e os estudos que endossam a questão,

contribuem com a perspectiva da educação enquanto redentora da sociedade e equalizadora das mazelas sociais. Essa luta deve caminhar *par e passo* com outras bandeiras, como uma reforma agrária massiva, diferente da contra-reforma agrária do governo federal. Mas, ao perceber que os movimentos de luta pela terra vem reduzindo suas ações de ocupações, que é a forma histórica de acesso à terra pelos trabalhadores, a educação no campo se constitui como bandeira política para o diálogo com diferentes grupos sociais.

O conjunto de trabalhos que compõe essa temática aponta que a educação do campo, mesmo no seio dos movimentos sociais e na reforma agrária, é um processo em construção e em disputa com demais setores sociais. Mas, este projeto em disputa apresenta uma situação conflituosa referente a execução prática da educação do campo, sendo que apenas em Mota (2015), no seu estudo sobre o MST e a Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) há uma resposta positiva quanto a implantação de uma educação do campo, enquanto as demais pesquisas apresentam estudos de casos em que há intenções, traços e vontade, mas não a implementação plena do projeto de educação do campo, forjada pelos próprios movimentos sociais de luta pela terra. O sucesso da implementação da proposta esbarra em questões relativas ora pela capacitação dos educadores, ora pela condições objetivas das escolas, ora pela apropriação da proposta pelos agentes do Estado, ora pela má execução das políticas públicas, que, geralmente, articula os demais pontos.

Dessa forma, consideramos que há um distanciamento das pesquisas aqui analisadas com a categoria trabalho, salvo a exceção de Oliveira (2015) e Soares (2015) que discutem essa categoria pelo viés do marxismo. Consideramos fundamental essa abordagem como forma de avançar na discussão sobre uma educação que seja capaz propor alternativas que possam levar a superação do modo de produção dominante.

A centralidade da categoria trabalho aliada à educação, pela perspectiva do materialismo histórico-dialético, endossa a compreensão de mundo que toma a luta de classes como motor da sociedade. Centra sua análise no modo de produção e, reconhece na propriedade privada capitalista e em sua divisão social do trabalho como elementos fundamentais de sustentação do modo de produção que deve ser superado.

3 – TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA EM EDUCAÇÃO NO CAMPO NA GEOGRAFIA

Trata-se neste capítulo de recuperar a perspectiva do trabalho, enquanto categoria essencial, para se pensar a construção de uma nova sociedade, superior a sociedade capitalista, aliado ao processo de educação. Muito se tem falado sobre a relação trabalho e educação em pesquisas acadêmicas vinculadas, sobretudo, ao campo da educação, das ciências sociais, do serviço social e da sociologia. Importa-nos, no entanto, tomar a relação entre trabalho e educação como proposição para se pensar um processo geral da educação e, porque não, para a educação no campo relacionada à Geografia.

Não nos esqueçamos de que essa relação é parte constitutiva das primeiras aproximações elaboradas pelo MST para formulação de sua proposta de educação do campo, ao tomar como suporte teórico-metodológico as elaborações de educadores soviéticos que contribuíram com a construção da educação russa no contexto da Revolução de Outubro de 1917, sobretudo pelas perspectivas de Makarenko e Pistrak (MST, 1994; 1995).

Dentre as pesquisas que tratam da educação no campo, questões relacionadas ao trabalho podem ser consideradas como frequentes, buscando na articulação com a educação, uma forma estreitada com a práxis educativa. Porém, nesses trabalhos, há um distanciamento com a perspectiva marxista que concebe trabalho e educação enquanto eixos analíticos intrínsecos à existência humana, bem como elemento constitutivo e necessário para a construção de uma nova organização econômico-social e espacial em busca da superação do modo de produção capitalista.

A respeito dos documentos oficiais, que a eles pertencem a I Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, há abordagens sobre o trabalho, em geral vinculados ao trabalho rural, na forma objetiva, relacionado este a uma educação para o campo e de acordo com a cultura camponesa. Dentro dos limites impostos pelo modo de produção e pela dificuldade de

articulação em proposituras mais amplas, não desconsideramos tais práticas, mas consideramos que ainda há possibilidades de avanços sobre o tema.

3.1 – De que trabalho e educação estamos falando?

Entre os pilares da organização social capitalista moderna, temos o trabalho como categoria central. Estruturada pela divisão social e territorial do trabalho, entre proprietários dos meios de produção e proprietários de força de trabalho, o modo de produção capitalista se sustenta a partir da exploração de trabalhadores livres, ao extrair mais valor daqueles encarregados pela produção material da vida, fazendo com que este (o trabalhador) não se reconheça como fruto de seu trabalho, a saber: a mercadoria produzida. Esse processo se dá pela instituição da propriedade privada capitalista, responsável pela separação entre, de um lado o trabalhador, proprietário de sua força de trabalho e, de outro, os proprietários dos meios de produção.

O caráter alienante do trabalho nem sempre teve essas peculiaridades, sendo uma característica marcante da sociedade capitalista. Contudo, em cada forma de organização social, em cada modo de produção, o trabalho adquire novos contornos, como o foi no escravismo colonial, no feudalismo, no escravismo antigo, bem como no comunismo primitivo. Assim, dessa forma, denota-se que a forma adquirida pelo trabalho na sociedade atual, explorador e perverso, é mais um reflexo do modo de produção dominante (o que não significa que será o derradeiro e que não possa ser superado). Conforme salientado por Marx e Engels (2007):

O modo pelo qual os homens produzem seus meios de vida depende, antes de tudo, da própria constituição dos meios de vida já encontrados e que eles têm de reproduzir. Esse modo de produção não deve ser considerado meramente sob o aspecto de ser a reprodução da existência física dos indivíduos. Ele é, muito mais, uma forma determinada de sua atividade, uma forma determinada de exteriorizar sua vida, um determinado modo de vida desses indivíduos. Tal como os indivíduos exteriorizam sua vida, assim são eles. **O que eles são coincide, pois, com sua produção, tanto com o que produzem como também com o modo como produzem. O que os indivíduos são, portanto, depende das condições materiais de sua produção** (MARX e ENGELS, 2007, p.87 – grifos nossos).

Dessa forma, compreendemos o trabalho como uma característica essencial da vida dos homens, elemento ímpar no processo de transformação da *espécie* em gênero humano, em ser social. É a partir das operações elementares, básicas do trabalho, como aquelas envolvendo a elaboração de instrumentos e armas, que o homem passa a domesticar animais e controlar o fogo, o distinguindo cada vez mais dos animais. Dessa forma, conforme as

necessidades colocadas pelos grupos humanos, dado seu processo de complexificação, desenvolvem também as relações de trabalho, que tem como decorrência a transformação da natureza, segundo suas próprias necessidades, radicalmente diferente dos demais animais. Nesse sentido, como sacramenta Engels (2013), ao estabelecer a distinção entre o gênero humano e os demais animais, o autor afirma que:

(...) só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modifica-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe, domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2013, p. 25).

Ou, ainda, pela concepção filosófica de Marx e Engels (2007, p. 87), ao considerarem que “Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida (...).” Essa afirmação ainda deixa-nos pistas sobre a perspectiva do método marxista – materialista histórico-dialético –, em que se deve tomar o concreto, “os homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real”, em detrimento do idealismo que parte de concepções sobre o que “os homens dizem, imaginam ou representam”. Em síntese, segundo os autores

Não têm história, nem desenvolvimento; mas os homens, ao desenvolverem sua produção e seu intercâmbio materiais, transformam também, com esta sua realidade, seu pensar e os produtos de seu pensar. Não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência. No primeiro modo de considerar as coisas, parte-se da consciência como do indivíduo vivo; no segundo, que corresponde à vida real, parte-se dos próprios indivíduos reais, vivos, e se considera a consciência apenas como *sua* consciência (MARX e ENGELS, 2007, p.94 – itálico dos autores).

Dessa forma, tomamos o trabalho como uma dimensão que acompanha o homem, por todas as gerações, desde o primeiro até a sociedade atual, ou, o mais desenvolvido. Não se passa pela vida humana sem a necessidade do trabalho, da realização do trabalho ou da apropriação do trabalho alheio, bem como não é possível viver sem aprender, passar por processos educativos, isso em uma dimensão ampliada de aprendizagem que não se limita aos procedimentos escolares formais contemporâneos, que tem a escola e a universidade como principais instituições (SAVIANI, 2007).

Essa concepção permite-nos compreender, portanto, que o homem não nasce homem, mas se forma homem a partir de sua relação em sociedade, da transformação da natureza para a produção de seus meios de vida. Essa produção humana, ao passo em que o forma, produz

condições de aprimoramentos das ferramentas e das técnicas utilizadas, a partir de processos educativos. Conforme Saviani (2007), o homem,

Ele [o homem] não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo. A origem da educação coincide, então, com a origem do homem mesmo. Diríamos, pois, que no ponto de partida a relação entre trabalho e educação é uma relação de identidade. Os homens aprendiam a produzir sua existência no próprio ato de produzi-la. Eles aprendiam a trabalhar trabalhando. Lidando com a natureza, relacionando-se uns com os outros, os homens educavam-se e educavam as novas gerações. A produção da existência implica o desenvolvimento de formas e conteúdos cuja validade é estabelecida pela experiência, o que configura um verdadeiro processo de aprendizagem. Assim, enquanto os elementos não validados pela experiência são afastados, aqueles cuja eficácia a experiência corrobora necessitam ser preservados e transmitidos às novas gerações no interesse da continuidade da espécie (SAVIANI, 2007, p. 154).

Para além das relações de identidade e de experiências por quais são construídas as relações de trabalho e educação, Duarte (2007) aponta para os liames dialéticos entre a objetivação (a produção de suas condições de existência) e a apropriação da objetivação, por meio de relações de dominação de um grupo sobre outro. Daí o processo de alienação do trabalho e, por conseguinte, do homem, enquanto ser social.

É desse processo que se trata a compreensão da unidade entre trabalho e educação: como elementos fundantes da formação do gênero humano. No entanto, esse traço fundamental fora desagregado, sob o modo de produção capitalista, em defesa da liberdade da propriedade privada capitalista, da divisão do trabalho e, por conseguinte, da exploração do trabalho alheio.

3.1.1 – Trabalho e educação na escola e na educação capitalista

O domínio e a hegemonia da produção capitalista, como totalidade social, transformaram radicalmente as condições e as formas de trabalho, sobretudo quando se considera a transição do trabalho artesão e do trabalho manufatureiro para o período marcado pela grande indústria moderna. Essas alterações conduziram consigo, novas relações de educação que precisaram se adaptar às novas demandas sociais.

À educação coube a função de socialização dos trabalhadores, segundo análise de Durkheim (1955), a partir de um processo que considera as diferentes funções na sociedade: entre os homens que pensam e os que agem. O que se executa na prática, em relação aos processos educativos, segundo o pensamento de Durkheim, é uma formação intelectual

voltada às classes dominantes e uma formação técnica, manual, para os trabalhadores, isso quando incluídos em tal processo.

Quanto ao ensino técnico profissionalizante, uma variação da consequente especialização demandada pelo crescimento da industrialização e da urbanização, teve como objetivo a instrução dos educandos aos elementos básicos de operacionalização da indústria nascente, científica e automatizada, segundo os limites de seu tempo histórico. Nesse sentido, Ramos (2011) esclarece que

os processos sociais de formação humana sob o modo de produção capitalista são a relação dialética de subsunção do homem ao capital e a luta contra essa mesma subsunção. Essa dialética é expressão da objetivação da essência humana, que se realiza pelo trabalho na sua dimensão concreta e abstrata, quando o homem tanto se reconhece como sujeito, quanto pode se perder no seu próprio objeto (RAMOS, 2011, p. 28).

As lutas do proletariado pela redução da jornada de trabalho e pela proibição do trabalho infantil na indústria fabril tiveram grandes contribuições para o processo de institucionalização da educação pelos Estados burgueses. Tais lutas culminaram com a universalidade de uma educação, laica, pública e gratuita, não obstante, cumprindo com os objetivos da burguesia na busca incessante pela formatação dos homens e, na mesma proporção pelo apassivamento da classe trabalhadora.

Para Saviani (2008) esse processo, ao universalizar a educação pelos princípios da burguesia, universaliza também uma concepção de homem idealista, abstrato, individual e egoísta. Coloca em oposição, ao mesmo tempo, o homem ao trabalho, o indivíduo genérico ao trabalhador, e destitui, por conseguinte, a essência humanizadora do trabalho em defesa do trabalho degradado, escravizado pelos proprietários dos meios de produção. Por outro lado, ainda houve em seu decurso, uma apropriação individualizada da cultura histórica e socialmente produzida, além de que “a cultura superior” fora apropriada “como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade”. Por fim, a ciência passou a ser impulsionada por dois principais movimentos: o marcado pelo período revolucionário burguês, com o desenvolvimento das áreas ligadas à cultura geral, arte, literatura, etc. e; em seu movimento conservador foi marcado pelo “rebaixamento vulgar da cultura para as massas” trabalhadoras (SAVIANI, 2008, p. 233).

Contudo, o processo de universalização da educação teve efetivação na prática de forma desigual, não apenas na questão relativa entre as classes dominantes e os trabalhadores, mas também, e, como resultado do processo de desenvolvimento desigual e combinado do

capital. Dessa forma, materializou-se uma brutal distribuição desigual entre a oferta do ensino (das mais variadas escalas, do local ao global), além de, obviamente, sustentar a diferenciação espacial e estrutural entre os espaços rural e urbano (CUNHA, 1980).

Portanto, compreender o trabalho enquanto fenômeno social, constitutivo do homem, impõe percebê-lo para além das fronteiras estabelecidas entre o campo/rural e a cidade/urbano. Mesmo que as formas de execução do trabalho adquiram diferentes contornos em tais ou quais espaços, ainda que sustentado pela divisão social do trabalho, pela cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual (não desconsiderando que o trabalho manual necessita também do intelecto do trabalhador, bem como o trabalho intelectual necessita de recursos manuais), este, permanece, ainda, como atividade indispensável à vida.

Quanto ao trabalho no campo, este é caracterizado pela predominância do trabalho manual, com uma parcela muito pequena representada pelo trabalho intelectual, geralmente ligado à gerência dos sistemas produtivos. A inserção da juventude no mundo do trabalho produtivo é uma marca histórica que carrega o campesinato e, como colocado por Martins (1981), este o comprehende como uma atividade equivalente ao ensino, já que o trabalhador rural concebe/concebia uma valorização maior ao trabalho de seus filhos, em detrimento da escolarização, já que a escola (na visão dos trabalhadores pesquisados pelo autor) desloca força de trabalho de sua unidade produtiva para a educação.

Essa concepção é produto dos conhecimentos tácitos do trabalhador rural do período em questão (década de 1970), que foi fortemente marcado por um grande discurso de que o esforço próprio, via trabalho, seria capaz de garantir o progresso, pensamento este que ainda se faz presente.. No caso dos pequenos proprietários rurais ou arrendatários, cuja família é a principal – quando não única – força de trabalho, a retirada de um jovem, ou mesmo de uma criança, replica em significativas perdas na capacidade de execução das tarefas diárias.

Têm-se aqui, como reflexão sugerida por Martins (1981), uma falta de nexo entre a educação e o trabalho, entre a formação profissional e a labuta diária. Ocorre que em uma sociedade cindida por classes, a educação, por não ser um fenômeno neutro, além de estar inserida numa totalidade social, responde imediatamente pelo estímulo dessa organização superior – e essa é uma situação há muito já conhecida (MANACORDA, 1996). Assim, a educação oferecida à população adquire dupla perspectiva: por um lado, uma educação voltada às atividades intelectuais e, por outro uma educação relacionada às atividades

manuais, sendo que ambas se estrutura e é estruturada pela e a partir do estranhamento do trabalho e do trabalhador.

Contudo, pelo caráter de classe adquirido pela educação, esta não dá respostas objetivas à classe trabalhadora, no sentido que, pelas más condições – intencionais – de formação, sobretudo da estrutura escolar, a escola não forma, não prepara para o trabalho. Não prepara para o trabalho nem no sentido ontológico, histórico e, nem mesmo no sentido da atuação referente à formação profissional.

Nesse contexto, a escola produz, induz na criança, o trabalho intelectual abstrato, romantizado, enquanto na fábrica, o homem se afasta do trabalho intelectual por meio do trabalho manual brutalizado. Essa relação não acontece por acaso, de forma espontânea, mas segundo as condições históricas dadas, referentes ao estágio de desenvolvimento do modo de produção mais avançado em cada período histórico, posto que “as determinações gerais do capital afetam profundamente *cada âmbito particular* com alguma influência na educação, e de forma nenhuma apenas as instituições educacionais formais” (MÉSZÁROS, 2008, p. 43 – itálico do autor).

John Dewey (1897), em seu famoso “*Meu Credo Pedagógico*”, ainda no final do século XIX, sustentava sua posição sobre a educação e a escola ao afirmar sua crença em “que a educação é o método fundamental de progresso e reformas sociais⁴³”. A partir dessa concepção a educação passa a ser estandardizada como redentora de todos os males, tendo como grande filão a teoria do capital humano e a pasmaceira onda do desenvolvimento econômico e social. O discurso desenvolvimentista, esse engodo que reproduz de forma ampliada as formas de controle do capital sobre a sociedade e a natureza, tem associado a educação como trunfo para seu decurso, obviamente que pela perspectiva individualizadora burguesa. Todavia, o “desenvolvimento”, que pela sua origem é capaz de atender apenas a pequena⁴⁴ classe dominante, enquanto a esmagadora maioria da população permanece alijada de direitos básicos instituídos pela própria democracia burguesa como, educação pública, saúde, trabalho, bem como a propalada redução das disparidades da concentração de renda e

⁴³ No original: “I believe that education is the fundamental method of social progress and reform.”.

⁴⁴ Pequena no sentido da sua proporção numérica em relação à população total, como evidenciado pelo relatório da OXFAM (2016) ao chamar a atenção sobre a alarmante concentração de renda e de desigualdade extrema entre ricos e pobres do planeta Terra, ao afirmar que menos de 1% da população mais rica do mundo se apropria das riquezas que, somadas, são superiores aos restantes 99% da população mundial.

de terra, que permanece crescente, em escala ampliada e, aparentemente, sem perspectiva de cessar.

É evidente que os processos educacionais formais, que são elaborados pelo Estado, em complementariedade com organismos internacionais e com setores privados, possibilitaram uma maior abrangência, quando relativo ao acesso à escola e à educação. De igual forma, também é evidente que essa abrangência aconteceu apenas no caráter formal, quantitativo e, de certa forma qualitativa, visando uma oferta de força de trabalho mais “qualificada”, de forma a não atingir o cerne da questão apregoada, qual seja: a redução das contradições sociais. A educação é colocada, portanto, como uma fábula desenvolvimentista.

A esse respeito, Gentili (2002) assevera que

Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região. Como revela o recente e insuspeitado relatório da agência norte-americana *Inter-American Dialogue* e do pró-neoliberal *Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe* (PREAL), a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição de renda, ao invés de reduzi-la.

Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais “educados”.
(GENTILI, 2002, p. 58-59 – grifos nossos).

Denotam-se pelo pensamento de Gentili (2002) os limites da educação em uma sociedade de classes, já que associada ao modo de produção, cumpre com a função determinada pelo *establishment*, a respeito da manutenção da relação econômico-social. O desenvolvimento econômico, mesmo que impulsionado pela mais avançada capacidade científica na produção, não mantém, na prática, relações de correspondência direta com a ampliação da qualidade da oferta de educação. No limite, a ampliação da oferta educacional é o suficiente para inserir o trabalhador nos setores produtivos, não havendo associações imediatas com o desenvolvimento social.

Essa é uma característica da educação no mundo contemporâneo: de exaltação do homem abstrato, do trabalho alienante e do ocultamento da luta de classes, o que só poderá ser superado com a superação do modo de produção capitalista e pela consequente superação da escola capitalista. As possibilidades de construção dessa escola podem ser compreendidas pelos esforços desempenhados pelos autores marxistas que se dedicaram ao estudo da educação, tomando como referência a produção de textos de Marx, Engels, Lênin, bem como

as significativas experiências de Krupskaia⁴⁵ (1978), Pistrak (2009; 2011; 2015), Makarenko (2002; 2012) e Shulgin (2013), educadores envolvidos no processo da Revolução de Outubro de 1917.

Não se trata, portanto, de estabelecer uma perspectiva isolada das concepções da educação socialista presa àquele tempo histórico. Esta análise busca compreender os avanços da educação pensada e praticada no campo do marxismo como forma de subsidiar a discussão pedagógica e educacional do tempo presente. Nesse sentido, estamos de acordo com Saviani (1986; 1997), para o qual é necessária uma abordagem integrada dessas concepções para atuação no tempo presente, recorrendo à teoria e a prática socialista para a construção de uma proposta, denominada pelo autor, de pedagogia histórico-crítica.

3.1.2 – Princípios de uma educação socialista

Partindo da concepção de homem, trabalho e educação exposta até aqui, buscamos a partir do campo teórico do marxismo, abordar elementos que possam contribuir com a pesquisa em educação no campo, na Geografia. Consideramos, como assinalado na introdução da obra *Textos sobre Educação e Ensino em Marx e Engels* (MARX e ENGELS, 2011) que não é possível atribuir a esses autores uma teoria específica sobre educação e ensino, mas consideramos primordiais suas contribuições nesse debate. Embasados pela teoria marxista, educadores soviéticos adotaram como ponto de partida para suas reflexões e experiências o que havia de mais concreto em seu tempo, das ações práticas como forma de pensar e intervir na construção da educação socialista.

Neste sentido, Silva (2013) faz a seguinte consideração sobre a obra de Marx e Engels (que a assumimos também em relação aos educadores soviéticos)

trata-se de considerar que estes estabeleceram um exame de totalidade do modo de produção capitalista e, nesse exame, consideraram a educação no mundo real vivido pela classe trabalhadora, fazendo-se na dinâmica da luta de classes, a educação sendo um momento da práxis não menos importante no processo de tentar dar vazão aos “fermentos de transformação” da ordem capitalista, já que se trata não de interpretar, mas de transformar o mundo (SILVA, 2013, p. 134).

É no *Manifesto Comunista*, redigido em 1848, que Marx e Engels (2007b) lançam bases de seus pensamentos, que servem como suporte para o tema em questão. Abordam com pertinência as transformações ocorridas no tempo e no espaço, decorridas das inovações

⁴⁵ Utilizaremos, por opção, a grafia Krupskaia na forma “abrasileirada” com “í” ao invés da grafia Krupskaya com “y”, do espanhol, mesmo que nossas referências sejam da segunda forma.

trazidas pela Revolução Industrial, analisando as mudanças na sociedade burguesa e, demarcando, por conseguinte, a necessidade de sua superação pelos trabalhadores. Ao colocar a luta de classes no centro da arena política, a luta do proletariado situa-se na supressão total das relações de propriedade privada capitalista, já que esta se trata da “última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseados nos antagonismos de classes, na exploração de uns pelos outros” (MARX e ENGELS, 2007b, p.52).

Ao partir da totalidade da produção social, Marx e Engels (2007b) concebem as determinações do modo de produção como determinantes nas relações sociais. Quanto à educação, demarcam a intervenção da sociedade burguesa, ao passo que indica, preliminarmente sua proposta, como se segue: “E vossa educação também não é determinada pela sociedade? (...) Os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação, apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante” (MARX e ENGELS, 2007b, p. 55).

Esse é um elemento chave para a construção da educação soviética, para o qual Pistrak (2011) reconhece a escola como “uma arma nas mãos das classes dirigentes” (p.23), nas mãos de uma minoria, por suposto. Nesse sentido, a escola, deveria ser pensada em seu contexto histórico (em seu caso, o contexto revolucionário), como um trunfo para a superação da sociedade burguesa que prescindia, antes de tudo, da elaboração de uma teoria revolucionária, para uma consequente prática revolucionária. Nos dizeres do autor

sem teoria pedagógica revolucionária, não poderá haver prática pedagógica revolucionária. Sem uma teoria de pedagogia social, nossa prática levará a uma acrobacia sem finalidade social e utilizada para resolver os problemas pedagógicos na base das inspirações do momento, caso a caso, e não na base de concepções sociais bem determinadas (PISTRAK, 2011, p. 19).

Essa questão coloca em primeiro lugar, uma proposição política geral como condição para a solução radical dos problemas estruturais enfrentados pela sociedade. Em segundo lugar, estabelece relação com as questões pontuais, de *inspirações do momento*, que não devem ser relegadas à priori, devendo inclusive serem resolvidas, mas são as condições gerais aquelas que devem ser diretamente atacadas com o propósito de transformações profundas e amplas, o que exige uma teoria adequada para informar e orientar as ações da prática no contexto social na direção das transformações pretendidas.

No contexto de transformações sociais, deve-se retirar a educação da influência da classe dominante e transferi-la aos trabalhadores. Esse processo se coloca como uma questão

essencial, já que os trabalhadores são os protagonistas da luta de classes, os únicos capazes de superar a burguesia, enquanto classe hegemônica. Dentre as medidas, colocadas por Marx e Engels no *Manifesto Comunista* para a superação do modo de produção capitalista, consta no item “10. Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. **Combinação da educação com a produção material etc**” (MARX e ENGELS, 2007b, p. 58 – grifo nosso).

Destaca-se, evidentemente, o derradeiro período em que Marx e Engels buscam a *combinação da educação com a produção material* como forma de integrar o trabalho produtivo à educação, rompendo com a perspectiva abstrata do trabalho, dotando de materialidade a relação educativa. Nota-se ainda, a luta pela *abolição* do trabalho infantil na fábrica “de hoje” que, como se tem registros, eram marcados por enorme exploração e dilaceramento da criança e do jovem. Todavia, ao tomar o trabalho e a educação como elementos da natureza humana, se faz necessário desenvolver essas atividades desde a tenra idade como forma de se alcançar uma melhor formação humana, mais ampliada, omnilateral. Nesse sentido, se tem a perspectiva de elaboração de princípios envolvendo trabalho e educação para melhor aproveitamento do trabalho entre crianças e jovens, o qual, para Marx (2011)

Em uma sociedade racional, qualquer criança deve ser um trabalhador produtivo a partir dos nove anos, da mesma forma que um adulto em posse de todos os seus meios, não pode escapar da lei da natureza, segundo a qual aquele que quer comer tem de trabalhar, não só com o seu cérebro, mas também com suas mãos. Porém, por agora, vamos nos ocupar somente das crianças e dos jovens da classe operária. Parece-nos útil fazer uma divisão em três categorias, que serão tratadas de maneira diferente.

A primeira compreende as crianças dos nove aos doze anos; a segunda, dos treze aos quinze; a terceira, dos dezesseis aos dezessete anos. Propomos que o emprego da primeira categoria, em todo o trabalho, na fábrica ou no domicílio, seja reduzido para duas horas; o da segunda, para quatro horas, e o da terceira, para seis. Para a terceira categoria deve existir uma interrupção de, pelo menos, uma hora para a comida e o descanso (MARX, 2011, p. 83-84).

A criança é considerada, portanto, como um membro da sociedade, um homem em formação, já que consideramos que *o homem não nasce homem*, mas se forma como homem a partir da realização do trabalho, da educação e de sua relação com outros homens. Sua inserção no mundo educacional, articulado com as relações de trabalho, tem como função primeira a aproximação – pela experiência – do *homem em formação* com aquilo que seguirá por todas as demais etapas de sua vida.

Esse movimento de trabalho e educação, relacionados entre si, permite ao trabalhador a recuperação de sua omnilateralidade, esfacelada pela intensa divisão do trabalho que o impôs a unilateralidade, especialização que limita o desenvolvimento de habilidades mais amplas. O resgate da omnilateralidade do homem deve ser construído em processo conjunto com a necessidade da eliminação da propriedade privada capitalista, já que esta tem como essência subjetiva o trabalho, cerceando a classe trabalhadora de sua condição plena de vida. Dessa forma, Marx (1974b, p. 17) considera que a superação da propriedade privada capitalista representa a “*emancipação* total de todos os sentidos e qualidades humanas; mas é precisamente esta emancipação, porque todos estes sentidos e qualidades se fizeram humanos, tanto objetiva quanto subjetivamente”.

Coadunando com Silva (2013), Manacorda (2007) e Pistrak (2015), e em complemento às ideias até aqui apresentadas, são nas *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório da AIT*, escrito por Marx em 1868, que se estabelecem os preceitos básicos por quais devem passar a educação socialista. Como se vê:

Por educação entendemos três coisas:

- 1) Educação intelectual.
 - 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
 - 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais. À divisão das crianças e adolescentes em três categorias, de nove a dezoito anos, deve corresponder um curso graduado e progressivo para sua educação intelectual, corporal e politécnica. Os gastos com tais escolas politécnicas serão parcialmente cobertos com a venda de seus próprios produtos.
- Esta combinação de trabalho produtivo pago com a educação intelectual, os exercícios corporais e a formação politécnica⁴⁶ elevará a classe operária acima dos níveis das classes burguesa e aristocrática. (MARX; ENGELS, 2011, p.85-86).

Toma-se, portanto, a educação como um espaço eminentemente social e com perspectivas amplas de formação humana integral, que toma o aluno não como um homem abstrato, “infantilizado⁴⁷”, vazio e que precisa ser “*civilizado*”, mas sim um homem em

⁴⁶ Sobre a conceituação desse termo, nos dizeres de Pistrak (2015, p. 17): “não temos ainda uma definição de politecnicismo bem precisa, clara e completa na literatura. Geralmente, na definição do politecnicismo, os autores se apoiam em algumas páginas de Marx e Engels, em poucas declarações de V. I. Lenin a este respeito e em alguns artigos de nossos maiores pedagogos soviéticos (N. K. Krupskaia, e A. V. Lunacharsky)”.

⁴⁷ Não se trata de uma redundância a infantilização da criança, compreendendo que o “ser” criança é uma construção social que se altera de acordo com as sociedades e o processo histórico. Nesse caso, remeto a infantilização à forma de tratamento das crianças por adultos na sociedade contemporânea, cuja educação (formal e não formal) é, em via de regra, afastada ao máximo do trabalho material. A educação corporal é destroçada, por um lado, pelo culto aos padrões de beleza e, por outro pelo sedentarismo, além da enorme exploração capitalista sobre o esporte, descharacterizando sua característica de integração e socialização. Por fim, e como parte consonante produzida pelo modo de produção, os recursos tecnológicos são trabalhados com as

formação que, tendo suas faculdades intelectuais, corporais e tecnológicas aguçadas, terão melhores condições de contribuir na construção da nova organização social. São esses os elementos fundamentais para uma *formação politécnica*, capaz de dominar os processos produtivos.

Pistrak (2011) ao analisar *a escola do trabalho na fase de transição*, aborda o trabalho coletivo e a criação de formas de organização e auto-organização dos estudantes, considerando que são indispensáveis para o desenvolvimento das crianças e dos jovens na sociedade. Assim, para Pistrak

É preciso reconhecer de uma vez por todas que a criança e, sobretudo, o adolescente, não se preparam apenas para viver, mas já vivem uma verdadeira vida. Devem consequentemente organizar esta vida. A auto-organização deve ser para eles um trabalho sério, compreendendo obrigações e sérias responsabilidades. Se quisermos que as crianças conservem o interesse pela escola, considerando-a como o seu centro vital, como sua organização, é preciso nunca perder de vista que **as crianças não se preparam para se tornar membros da sociedade, já o são, tendo seus problemas, interesses, objetivos, ideais, já estando ligado à vida dos adultos e do conjunto da sociedade** (PISTRAK, 2011, p. 33-34 – grifos nosso).

Esta é a base, para Pistrak (2011) de uma articulação superior da educação, que seja capaz de romper com a educação burguesa, ao estabelecer conexões com o trabalho social, seja ele material ou imaterial, como substância necessária para eliminar a divisão do trabalho capitalista, de forma a suscitar a formação politécnica, que é compreendida por três pontos, como se segue:

- primeiro, *a participação direta das crianças no trabalho produtivo*;
- segundo, *o conhecimento na teoria e na prática dos princípios científicos gerais de todos os processos de produção*, ou como diz Marx em outras palavras, “o ensino tecnológico, tanto teórico como prático”;
- terceiro, *a união do trabalho produtivo com a educação física e o desenvolvimento intelectual, adequadamente organizadas*, ou, nas palavras de Marx, “a união do ensino e da ginástica com o trabalho físico” e, consequentemente, também do trabalho físico com o ensino de ginástica (PISTRAK, 2015, p. 21 – itálicos do autor).

Vê-se, portanto, um alinhamento político-educacional de Pistrak na construção de uma educação socialista, *para além do capital*, tal como em Marx e Engels. Ao relacionar educação com a totalidade social, ou como prefere o autor, a situação da educação no contexto da “realidade atual”, revolucionária, por suposto, cria as condições objetivas de organização do sistema educacional ao aliar o trabalho nas oficinas, fábricas e na agricultura, articulados com o conteúdo científico universal, do mais alto grau de desenvolvimento.

crianças na forma de recreação – alienante – não desvelando a essência de tais aparências e as possíveis utilidades sociais.

Ao colocar essa organização do trabalho e da educação à disposição da maioria da população, pela *Ditadura do Proletariado*, fora alcançados espetaculares patamares de desenvolvimento técnico, científico, artístico e educacional, nas fábricas, em oficinas e nos campos, inclusive em escolas experimentais, como são os casos exemplares de Makarenko (2012) na Colônia Gorki (1920-1928) e na Comuna Dzerjinski (1927-1935), “ressocializando” a juventude à nova moral socialista, fraterna, trabalhadora e organizada politicamente, em escolas que chegaram a se autossustentarem a partir de sua produção material. Essas conquistas só tornaram possíveis mediante a educação dada pela classe trabalhadora ao Estado, como Lenin (2010) assinalara em *O Estado e Revolução* ao colocar o proletariado organizado no comando das ações políticas até o definhamento do Estado pelo proletariado no poder.

Para Manacorda (2007), em *O Capital* Marx rechaça a validade de qualquer forma educacional que não esteja diretamente ligada ao trabalho produtivo. Nesse sentido, Marx (apud MANACORDA, 2007) não tem dúvidas de que o alcance do desenvolvimento anteriormente citado, superando a brutal exploração do trabalhador no espaço fabril, apenas poderia ser possível com a tomada do poder pelos trabalhadores. Assim, para Marx

Um elemento desse processo de subversão, desenvolvido espontaneamente sobre a base da grande indústria, são as escolas polítécnicas e de agronomia, um outro elemento são as “écoles d’enseignement professionnel”, nas quais os filhos dos operários recebem algum ensino de tecnologia e do manejo prático dos diferentes instrumentos de produção. Se a legislação sobre as fábricas, que é a primeira concessão arrancada, com muito esforço, do capital, combina com o trabalho de fábrica apenas o ensino elementar, não há dúvida de que a inevitável conquista do poder político por parte da classe operária conquistará também lugar nas escolas dos operários para o ensino tecnológico teórico e prático (MARX, apud MANACORDA, 2007, p. 46).

Na *Crítica ao Programa de Gotha* escrito em 1875, Marx (2012), retoma questões referentes à educação universal, escolarização geral obrigatória e instrução gratuita. Quanto à educação popular sob incumbência do Estado, que consta no *Programa inicial do Partido Operário Alemão*, Marx condena a interferência do Estado na oferta de educação para os trabalhadores, sustentando que “o governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola”, considerando ainda que “é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa” (MARX, 2012, p. 46). Fica claro, nesse caso, que não se trata de abrir mão dos recursos e da obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação geral, mas que deve haver limites no tocante das atividades.

Outra crítica elaborada por Marx (2012) é referente à *Liberdade da Ciência*, colocada como “reivindicações que figuram em todo programa liberal-burguês e, portanto, aparecem aqui fora de lugar” (MARX, 2012, p. 55). Aqui, claro está que Marx coloca a ciência como força produtiva, evidentemente dirigida pelo modo de produção hegemônico, ou seja, é fundamental para o burguês tal reivindicação, assegurando e determinando a produção científica. Nesse caso, recorremos a Lenin (1980) e seu debate sobre o uso do discurso de *Liberdade e Igualdade*, em que as classes dominantes utilizam desses termos como forma de *iludir* os trabalhadores, pregando a *liberdade* do capital para a exploração de uns sobre outros, para o mantimento da propriedade privada, como forma de fazer frustrar a revolução proletária.

Para Lenin (1973) e Krupskaia (1978), ciência e educação compunham uma totalidade que deveriam ser apropriadas pelos trabalhadores politicamente, na defesa dos princípios da revolução bolchevique e como forma objetiva para o desenvolvimento de suas forças produtivas. Como exemplo dessa questão temos o processo de implementação do sistema de eletrificação da Rússia, os avanços na indústria fabril, da agricultura e, também na alfabetização dos trabalhadores.

Krupskaia (1978), ao reforçar o embasamento marxista de Lenin sobre a educação, não perde a perspectiva de uma instrução ampla e do estreitamento necessário entre a aliança da educação, da ciência e da técnica aliadas ao trabalho (manual e intelectual), tanto no campo quanto na cidade. Assim, para a educadora

(...) Lenin se preocupaba de la instrucción general y de crear una verdadera escuela soviética. Estudiaba cuidadosamente todo lo que había escrito Marx e Engels sobre la escuela y la educación. Era partidario de una escuela nueva, socialista. (...) Exigía que la escuela soviética proporcionara a los educandos lo más necesario y esencial, los fundamentos de las ciencias, que la teoría estuviese estrechamente unida con la práctica y enseñara a los niños el trabajo manual y el intelectual. Exigía que la escuela soviética no se divorciara de la vida, de la construcción socialista. Lenin deseaba que los alumnos formasen en la escuela una colectividad unida que llevara a cabo trabajo social (KRUPSKAYA, 1978, p. 61 – grifo nosso).

Sem se limitar ao especifismo e ao tecnicismo na educação, Krupskaia (1978) lembra que “Lenin dice que las escuelas profesionales deben ser politecnizadas sin caer en la artesanía”, sendo que “**que es necesario reservar en ellas sitio para la enseñanza de conocimientos generales**, insistiendo en que hay que darles un carácter politécnico” (KRUPSKAYA, 1978, p. 57 – grifo nosso). O carácter politécnico é a forma pela qual seria

possível superar a escola tradicional, aliando o campo das ciências e da educação à serviço das massas trabalhadoras.

Contudo, ainda no prefácio de *Rumo ao Politecnismo*, escrito por Shulgin (2013), Freitas (2013) contribui com o debate a cerca da implantação da politecnia na Rússia revolucionária, apresentando perspectivas distintas entre Shulgin e Pistrak⁴⁸, mas mantendo a essência, estruturada pelo trabalho socialmente útil, pela socialização da ciência, pela organização dos estudantes, etc. Shulgin (2013) trata logo de demarcar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas politécnicas em debate com Dewey, seu contemporâneo americano que também pensa em trabalho na escola, só que pela perspectiva contraditória e romântica de ajuste das contradições sociais – ou conciliação de classes – no interior da ordem burguesa. Percebe-se, por mais evidente que seja, a perspectiva burguesa de Dewey sobre a relação do trabalho e da educação, quando contraposta à perspectiva que tem como essência e prática a transformação social, que toca nas estruturas determinantes do modo de produção capitalista.

3.2 – Perspectivas da relação entre trabalho e educação para a pesquisa em educação no campo na Geografia

Tendo o MST como entidade que colocou o tema da educação no campo, a partir de uma abordagem crítica, baseado em transformações das péssimas condições educacionais e escolares que se tem no campo brasileiro, inclusive associado a uma perspectiva de trabalho educativo, somos obrigados a considerar suas contribuições. Como alertado, ainda nesse trabalho, os primeiros passos que o MST teve na construção de sua proposta educativa, apesar de eclética, como já afirmada por Bezerra Neto (1999) e Albulquerque (2013), continha importantes contribuições socialistas, a partir da escola do trabalho, baseada em Pistrak, da coletividade na educação, inspirado em Makarenko e das relações do desenvolvimento cognitivo e da formação social, presentes em Vigotski e Luria, por exemplo.

O ecletismo, o construtivismo piagetiano e as concepções românticas que se tem da educação não são suficientes para negar as práticas desenvolvidas pelo MST. Pelo contrário, fruto das lutas dos trabalhadores, conquistaram importantes avanços no campo educacional rural, como a necessidade de formação superior para os professores, o melhoramento das estruturas escolares, conseguiram barrar em muitos lugares, o sistema de turmas multisseriadas, bem como a luta pelo não fechamento de escolas. Não que essas conquistas

⁴⁸ O autor coloca que para Shulgin, a politecnia deveria ser construída simultaneamente no campo e na cidade, enquanto que para Pistrak, a separação entre campo e cidade já que “a produção agrícola constitui-se em um amplo e específico complexo tecnológico, podendo ser o ponto de partida da inserção nos processos produtivos nas escolas do campo” (FREITAS, 2013, p. 9).

tenham sido capazes de revolucionar a educação no campo brasileiro, mas significam um grande avanço, se comparado às condições anteriores, marcadas por um completo abandono. Houve também a construção de significativas experiências, como são os casos do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado em Veranópolis, no Rio Grande do Sul, e da construção da Escola Nacional Florestan Fernandes, centros do MST – e de seus aliados políticos – para a formação educacional, técnica e política que, em geral, alia os processos de trabalho e educação.

Contudo, disputas teórico-metodológicas e políticas, sobretudo, a partir de uma maior abertura e relacionamento com o Estado, por meio de políticas públicas e com as universidades, percebemos que os referenciais embasados em uma crítica radical, passaram por um escanteamento, o que pode ser considerado como natural, quando analisamos o processo pelo interior da luta de classes. Vendramini (2010), ao analisar o *Movimento Nacional por uma Educação do Campo*, aborda elementos contraditórios de sua caminhada – assaz válidos como contribuição ao debate da educação no campo na Geografia –, considerando que

O movimento nacional por uma Educação do Campo agrupa Movimentos Sociais organizados e combativos, como o MST, mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco). **No campo teórico, também observamos a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, desde a marxista até análises fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade.** Nos cadernos da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, aparecem as expressões: “educação para o desenvolvimento”; “educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe”; “democratização da escola e gestão” e a presença do lema aprender a aprender. Fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; em educação como humanização; em pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias (VENDRAMINI, 2010, p. 131 – grifo nosso).

Dessa forma, as perspectivas teóricas – do *Movimento Nacional por uma Educação do Campo* – situadas mais no campo da esquerda foram – e/ou estão sendo – derrotadas por perspectivas existencialistas e idealistas, como aquelas que acreditam que a educação conduzirá a melhores condições de vida, que levará à construção do homem novo. Por outro lado, fora instituído como referência teórica e prática, através de seus discursos, abordagens que giram em torno dos sujeitos do campo, de seu cotidiano, de sua cultura e de sua identidade, negando, por conseguinte, os conhecimentos e a cultura humana historicamente construída e, ocultando o **corte de classe**. Como alternativa, estabeleceu-se a defesa de uma educação para o campo contrária ao “urbanocentrismo”, colocado por muitos autores e militantes, como um importante elemento capaz de justificar a migração da juventude rural

para as cidades, deslocando a problemática das questões materiais, práticas, para questões abstratas e voltadas à formação educacional, portanto, não-material.

Na pesquisa em educação no campo desenvolvidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, analisadas neste trabalho, identificamos que na tese de doutorado de Oliveira (2015) e na dissertação de mestrado de Soares (2015) as autoras estabelecem o debate sobre o papel das políticas públicas e de organismos internacionais como o Banco Mundial, a Unesco e a Unicef, que se inseriram na luta por uma educação do campo chegando a seguinte conclusão: de que o Estado e esses organismos se apropriam das bandeiras históricas de luta e impõe um processo de reconversão de acordo com seus interesses, subjugando as ideias originais e se apropriando em favorecimento da reprodução do capital.

Oliveira (2015) e Soares (2015) embasam seus trabalhos a partir do campo do marxismo, abordando o trabalho como princípio educativo, na perspectiva ontológica, bem como pela forma de preparação para superação do trabalho alienado capitalista. Por esta concepção, as pesquisadoras compreendem que a partir da aliança entre trabalho e educação haverá contribuições para a formação de autonomia entre os educandos, colaborando assim, com a abertura de um processo de transformação social.

A formação política aliada à educação é um grande filão na estratégia da educação no campo, abordagem concernente entre as autoras, o MST e a teoria marxista da educação. A este propósito, é digno de respeito o trabalho desenvolvido pelo MST que em diversas ocasiões a juventude toma a frente dos processos políticos, como em negociações, jornadas de lutas e até mesmo em ocupações de prédios públicos.

De forma singular, o MST também busca articular o trabalho e a educação em seus projetos educacionais, contudo, de forma limitada. Vendramini (2010) ao analisar as “formulações da Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, do qual o MST é uma organização fundamental, assevera que “se tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, **secundarizando a centralidade da categoria trabalho**” (VENDRAMINI, 2010, p. 131 – grifo nosso). Considerando sua limitação estrutural, por ser um movimento de atuação pela reforma agrária, o MST conta com poucos recursos para intervenção no espaço urbano. Essa condição impede avanços mais profundos, ainda mais por se pautarem por uma especificidade da educação do campo, por meio de técnicas de produção agrícolas como o cultivo de orgânicos, da agroecologia, de agroflorestas etc., além da busca por trabalharem com maior afinco os conteúdos mais diretamente ligados à cultura

camponesa, como está presente nas *Conferências Por uma Educação do Campo*, inclusive como forma de induzir o *desenvolvimento territorial rural*.

É notório que a educação cumpre um importante papel no desenvolvimento desigual e combinado do capitalismo e não é novidade o seu uso político no campo, que não se limita ao tempo presente, apenas nos limites dos séculos XX e XXI. Lenin (1982) e Kautsky (1980) já haviam abordado essa questão, mesmo que não se detendo de forma profunda no assunto, ao fazerem apontamentos de como, desde os fins do século XIX e início do século XX, a educação praticada no campo já realizava uma intervenção sobre as populações rurais, desde a perspectiva da saída dos trabalhadores e jovens do campo, à atenção sobre essas escolas, destacando a potencialidade que tinham de intervenção sobre o desenvolvimento da produção agrícola, que teria como ponto de partida o desenvolvimento tecnológico. Pistrak (2011), ao debater o projeto de construção de educação para a Rússia revolucionária, também faz referência ao papel da educação no campo, mencionando, por exemplo, sua centralidade no processo de desenvolvimento da agricultura capitalista estadunidense.

No Brasil, o Ruralismo Pedagógico⁴⁹, que pautava questões relativas à permanência do homem no campo, tinha como centralidade o processo educativo específico para essas populações. Tavares dos Santos (1978), que mesmo não tendo como foco a análise exclusiva da educação no meio rural, apresenta como o seu desenvolvimento interfere no processo de subordinação do trabalho do camponês ao capital, tendo como resultado final a proletarização do campesinato.

Articulado ao modo de produção hegemônico, a educação, como já abordado aqui, serve aos interesses das classes dominantes ao passo em que contribui para produzir na sociedade a perspectiva de inserção individual e coletiva da venda da força de trabalho em alguma parte da complexa dialética entre produção-distribuição-circulação-consumo capitalista. Ou, como sugere Fernandes Enguita (1993), é na escola onde se aprendem as relações básicas da produção social dominante.

Considerando os limites impostos pela sociedade regida pelo capital, consideramos que uma educação baseada nos pressupostos marxistas possa lançar elementos para construção, em longo prazo, de uma alternativa coerente e estruturada para a realidade em que vivemos. Para tanto, trazemos um discurso caloroso de Salvador Allende (2015), proferido aos estudantes da Universidade de Guadalajara, no México, no ano de 1972, em que menciona

⁴⁹ Discussão incorporada na segunda parte do primeiro capítulo desse trabalho baseado em de Bezerra Neto (2003) e Souza (2014).

o papel da juventude naquela sociedade, que não está muito distante da atual. Apostando na juventude como esperança para o futuro, Allende fala:

(...) la juventud será la causa revolucionaria y el factor esencial de las revoluciones, yo pienso que la juventud por ser joven, por tener una concepción más diáfana, por no haberse incorporado a los vicios que traen los años de convivencia burguesa, porque **la juventud debe entender que debe ser estudiante y trabajadora; porque el joven debe ir a la empresa, a la industria o a la tierra.** Porque ustedes deben hacer trabajos voluntarios; porque es bueno que sepa el estudiante de medicina cuánto pesa un fardo que se echa a la espalda el campesino que tiene que llevarlo a veces, a largas distancias; porque es bueno que el que va a ser ingeniero se meta en el calor de la máquina, donde el obrero a veces, en una atmósfera inhóspita, pasa largos y largos años de su oscura existencia; porque la juventud debe estudiar y debe trabajar, porque el trabajo voluntario vincula, amarra, acerca, hace que se componer el que va a ser profesional con aquel que tuvo por herencia las manos callosas de los que, por generaciones, trabajaron la tierra (ALLENDE, [1972] 2015 – grifo nosso).

Este discurso está alinhado com a proposta de trabalho e educação passível de ser pensada nessa sociedade (para a juventude, universitários). Deve-se partir, portanto, da premissa que ainda vivemos em um mundo marcado pelas relações de trabalho e que essa atividade não perdeu sua centralidade, como fora propagandeado pelos discursos dos ideários pós-modernos. Ao contrário de seu fim, o trabalho mantém na sociedade capitalista sua essência na produção da riqueza e de sua equivalente e contraditória razão de ser, a pobreza.

O desenvolvimento dos meios de produção, baseados na apropriação privada dos mais elevados níveis de conhecimento técnico e científico, imprimiram e continuam imprimindo contornos cruéis sobre a classe trabalhadora. O crescimento exponencial da produção, e toda a fetichização criada pelo mercado de consumo, marketing e propaganda, é acompanhado pela também crescente exponencial da exploração do trabalhador. Como afirma Antunes (2002)

Enquanto se opera no plano gnosiológico a desconstrução do trabalho, paralelamente, no mundo real, no plano ontológico, este se converte (novamente?) em uma das mais explosivas questões da contemporaneidade. Trabalho e desemprego, trabalho e precarização, trabalho e gênero, trabalho e etnia, trabalho e nacionalidade, trabalho e corte geracional, trabalho e imaterialidade, trabalho e (des)qualificação, muitos são os exemplos da transversalidade e da vigência do trabalho (ANTUNES, 2002, p. 39).

Mantida a pertinência do trabalho nessa sociedade, faz-se mister considerar seu papel na produção do espaço, como tratado por Moreira (2013), ao abordar como as transformações no mundo do trabalho capitalista interferiram diretamente nas relações sociais. Sua territorialização tanto na cidade quanto no campo, estrutura a exploração da mais valia relativa em quatro características principais, como sugere o autor:

Primeira, o trabalho urbano se integralizou, como trabalho produtivo ou como trabalho improdutivo, no âmbito da acumulação capitalista. **Segunda, o trabalho e**

o excedente operário estenderam-se igualmente pela cidade e pelo campo com o alargamento do âmbito geográfico do trabalho assalariado. Terceira, o assalariamento do trabalho rural fundiu, no campo, o que, até então, eram formas-valor distintivas da produção agropastoril do campo e industrial da cidade; a renda fundiária passando a basear-se no preço médio, significando combinar a renda fundiária própria do valor da terra e a mais-valia operária do proletariado rural nela empregada. Quarta, por fim, o trabalho ganhou mobilidade locacional e se territorializou em escala crescente, em formas excedentárias de modalidades as mais distintas, propriedade que o advento da acumulação rentista ainda mais ampliou (MOREIRA, 2013, p. 141 – grifo nosso).

É dessa totalidade social e, do trabalho material e imaterial, como consequência, que se expande sobre nossa análise a compreensão que deve ser tomada a pesquisa em educação no campo na Geografia. A apreensão dos fenômenos gerais deve ser articulada com as questões locais, de ordem prática, pelos grupos sociais, retornando ao plano do geral, para que se possa produzir uma tese e/ou uma antítese mais contundente de acordo com a totalidade social da qual fazem parte os grupos e questões locais. Para tanto, compreendemos que a cultura e os conhecimentos historicamente produzidos pelos homens devem ser apropriados pela classe trabalhadora no processo educativo.

Por essa concepção, caminhamos num sentido que tende à ampliação da percepção e da consciência dos educandos, de modo a sair do localismo superficial, do meio social em que se encontra para que se possam criar possibilidades de elaborar e interpretar relações de grau crescente de complexidade, abrangência e profundidade. Nesse sentido, entendemos que as questões curriculares⁵⁰ devem ser compreendidas à luz dos conhecimentos gerais, diferentemente do que é indicado pelas *Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica* (MEC, 2013), que por sua vez, replica a *Resolução Nº 4, de 13 de julho de 2010* (MEC, 2010), conforme segue:

Seção IV – Educação Básica do Campo

Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às **peculiaridades** da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:

I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

⁵⁰ A respeito do debate das questões curriculares, está sendo elaborado pelo MEC <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br>>, com abertura para participação da sociedade, uma proposta para a nova Base Nacional Comum Curricular que deve intensificar as perspectivas neoliberais e culturalistas na educação brasileira, a menos que haja grande manifestação social contrária. A meu ver, é pouco provável que a perspectiva crítica, que tem como ideário os conhecimentos historicamente construídos pela humanidade reverta o quadro e a agenda conservadora, como já foi abordado há mais de 10 anos por Oliveira (1999) ao analisar as perspectivas neoliberais impostas ao ensino de Geografia presente nos Parâmetros Curriculares Nacionais aprovado no ano de 1999.

III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (MEC, 2013, p. 73 – grifo nosso).

Não se trata aqui de estabelecer um padrão único para todas as relações socioespaciais, como entre as regiões de um país, entre áreas de um mesmo estado ou município e, tampouco, entre campo e cidade. Cabe-nos, entretanto, considerar as diferenças espaciais, sociais e culturais, mas, à luz de uma totalidade que se impõe para além dessas dinâmicas, que não se restringe a determinados limites ou fronteiras, como fica claro pelo comportamento de domínio espacial do modo de produção capitalista.

Dessa forma, pode-se perceber pelo fragmento do documento anteriormente citado (MEC, 2013) que se pontua a necessidade de considerar as *peculiaridades da vida no campo* (que existem de fato!) e a possibilidade de uso de *conteúdos e metodologias apropriadas*, em detrimento às características gerais. Esta perspectiva, se levada ao extremo, a partir de um exercício de abstração, pelas “necessidades específicas” e de reconhecimento de cada grupo social que se reivindica com *necessidades e/ou realidades* distintas, teríamos um completo esfacelamento da educação e do processo educativo, como, por exemplo: uma educação específica para a região nordeste, outra para a região norte e centro-oeste do país, ou ainda, uma educação *específica, diferenciada* para grupos que vivem nas periferias das cidades que não se *identificam* com a educação de áreas centrais (apenas para citar um exemplo).

Nesse sentido, coadunamos com Vieira (2000), para a qual, o ensino deve fugir do imediatismo das relações vividas pelo indivíduo, devendo, pois, abranger uma perspectiva ampliada, de modo a proporcionar uma formação *livre e consciente*, de forma a compreender as relações em que estão inseridos, não as acatando pacificamente, se limitando à sua realidade imediata. A autora comprehende em sua pesquisa, portanto, que a partir do ensino de Geografia, quando trabalhado por uma perspectiva crítica – marxista –, abordando a totalidade, torna-se possível ao aluno a abstração de sua realidade espacial imediata “levando-o a enxergar suas contradições e a visualizar as possibilidades existentes de superação desta realidade na direção de uma realidade mais coerente com os valores humanos, ou seja, com o vir a ser da humanidade” (VIEIRA, 2000, p. 71).

Nessa perspectiva é importante salientar a concepção de Duarte (2007), no que toca às possibilidades de formação do *indivíduo em-si*, a partir de apropriações das construções desenvolvidas pelo gênero humano que se objetiva em condições singulares, conformando

suas individualidades, como são os casos da linguagem falada e escrita. A formação do *indivíduo em-si* é apenas uma parte de seu desenvolvimento, que não deve se *cristalizar* ou se encerrar nessa etapa. Para isso Duarte (2007) apresenta a formação do *indivíduo para-si* como forma de superação da formação inicial, assim:

O pressuposto que nos leva a propor a categoria de *individuo para-si* enquanto categoria que sintetiza as máximas possibilidades, objetiva e socialmente existentes de formação do *individuo*, é o que a prática pedagógica, na perspectiva da Pedagogia Histórico-Crítica, não pode ser guiada por um conceito de *individuo* que se reduza a uma descrição das características constatáveis na média dos *indivíduos* (DUARTE, 2007, p. 30).

A abordagem do autor é relevante ao buscar mediações entre a vida cotidiana da escola e do aluno aos aspectos não ligados a esta dimensão social direta, às realizações de seu dia a dia, de forma associada entre e produção e reprodução da sociedade e do *individuo*. Tal perspectiva toma a educação escolar não apenas nas esferas das relações diárias, mas a incluindo e a relacionando com suas atividades necessárias à produção material da vida. Daí a compreensão de que “não se trata de reduzir a vida do *individuo* à vida cotidiana, isto é, não se trata de pensar a educação escolar como voltada nem exclusiva nem preferencialmente para as necessidades da vida cotidiana” (DUARTE, 2007, p. 107).

Duarte (2012) ainda assevera que

(...) a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora. Infelizmente há intelectuais marxistas que inadvertidamente acabam fazendo o jogo da burguesia ao desvalorizarem a educação escolar ou preconizem uma escola descaracterizada, na qual a transmissão do conhecimento ocupa um papel secundário, subordinado às demandas da vida cotidiana dos alunos (DUARTE, 2012, p. 155).

Não se trata aqui de negar a validade das experiências dos educandos construídas por meio de suas relações do dia a dia. Pelo contrário, essas experiências devem ser enriquecidas, elaboradas ao mais alto grau de complexidade, considerando, evidentemente, os limites do desenvolvimento intelectual dos educandos ao longo de seu processo formativo. Partindo de Lucena (2004), consideramos que há a necessidade de um aprofundamento maior desses conhecimentos tácitos construídos, reconhecendo, inclusive, como insuficientes para uma formação geral, que deve ser trabalhado em associação ao desenvolvimento da ciência, que se constituiu como um dos pilares do desenvolvimento da produção na sociedade atual. Dessa forma, o autor aponta o papel que a escola pode desempenhar, a partir do estreitamento dos

conhecimentos tácitos com a ciência, na superação dessa sociedade, tomando como referência Marx, quando se refere à saída do reino das necessidades para o reino da liberdade.

Outra questão pertinente a este debate está presente na *Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo* (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2008). Tal questão diz respeito à pedagogia escolar e está associado aos mecanismos internacionais que “contribuem” com a proposição da educação no campo no Brasil, a saber: a Unesco. No item 60 desse documento, nas páginas 55 e 56, há a abordagem sobre a questão da transformação pela *pedagogia escolar*, apontando a incorporação da educação popular além de mencionar que

(...) precisamos também analisar a discussão sobre a renovação pedagógica que vêm acontecendo, a partir da escola, no Brasil e no Mundo. Nossas concepções pedagógicas devem ser feitas a partir de uma reflexão profunda em torno da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a ser construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos, e que devem ser oportunizados pela escola³⁸? A partir desta resposta, pensar qual o melhor jeito (pedagogia) de ajudar construir-los... (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2008, p.56 – grifo nosso).

E, na nota de rodapé número 38 nos traz a seguinte assertiva

³⁸ A Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI, em relatório à UNESCO, identifica quatro grandes aprendizados: *aprender a conhecer, aprender a viver juntos, aprender a fazer, e aprender a ser*. (Educação, um tesouro a descobrir, 1998). **Podemos inspirar-nos nessa indicação** e pensá-la a partir das bases que aqui estão sendo propostas para uma educação básica do campo (FERNANDES, CERIOLI e CALDART, 2008, p.56 – itálico dos autores e grifo nosso).

O *Movimento por uma Educação do campo* e, sobretudo o MST coaduna, portanto, com a perspectiva educacional da UNESCO que, ligada umbilicalmente ao Banco Mundial, atuam como baluartes pela manutenção do modo de produção capitalista. Essa *inspiração* pedagógica educacional trazida por tais organismos e absorvida pelo *Movimento por uma Educação do Campo*, coloca em xeque as possibilidades da construção de uma *educação para além do capital*, como sugerido por Mészáros (2008).

Para Duarte (2003), a acepção desta educação proposta pela Unesco e pelo Banco Mundial, *para o Brasil e para o Mundo*, é estruturada sobre as premissas neoliberais e construtivistas, no que pesa uma importância desmedida das aprendizagens individuais, que não devem ser excluídas, mas que, ao secundarizar ou negar a transmissão de conhecimentos pela mediação pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem, atrasa e limita o desenvolvimento intelectual do aluno que não pode alcançar sozinho conhecimentos de maior nível de elaboração, considerando os conhecimentos histórica e socialmente construídos pelo

gênero humano. Nesse sentido, o lema do “aprender a aprender” trás à tona os conhecimentos elaborados no presente, pela forma dinâmica da organização da sociedade, colocando-os como conhecimentos provisórios, de acordo com o momento. Outra característica dessa concepção é o pragmatismo, uma vez que, associado à competição do mercado de trabalho, para o qual, impõe aos indivíduos a “disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital” (DUARTE, 2003, p. 11). Duarte afirma ainda, a respeito da pedagogia do “aprender a aprender”, que:

O caráter adaptativo dessa pedagogia está bem evidente. Trata-se de preparar os indivíduos, formando neles as competências necessárias à condição de desempregado, deficiente, mãe solteira etc. aos educadores caberia conhecer a realidade social não para fazer a crítica a essa realidade e construir uma educação comprometida com as lutas por uma transformação radical, mas sim para saber melhor quais as competências a realidade social está exigindo dos indivíduos. Quando educadores e psicólogos apresentam o “aprender a aprender” como síntese de uma educação destinada a formar indivíduos criativos, é importante atentar para um detalhe fundamental: essa criatividade não deve ser confundida com busca de transformações radicais na realidade social, busca de transformações radicais na sociedade capitalista, mas sim criatividade em termos de capacidade de encontrar novas formas de ação que permitam melhor adaptação aos ditames da sociedade capitalista (DUARTE, 2003, p.12).

As consequências da pedagogia do “aprender a aprender”, portanto, estão diretamente ligadas à manutenção do *status quo*, como asseverara Duarte (2003). Ao coadunar com essa perspectiva educacional, o *Movimento por uma Educação do Campo*, se afasta, por conseguinte, de uma perspectiva radical de transformação da educação com possibilidades de intervenção social. Ao mesmo tempo, bloqueia o acesso aos conhecimentos clássicos, aqueles que superaram as marcas de *seu* tempo e que mantém significativa validade no tempo presente, como são os conhecimentos filosóficos, históricos, aqueles ligados a arte e a cultura, bem como os conhecimentos de química, física e biologia, etc.

Por outro lado, a incorporação da pedagogia do “aprender a aprender” na educação do campo nos serve como subsídio para a compreensão do afastamento, ou como prefere Vendramini (2010), da *secundarização da centralidade da categoria trabalho*. A abordagem centrada sobre a realidade vivida, na afirmação da cultura e da identidade camponesa, bem como em uma educação do campo diferenciada, é apontada pela autora como uma “negação do caráter de classe”, análise consoante com Duarte (2003) quando toca na intencionalidade da educação proposta pela Unesco, da pedagogia do “aprender a aprender”. Ainda segundo a autora, é indispensável

a necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção, visando apreender nos estudos sobre a Educação do Campo os

confrontos externos de disputa de projetos para o campo e para a educação e os internos, no que diz respeito à elaboração dos pressupostos da Educação do Campo e à sua materialização (VENDRAMINI, 2010, p. 134).

Neste sentido, entendemos como caminho para superação da concepção eclética da educação do campo a Pedagogia Histórico-Crítica, proposta por Saviani (1997) e estudada como perspectiva por uma série de estudiosos como, dentre outros, Newton Duarte, José Claudinei Lombardi, José Luis Sanfelice e Luiz Bezerra Neto. Esta proposição de educação é embasada nos precursores do marxismo, Marx, Engels, Lenin e Gramsci, ao tomar a perspectiva ontológica do trabalho e da educação, considerando o trabalho material e o trabalho não-material, bem como a pertinência das transformações na atualidade, mesmo que não deixando de lado os limites práticos do momento atual.

A abordagem da escola e da educação como partes integrantes da sociedade, inserindo-as na história, em constante processo, na totalidade da luta de classes, é um elemento indispesável para compreensão da dialética do espaço escolar e da educação, na busca por uma formação que seja capaz de criar nos estudantes elementos para compreender as contradições do modo de produção capitalista, como forma de superá-la. Os conhecimentos produzidos e acumulados historicamente pela humanidade tem aí um papel central, como já abordara Lenin (2015), devendo os estudantes ter acesso a este conhecimento sistematizado.

Nesse sentido, consideremos fundamental uma revisão das concepções teórico-metodológicas que caminhe rumo à construção de uma escola única, que envolva a relação entre trabalho e educação como forma de superar as perspectivas ecléticas e culturalistas. É preciso romper com as concepções funcionalistas do trabalho, centrada nas atividades rurais, compreendendo a totalidade social. A luta de classes, enquanto motor da história, deve ser apreendido na pesquisa em educação no campo na Geografia como elemento indispesável à produção do espaço ou da apropriação territorial, assim, deve ser incorporado às pesquisas que tem como horizonte transformações sociais estruturantes.

Por fim, consideramos que a perspectiva histórico-ontológica da relação entre trabalho e educação, mediada pelo modo de produção, deve se constituir em uma unidade a ser analisada em todo o debate a cerca da educação no campo. Esta abordagem contribui com a pesquisa na Geografia, na medida em que evoca o materialismo histórico-dialético como método de compreensão da realidade, ao analisar as questões locais relacionadas com as questões gerais e vice-versa na busca por uma síntese totalizante, da qual o mais desenvolvido explica o menos desenvolvido, ao passo em que dá pistas para a superação desta realidade imediata.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos que a produção do conhecimento relativo à Educação no Campo em pesquisas desenvolvidas em Programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil, reflete em larga medida as proposições do *Movimento por uma Educação do Campo* no que toca seus princípios educacionais, sobretudo, relativo ao ecletismo teórico-metodológico. As pesquisas acadêmicas de mestrado acadêmico e de doutorado ganham concretude a posteriori da materialização do *Movimento por uma Educação do Campo*, encampada, prioritariamente pelo MST, que tem como parceiros, para além de Universidades Públicas e outras organizações e movimentos sociais, além de instituições internacionais que cumprem a agenda política dos principais organismos de coerção dos países não centrais do sistema capitalista, como a Unicef e a Unesco, tributárias do Banco Mundial.

O primeiro trabalho defendido nesse campo de estudo aconteceu em 1999 e, teve como tema a *Cartografia na Educação Rural* (ROSA, 1999). No ano de 2001 há um maior estreitamento da relação entre *Educação e Reforma Agrária* (LIMA, 2001), abordagem que se constituiria em grande filão temático dentre as pesquisas. Como continuidade das pesquisas em educação no campo na Geografia, em 2004 há a terceira dissertação defendida (PALADIM JUNIOR, 2004), com o estudo sobre a relação da educação do campo relacionada a movimentos sociais de luta pela terra em Santa Catarina. E é a partir deste momento que se registra uma maior periodicidade e constância tanto no desenvolvimento quanto na conclusão de dissertações e teses em Programas de Pós-graduação em Geografia no Brasil.

Nota-se, a partir do conjunto dessas dissertações e teses uma relação pouco profícua sobre o debate da educação, que é secundarizado pelas discussões da Geografia, a partir de suas respectivas categorias, das quais se destacam território, espaço e lugar. Dado que significativa parcela das pesquisas são desenvolvidas pela perspectiva da Geografia Agrária, as análises são centradas com maior intensidade sobre os processos contraditórios do campo,

da questão agrária e da reforma agrária do que propriamente no debate que conduza a um avanço propriamente dito, no campo da educação no campo.

A crítica da *Educação Rural* e a consequente e imediata proposta de uma *Educação do Campo*, que é parte constitutiva de pelo menos a metade dos trabalhos analisados, evidencia os limites teórico-epistemológicos de compreensão do processo educacional. Este debate, por ser dicotômico, nega outras possibilidades de reflexão sobre a educação no espaço rural, autoproclamando a Educação do Campo como expressão mais avançada, negando, por conseguinte, abordagens clássicas sobre a educação desde o marxismo, como contribuição a temática da educação no campo.

Ao considerar o desenvolvimento desigual e combinado provocado pelo modo de produção capitalista, toma-se o campo como uma especificidade da formação econômico-social e espacial. A questão que toca a educação no campo passa a ser tateada por este ponto da análise, ou seja, a partir da concentração de terras e das massas de despossuídos *dela* e da insuficiência e/ou da precariedade das escolas rurais. É daí que se estrutura a discussão da educação no campo na Geografia.

Uma primeira contradição que se estabelece, decorrente dessa análise, é a supressão da totalidade social pelo viés do estudo particular, ou seja, isolam-se os fenômenos localizados do campo para analisá-los em separado do movimento geral da sociedade. Estuda-se as relações no campo negligenciando relações sociais mais amplas. Este rompimento com a totalidade social imprime um leque de equívocos para as interpretações das manifestações que aparecem em sua decorrência.

Em certa medida é correta a análise de que campo e cidade vivem realidades distintas, mas não é correto a afirmação de que são antagônicas e/ou contrapostas, dadas as relações de totalidade do modo de produção capitalista. A burguesia urbana e/ou rural⁵¹ tem o controle hegemônico sobre a produção e reprodução do espaço, enquanto a classe trabalhadora, seja ela urbana ou rural, resiste como consegue aos ataques do capital. Daí a dificuldade em isolar processos e classes sociais em grupos urbanos ou grupos rurais que, como se vê, estão unificados pela contradição estrutural do capitalismo, de produzir ao mesmo tempo riqueza e pobreza.

⁵¹ O caso de ser e/ou esta relacionado às alianças entre as burguesias urbanas e rurais, numa perspectiva de atuação que não se limita exclusivamente ao campo ou as cidades.

Esta análise tem incidência direta sobre a discussão da educação, na medida em que, compreendendo uma realidade para o campo e outra para a cidade, abre-se brechas para interpretações múltiplas para a educação em tais ou quais situações e não para a reflexão da educação enquanto um processo, também geral, que não acontece de forma isolada do movimento geral da sociedade. Nesse sentido, a perspectiva dominante de educação que se tem, dentre o material pesquisado, está relacionado a uma perspectiva eclética de educação enviesada por um discurso marcado por um enfoque cultural, baseado nas identidades e nas especificidades dos povos do campo. Faz-se mister asseverar que este é um reflexo das concepções contidas no *Movimento por uma Educação do Campo*, norteada pelos movimentos sociais, em especial o MST, bem como a Unicef e a Unesco.

Outra questão importante de asseverar, é em relação a perspectiva idealista da concepção tida pela educação do campo. É consenso que a educação do campo é um projeto em construção e em disputa – mesmo que por forças desproporcionais, veja o caso do Banco Mundial – mas dentre os trabalhos estudados não é incomum perspectivas que compreendem que a educação do campo *deveria, que poderia ser*, nunca demarcando o que é, em sua integralidade. Esta marca é resultado do ecletismo teórico-metodológico estabelecido que busca aliar, ao mesmo tempo, perspectivas distintas e opostas como concepções marxistas de um lado e, por outro pós-modernas (UNESCO).

Compreendendo a educação como um processo amplo, desenvolvida por homens e passada de geração em geração, por diferentes sociedades em diferentes períodos históricos, a reflexão sobre a educação no campo pela Geografia deve considerar, ao menos dois aspectos de forma associada, sendo: 1) as dinâmicas da formação econômico-social e espacial e; 2) o debate sobre a educação, considerando os limites impostos pelo modo de produção, mas se referenciando sempre por uma perspectiva da transformação social radical, sem perder de vistas a atualidade da luta de classes e as relações centradas na propriedade privada capitalista, essência do atual modo de produção.

O isolamento dessas duas perspectivas torna passível de equívocos tais análises, com grande valorização para o local e na defesa de conhecimentos específicos das comunidades rurais, excluindo, de certa forma, os conhecimentos construídos historicamente que, pela análise marxista da educação devem ser apropriados pelos trabalhadores como condição de superação da realidade imediata, como já alertado por Lenin (2015, p.17) da necessidade de assimilação dos “conhecimentos acumulados pela humanidade”.

É preciso enfrentar a problemática da educação no campo considerando as relações materiais, objetivas da vida humana. Parece-nos claro a necessidade de melhorias na educação brasileira, bem como da educação que se tem no campo, daí a legitimação do *Movimento por uma Educação do Campo*. É importante que os pesquisadores envolvidos nessa questão se despojem das concepções idealistas e/ou empiristas e busquem compreender os limites e as contradições dessa luta, inclusive como forma de avanços organizativos e estruturais. Os movimentos sociais fazem uma luta por reforma agrária por dentro da lógica do Estado burguês que os encurrala e os estrangula com uma contrarreforma agrária (OLIVEIRA, 2009; PORTO-GONÇALVES, ALENTEJANO, 2011), o que deixa evidente seus limites revolucionários (nem precisamos mencionar, nesse caso, que a divisão de uma grande propriedade entre pequenos proprietários não coloca em *xeque* a propriedade privada capitalista, mas a reifica).

Dessa forma, esta pesquisa mais do que fechar em conclusões apriorísticas, tem como propósito abrir o debate no campo da Geografia, refletindo: até que ponto podemos considerar os avanços das concepções pautadas pelo *Movimento por uma Educação do Campo*? O ocultamento da luta de classes em detrimento da aclamação da cultura, da identidade e dos saberes específicos dos povos do campo está relacionado com o posicionamento político dos agentes propositores desta educação? O escanteamento do materialismo histórico-dialético, como colocado por Vendramini (2010) é intencional ou efeito do acaso? O não debate das funções políticas e educacionais da Unesco, da Unicef e do Banco Mundial são motivados por desconhecimento, oportunismo ou por intencionalidade política? A perspectiva da pedagogia do “aprender a aprender” é compatível com a estratégia e tática para a superação do capitalismo? A centralidade do trabalho no processo educativo não condiz mais com realidade atual?

Enfim, essas e outras questões devem ser elaboradas e respondidas para que possamos avançar no debate e construir alternativas para a construção do novo, a partir de uma perspectiva de transformação social. Não podemos deixar para trás, junto aos destroços do “socialismo real” a luta pela edificação de uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem. É urgente e necessário, como alerta-nos Mészáros uma *educação para além do capital*, para tanto, não podemos esquecer que Lenin asseverou que *sem teoria revolucionária não existe prática revolucionária*.

REFERÊNCIAS

- ALBULQUERQUE, Joelma de Oliveira. Crítica à pesquisa em educação do campo no Brasil o limite crítico entre a educação do campo e a educação rural. In. **Filosofia e educação**, v.5, p. 301-321, 2013.
- ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. Questão agrária no Brasil do século XXI: uma abordagem a partir da Geografia. In **Terra Livre**, Ano 27, V.1, n.36, p.69-95, jan-jun 2011, São Paulo, 2011.
- ALLENDE, Salvador. **Discurso en la Universidad de Guadalajara**. [1972]. Disponível em <http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista19_S2A2ES.pdf> Acessado em 12/02/2016.
- ALVES, Gilberto Luiz. Discursos sobre educação no campo: ou de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro. In. ALVES, Gilberto Luiz (org) **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.
- ANTUNES, Ricardo. Trabalho e superfluidade. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Derméval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.
- ARAGÃO, Wellington Alves. **Questões agrárias e educação no/do campo: uma análise do Assentamento Campo Verde / microrregião do litoral sul Paraibano**. João Pessoa-JP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba.
- ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In. MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: Questões para reflexão**. Brasília, Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.
- _____; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Monica Castagna. **Por uma educação do campo**. 3 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARREIRO, Iraíde Marques de Freitas. **Política de educação no campo: para além da alfabetização (1952 – 1963)**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010.
- BAUER, Carlos. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Edições Pulsar: Xamã, 2009.

BEZERRA NETO, Luiz. **Avanços e retrocessos na educação rural no Brasil**. Tese (Doutorado), 221f. Universidade Estadual de Campinas – Faculdade de Educação. Campinas, SP, 2003.

_____. Educação rural no contexto das lutas do MST. In. ALVES, Gilberto Luiz (org) **Educação no campo: recortes no tempo e no espaço**. Campinas: Autores Associados, 2009.

_____. **Sem-terra aprende e ensina**: estudos sobre as práticas educativa do movimento dos trabalhadores rurais. Campinas: Autores Associados, 1999.

_____; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos; LIMA, Elianeide Nascimento. Escola Ativa: qual a contribuição para a educação do trabalhador do campo?. In. _____; BEZERRA, Maria Cristina dos Santos (Org.). **Educação para o campo em discussão**: reflexões sobre o programa escola ativa. São José: Premier, 2011.

CALDART, Roseli Salete. **Pedagogia do movimento sem terra**. 4 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais no ensino fundamental**. Aquidauana-MS. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

COSTA, Cláudia Lucia da. **A escola do urbano no campo do município de Catalão/Go: ensino de geografia nas especificidades do lugar**. Uberlândia-MG. 2013. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia.

CUNHA, Luiz Antonio. **Educação e desenvolvimento social no Brasil**. 9 ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DEWEY, John. **My pedagogic creed**. [1897] Disponível em <<http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>> Acessado em 02/02/2016.

DUARTE, Newton. **Educação escolar, teoria do cotidiano e a escola de Vigotski**. 4 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

_____. Luta de classes, educação e revolução. In. SAVIANI, Derméval; DUARTE, Newton. **Pedagogia histórico-crítica e luta de classes na educação escolar**. Campinas: Autores Associados, 2012.

_____. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões?**: Quatro ensaios crítico-dialéticos em filosofia da educação. Campinas: Autores Associados, 2003.

DURKHEIM, Émile. A educação como processo socializador: função homogeneizadora e função diferenciadora. In. DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. 4 ed. São Paulo: Edições Melhoramentos, 1955.

ENGE, Tiara Rubia. **A cultura Kaingang como expressão geográfica da territorialidade e da educação indígena no município de Charrua-RS**. Santa Maria-RS. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria.

ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In. ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FERNANDES ENGUITA, Mariano. A aprendizagem das relações sociais de produção. In. _____. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: Formação e territorialização do movimento dos trabalhadores rurais sem terra – MST (1979-1999)**. 318 f. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas: Departamento de Geografia, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

_____; CERIOLI, Paulo Roberto; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por Uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In. ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (org) **Por uma educação do campo**. 3. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

FLORIANO, Eliana Monossi da Silva. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de geografia**. Três Lagoas-MS. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul.

FOLHA DE SÃO PAULO. **Brasil fecha, em média, oito escolas por dia na região rural**. Disponível em < <http://www1.folha.uol.com.br/educacao/2014/03/1420332-pais-fecha-oito-escolas-por-dia-na-zona-rural.shtml> > acessado em 12/08/2014.

FREITAS. Luiz Carlos de. Prefácio. In. SHULGIN, Victor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva: um (re)exame das relações entre educação e estrutura econômico-social capitalista**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1984.

_____. Projeto societário contra-hegemônico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. In. MUNARIM, Antônio et al (orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular Ltda, 2010.

GALEANO, Eduardo. **As veias abertas da América Latina**. Porto Alegre, RS: L&PM, 2011.

GENTILI, Pablo. Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermerval; SANFELICE, José Luís (orgs.). **Capitalismo, trabalho e educação**. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

GOMES, Gláucia Carvalho. Modernização técnica e planejamento regional: reflexões sobre a “geopolítica econômica do Cerrado” os sentidos de sua regionalização no ordenamento territorial brasileiro. In. MARQUES, Luana Moreira. **Geografias do cerrado:** sociedade, espaço e tempo no Brasil central. Uberlândia: Edibrás, 2014.

HARVEY, David. **A produção capitalista do espaço.** 2 ed. São Paulo: Annablume, 2005.

JESUS, José Novais de. **As escolas família agrícola no território goiano:** a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. Goiás-GO. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás.

JOFRE, Andréia. **A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST):** o exemplo da Comuna Irmã Alberta. São Paulo-SP. São Paulo-SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

KAUTSKY, Karl. **A questão agrária.** 3 ed. São Paulo: Proposta Editorial, 1980.

KOVARICK, Lúcio. **Trabalho e vadiagem:** A origem do trabalho livre no Brasil. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

KRUPSKAYA, Nadeshda. **La educación de la juventud.** Madrid: Nuestra Cultura, 1978.

LENIN, Vladmir Illich. **As tarefas revolucionárias da juventude.** São Paulo: Expressão Popular, 2015.

_____. **O desenvolvimento do capitalismo na Rússia.** O processo de Formação do mercado interno para a grande indústria. São Paulo: Abril Cultural, 1982. (Os Economistas).

_____. **Como iludir o povo com slogans de liberdade e igualdade.** 3 ed. São Paulo: Global Editora, 1980.

_____. Discurso pronunciado en la III Conferencia de toda Rusia de dirigentes de las subsecciones de instrucción extraescolar de los departamentos provinciales de instrucción publica (1920). In. LENIN, Vladmir Ilitch. **Obras,** Tomo X (1919-1920). Moscou: Progreso, 1973.

_____. **O Estado e a Revolução:** o que ensina o marxismo sobre o Estado e o papel do proletariado na revolução. 2ed. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

LIMA, Márcia Helena de. **Educação e reforma agrária:** (re)configurações entre a cidade e o campo. Uberlândia-MG. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia.

LINS, Ana Maria Moura. **Educação Moderna:** contradições entre o projeto civilizatório burguês e as lições do capital. Campinas: Autores Associados, 2003.

LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

_____; SAVIANI, Demerval. **Marxismo e educação: debates contemporâneos**. 2 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

LUCENA, Carlos Alberto. **Tempos de destruição: educação, trabalho e indústria do petróleo no Brasil**. Campinas, SP: Autores Associados; Uberlândia, MG: EDUFU, 2004.

_____, et al. Mundialização e trabalho: um debate sobre a formação dos trabalhadores no Brasil. In. LOMBARDI, José Claudinei; LUCENA, Carlos Alberto; PREVITALI, Fabiane Santana (orgs). **Mundialização do trabalho, transição histórica e reformismo educacional**. Campinas, SP: Librum Editora, 2014.

MAKARENKO, Anton. **Poema Pedagógico**. 3 ed. São Paulo: Editora 34, 2012.

_____. Textos de Makarenko. In. LAUDEMANN, Cecília da Silveira. **Anton Makarenko vida e obra – a pedagogia na revolução**. São Paulo: Expressão Popular, 2002.

MANACORDA, Mário Alighiero. **História da educação: da antiguidade aos nossos dias**. 5 Ed. São Paulo: Cortez, 1996.

_____. **Marx e a pedagogia moderna**. Campinas: Editora Alínea, 2007.

MARTINS, José de Souza Martins. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. In. WERTHEIN, Jorge; BORDANAVE. **Educação rural no Terceiro Mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

MARTINS, José de Souza. **O cativeiro da terra**. 9 ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MARX, Karl. **Crítica ao Programa de Gotha**. São Paulo: Boitempo, 2012.

_____. Instruções aos delegados do conselho central provisório, AIT. In. MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação e ensino**. Campinas-SP: Navegando, 2011.

_____. Introdução à crítica da economia política. In: _____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção os Pensadores XXXV. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974.

_____. Manuscritos econômico-filosóficos. In: _____. **Manuscritos econômicos-filosóficos e outros textos escolhidos**. Coleção os Pensadores XXXV. São Paulo: Editora Abril Cultural, 1974b.

_____. Prefácio da 1ª edição. In. _____. **O Capital: Crítica da economia política**. Livro I. 30ª ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2012.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. São Paulo: Boitempo, 2007.

_____; _____. **Manifesto Comunista**. São Paulo: Boitempo, 2007b.

_____; _____. **Textos sobre Educação e Ensino**. Campinas: Navegando, 2011.

MAZZEO, Antônio Carlos. **Estado e burguesia no Brasil**: origens da autocracia burguesa. 3 ed. São Paulo: Boitempo, 2015.

MELO, Silas Nogueira de. **Uma leitura geográfica da educação no campo**: o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP. Rio Claro-SP. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”.

MENDONÇA, Sonia Regina de. Estado e educação rural no Brasil: política pública e hegemonia norte-americana. **Revista História & Luta de Classes**, v. 7, p. 7-12, 2009.

MÉSZÁROS, István. **A educação para além do capital**. 2 ed. São Paulo: Boitempo, 2008.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. **Coleção dos cadernos pedagógicos do Programa Projovem Campo Saberes da Terra**. Disponível em:< <http://portal.mec.gov.br/projovem-campo--saberes-da-terra?id=15678>>, acesso em 22/01/2016.

_____. **Diretrizes curriculares nacionais gerais da educação básica**. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

_____. **ProJovem Campo – Saberes da Terra – Projeto Base**. Programa Nacional de educação de jovens agricultores(as) familiares integrada à qualificação social e profissional. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica, 2009. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf> Acessado em 22/01/2016.

MONTENEGRO GÓMEZ, Jorge Ramón. Desenvolvimento em (des)construção: provocações e questões sobre desenvolvimento e geografia. In: FERNANDES, Bernardo Mançano; MARQUES, Marta Inez Medeiros; SUZUKI, Júlio César. (Org.). **Geografia Agrária**: teoria e poder. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

MOREIRA, Ruy. A (Geografia da) sociedade do trabalho. In. **Terra Livre**. São Paulo, Ano 29, v.1, n.40. p.131-142. jan-jun 2013.

_____. A Geografia serve para desvendar as máscaras sociais. In: _____; **Pensar e ser em Geografia**: Ensaios de uma história, epistemologia e ontologia do espaço. 2 ed., São Paulo: Contexto, 2011a.

_____. A nova divisão territorial do trabalho e as suas tendências de configuração do espaço brasileiro. In. _____. **A formação espacial brasileira**: uma contribuição crítica à Geografia do Brasil. Rio de Janeiro: Consequência, 2012.

_____. Do espaço da mais valia absoluta ao espaço da mais valia relativa: os ordenamentos da geografia operária no Brasil. In. **Revista Terra Livre**. São Paulo, ano 27, v.1, n.36, p.45-68, jan-jun, 2011b.

_____. **Formação do espaço agrário brasileiro**. São Paulo: Editora Brasiliense, 1990.

_____. **O movimento operário e a questão campo-cidade no Brasil: Estudo sobre sociedade e espaço**. Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 1985.

MOTA, Maria Eleusa da. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF: a construção da educação do campo no Brasil**. Uberlândia. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Escola, trabalho e cooperação. Boletim da Educação. N. 04, 1994.

_____. **Mais de 4 mil escolas do campo fecham suas portas em 2014**. Disponível em <<http://www.mst.org.br/2015/06/24/mais-de-4-mil-escolas-do-campo-fecham-suas-portas-em-2014.html>> Acessado em 12/08/2015.

_____. **Trabalho e coletividade na educação**. Boletim da Educação. N. 04, 1995.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3 ed. São Paulo: Contexto, 1997.

_____. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. In. CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Novos caminhos da Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.

_____. **A Geografia das lutas no campo**. 6^a ed. São Paulo: Contexto, 1994.

_____. A mundialização da agricultura brasileira. In. Anais **XII Colóquio Internacional de Geocrítica**. Bogotá, 2012.

_____. Geografia e ensino: os Parâmetros Curriculares Nacionais em discussão. In. CARLOS, Ana Fani Alessandri; OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. (orgs.). **Reformas no mundo da educação: parâmetros curriculares e Geografia**. São Paulo: Contexto, 1999.

_____. **Integrar para não entregar: políticas públicas e Amazônia**. 2 ed. Campinas, SP: Papirus, 1991.

_____. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.

_____. O governo Lula assumiu a contrarreforma agrária: a violência do agrobanditismo continua. In: CPT - Comissão Pastoral Da Terra. (Org.). **Conflitos no Campo Brasil 2008**. Goiânia: CPT Nacional, 2009, v. 1, p. 61-70.

OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia**: o projovem campo – saberes da terra e sua implementação na Paraíba no contexto da questão agrária. 378 f. Tese (doutorado) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná: Paraná, 2015.

_____. **Terra, Trabalho e Escola**: A Luta do MST por uma Educação do/no Campo na Paraíba. João Pessoa-PB. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba.

ORSI, Alexandre. **Jovens do campo na escola e campo na escola dos jovens**: estudo de caso. Londrina, PR. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina.

OXFAM. **Uma economia para 1%**. Documento Informativo da OXFAM 210 – Resumo – 18 de Janeiro de 2016. Disponível em <https://www.oxfam.org/sites/www.oxfam.org/files/file_attachments/bp210-economy-one-percent-tax-havens-180116-summ-pt.pdf>. Acesso em 08/02/2016.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PALADIM JUNIOR, Heitor Antônio. **EtnoGeografia**: reflexões para a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no Norte de Minas Gerais. São Paulo-SP. 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo.

_____. **Insurreição dos saberes territorialização e espacialização do MST**: Um estudo de caso da Escola Agrícola 25 de maio - Fraiburgo-SC. O ensino de Geografia em questão. São Paulo-SP. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo.

PAULA, Heloísa Vitória de Castro. **A relação campo-cidade no ensino de Geografia da escola municipal Arminda Rosa de Mesquita – Catalão (GO)**: entre o ideal e o essencial. Catalão-GO. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás.

PAULA, Jânia Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ** : escola e seus modos de vida. Porto Velho-RO. 2008. Porto Velho-RO. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia.

PINTO, Manuela Pereira de Almeida. **Os conflitos no campo baiano e a territorialização das escolas família agrícola**. Salvador, BA. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia.

PISTRAK, Miosey Mikhaylovich. **Fundamentos da Escola do Trabalho**. 3 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

_____. (Org.). **A Escola-Comuna**. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

_____. **Ensaio sobre a escola política**. São Paulo: Expressão Popular, 2015.

PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. 2 ed. Rio de Janeiro Civilização Brasileira, 2001

_____. Estrutura agrária e dominação no campo: notas para um debate. In. SANTOS, Milton. **Novos rumos da Geografia brasileira**. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1988.

_____; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A Contra-Reforma Agrária na Lei e na Marra. In: CPT - Comissão Pastoral Da Terra. (Org.). **Conflitos no Campo Brasil 2010**. Goiânia: CPT Nacional, v. 1, p. 107-114, 2011

_____; ALENTEJANO, Paulo Roberto Raposo. A violência do latifúndio moderno-colonial e do agronegócio nos últimos 25 anos. In. **Conflitos no campo Brasil 2009**, v1, p. 109-117, 2010.

PRADO JR, Caio. O Estatuto do trabalhador rural. In. SANTOS, Raimundo. **Agraristas políticos brasileiros**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas, 2008.

RAMOS, Marise Nogueira. **A pedagogia das competências**: autonomia ou adaptação. 4 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira**: a organização escolar. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1992.

RIBEIRO, Marlene. **Movimento camponês, trabalho e educação**: liberdade, autonomia, emancipação: princípios/fins da formação humana. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ROLNIK, Raquel. Apresentação – As vozes das ruas: as revoltas de junho e suas interpretações. In MARICATO, Ermínia [et al.]. **Cidades Rebeldes**: Passe Livre e as manifestações que tomaram as ruas do Brasil. São Paulo: Boitempo: Carta Maior, 2013.

SAES, Décio Azevedo Marques de. Capitalismo e processo político no Brasil: a via brasileira para o desenvolvimento do capitalismo. **Revista Novos Rumos**, 2015.

SANTOS, Eliton de Araújo. **O Ensino de Geografia e a formação dos Professores nas Zonas Rural e Urbana do Município de Itacoatiara – AM**. São Paulo-SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo

SANTOS, Milton. A totalidade do diabo: como as formas geográficas difundem o capital e mudam estruturas sociais. In. _____. **Economia Espacial**: críticas e alternativas. 2 ed. São Paulo: Edusp, 2003.

_____. Sociedade e espaço: formação espacial como teoria e como método. In. _____. **Espaço e sociedade**: ensaios. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

SANTOS, Raqueline da Silva. **Reforma agrária e educação do campo**: as contradições do PRONERA em Alagoas (1998- 2008). São Cristóvão-SE. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe.

SARDE NETO, Emílio. **Cosmografia Karitiana**: território, educação e identidade étnica em Rondônia. Porto Velho-RO. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia**: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política. 12 ed. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986.

_____. Educação socialista, pedagogia histórico-crítica e os desafios da sociedade de classes. In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval. **Marxismo e educação**: debates contemporâneos. 2 ed. Campinas: Autores Associados: HISTEDBR, 2008.

_____. **Pedagogia Histórico-Crítica**: primeiras aproximações. 6 ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. In. **Revista Brasileira de Educação**. V.12, n. 34, jan/abril, 2007.

SHULGIN, Victor Nikholaevich. **Rumo ao politecnismo** (artigos e conferências). São Paulo: Expressão Popular, 2013.

SILVA, Márcio Iglésias Araújo. **Colégio Agrícola de Terezina**: um agente de produção do espaço urbano teresinense (1954-1976). Fortaleza-CE. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Ceará.

SILVA, Romeu Adriano da. Marx e Engels e o problema da educação no capitalismo contemporâneo. In. SILVA, Romeu Adriano da. **A obra de Marx e Engels e as tendências do marxismo**: crítica das perspectivas essencialistas nas pesquisas educacionais brasileiras. Campinas, SP. 2013. 165 f. Tese (Doutorado em Educação). Universidade Estadual de Campinas, 2013.

SILVEIRA, Keilha Correia da. **O papel das escolas técnicas agrícolas na difusão da ciência, tecnologia e inovação nas regiões**: o caso das escolas estaduais de Serra Talhada e de Escada. Recife-PE. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco.

SIMÕES, Willian. **Comunidades tradicionais de faxinais e gestão de políticas públicas educacionais no estado do Paraná**: compreendendo territórios e territorialidades. Ponta Grossa-PR. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Ponta Grossa.

SIQUEIRA, Euzemar Fátima Lopes. **Políticas públicas educacionais para a população do campo e a inserção da agricultura familiar no programa nacional de produção e uso de biocombustível - PNPB**: interfaces e controvérsias. Cuiabá-MT. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso.

SOARES, Savia Bona Vasconcelos. **Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da Ideologia à Materialidade**: a Análise do Processo de Institucionalização da Educação do Campo. Brasília-DF. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do campo: Políticas, Práticas Pedagógicas e Produção Científica. **Educação & Sociedade** (Impresso), v. 29, p. 1089-1111, 2008.

SOUZA, Marilda Miranda de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: São Paulo: Cultura Acadêmica, 2014.

STEIN, Leila de Menezes. **Trabalho, círculos operários e política**: A construção do sindicato de trabalhadores agrícolas no Brasil (1954 a 1964). São Paulo: Annablume: Fapesp, 2008.

TAVARES DOS SANTOS, José Vicente. **Colonos do Vinho**: estudos sobre a subordinação do trabalho camponês ao capital. São Paulo: HUCITEC, 1978.

VENDRAMINI, Célia Regina. A educação do campo na perspectiva do Materialismo Histórico-Dialético. In. MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa II**: questões para reflexão. Brasília: MDA/MEC, 2010.

VIANA, Antônio Kinsley Bezerra. **Lavouras, culturas e roçados na Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira-CE (1954-2000)**. Fortaleza-CE. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Ceará.

VIEIRA, Noemia Ramos. **As relações entre o conhecimento científico e a realidade imediata do aluno no ensino de Geografia**. Marília-SP. 2000. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Estadual “Julio de Mesquita Filho”.

ZIMMERMANN, Angelita. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari**: elementos formativos do território. Santa Maria-RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria.

APÊNDICE I: CATÁLOGO DE DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA ATÉ 2015, POR ORDEM ALFABÉTICA

- (01) **ARAGÃO**, Wellington Alves. **Questões agrárias e educação no/do campo: uma análise do Assentamento Campo Verde / microrregião do litoral sul Paraibano**. João Pessoa-JP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: Maria de Fátima Ferreira Rodrigues.
- (02) **ARAÚJO**, Aline Barbosa de. **Territorialização da educação na reforma agrária: o PRONERA em Sergipe**. São Cristovão-SE. 2005. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Sergipe. Orientadora: Guiomar Germani.
- (03) **BARROS**, Lânderson Antória. **O viver e o produzir no contexto da educação do campo: o caso da Escola Estadual De Ensino Fundamental Dirceu Moreira, Pelotas-RS**. Santa Maria. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Carmen Rejane Flores Wizniewsky.
- (04) **BATISTA**, Edimar Eder. **Análise de concepções de campo e cidade de alunos de áreas rurais e urbanas e a aprendizagem geográfica**. Londrina. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Londrina. Orientadora: Rosana Figueiredo Salvi.
- (05) **CAMACHO**, Rodrigo Simão. **O ensino da Geografia e a questão agrária nas séries iniciais no ensino fundamental**. Aquidauana-MS. 2008. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Orientadora: Rosemeire Aparecida de Almeida.
- (06) **CAMBRUZZI**, Cláudia. **A Educação voltada ao rural em Rio do Sul: Faces e Interfaces de uma Realidade**. Florianópolis-SC. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Catarina. Orientador: Nazareno José de Campos.
- (07) **DRUZIAN**, Franciele. **O lugar da educação infantil do campo na escola municipal de Ensino Fundamental Major Tancredo Penna de Moraes, Santa Maria/RS**. Santa Maria-RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ane Carine Meurer.
- (08) **ENGE**, Tiara Rubia. **A cultura Kaingang como expressão geográfica da territorialidade e da educação indígena no município de Charrua-RS**. Santa Maria-RS. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: César de David.
- (09) **ENGEL**, Amália Souza. **As contradições do campo e as práticas educativas em duas escolas rurais de Monte Alegre de Minas**. São Paulo-SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: Nídia Nacib Pontuschka.

- (10) **FAGUNDES**, Luciele Alves. **O ensino técnico no MST**: o caso do curso técnico em agropecuária com habilitação em agroecologia do instituto educar, Pontão/RS. Santa Maria. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ane Carine Meurer.
- (11) **FARIAS**, Maria Isabel. **Os processos de territorialização e desterritorialização da educação do campo no sudoeste do Paraná**. Presidente Prudente. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Orientador: Clifford Andrew Welch.
- (12) **FERREIRA**, Ana Paula de Medeiros. **Escola Família Agrícola de Orizona (GO)**: uma proposta de educação camponesa? Catalão-GO. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Orientadora: Helena Angélica Mesquita.
- (13) **FLORIANO**, Eliana Monossi da Silva. **Relação campo-cidade, currículo e abordagens no ensino de Geografia**. Três Lagoas-MS. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Orientador: Sedeval Nardoque.
- (14) **FONTOURA**, Mirieli da Silva. **As interfaces do acolhimento dos estudantes egressos da Escola Itinerante do MST**: desafios da Escola Estadual de Ensino Fundamental Ataliba Rodrigues das Chagas - São Gabriel/RS. Santa Maria-RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ane Carine Meurer.
- (15) **FREITAS**, Waldélia Neves Dutra de. **As conquistas do Assentamento Santa Clara em Bataguassu/MS**: A luta pela educação no/do campo. Três Lagoas. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso do Sul. Orientadora. Valéria de Marcos.
- (16) **JESUS**, José Novais de. **As escolas família agrícola no território goiano**: a pedagogia da alternância como perspectiva para o desenvolvimento e o fortalecimento da agricultura camponesa. Goiás-GO. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Orientador: Manuel Calaça.
- (17) **JOFRE**, Andréia. **A importância da Educação de Jovens e Adultos (EJA) para o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST)**: o exemplo da Comuna Irmã Alberta. São Paulo-SP. São Paulo-SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Orientadora: Marísia Margarida Santiago Buitoni.
- (18) **LEMES**, Mariana Santos. **Territorialização do capital e as contradições da educação do campo na microrregião De Três Lagoas (MS)**. Uberlândia-MG. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Marcelo Cervo Chelotti.
- (19) **LIMA**, Márcia Helena de. **Educação e reforma agrária**: (re)configurações entre a cidade e o campo. Uberlândia-MG. 2001. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Orientadora: Vânia Rúbia Farias Vlach.

- (20) LOURENZI, Lucinéia. **A escola de ensino médio Casa Familiar Rural de Frederico Westphalen-RS e a produção e reprodução local e regional a partir dos seus egressos: um estudo de caso.** Santa Maria-RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Carmen Rejane Flores Wizniewsky.
- (21) MEDEIROS, Cristiane Vieira. **A aprendizagem com referências no lugar:** reflexos sobre a prática pedagógica nas escolas do meio rural de São Sebastião do Caí. Porto Alegre-RS. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Orientador: Nelson Rego.
- (22) MELO, Silas Nogueira de. **Uma leitura geográfica da educação no campo:** o caso da Escola Municipal Agrícola de Rio Claro-SP. Rio Claro-SP. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Orientadora: Darlene Aparecida de Oliveira Ferreira.
- (23) MIRANDA, Daniela Janaina Pereira. **O Território da Educação do Campo:** Análise de uma construção conflituosa a partir da Casa Familiar Rural de Pe. Sasaki Sapopema-PR. Curitiba-PR. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Orientador: Jorge Ramón Montenegro Gómez.
- (24) MOTA, Maria Eleusa da. **Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra - MST e Escola Nacional Florestan Fernandes - ENFF:** a construção da educação do campo no Brasil. Uberlândia. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: João Cleps Júnior.
- (25) MOURA, Edinara Alves de. **Lugar, saber social e educação no campo:** o caso da escola municipal de ensino fundamental José Paim de Oliveira - distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. Santa Maria-RS. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Carmen Rejane Flores Winiewski.
- (26) NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. **Escolas do campo e formação territorial dos assentamentos de reforma agrária do município de Cruz do Espírito Santo – PB.** João Pessoa-PB. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: María Franco Garcia.
- (27) NOGUEIRA, Ariane Martins. **A relação homem – natureza no contexto do fechamento das escolas rurais em Ouvidor (GO).** Catalão-GO. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Orientador: Manoel Rodrigues Chaves.
- (28) OLIVEIRA, Alaíde Paulino Machado de. **Ideologia e Educação:** a proposta pedagógica do MST e as Escolas do Campo de Querência do Norte – PR. Maringá-PR. 2006. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Maringá. Orientador: Elpídio Serra.
- (29) OLIVEIRA, Mara Edilara Batista de. **Terra, Trabalho e Escola:** A Luta do MST por uma Educação do/no Campo na Paraíba. João Pessoa-PB. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Paraíba. Orientadora: María Franco Garcia.

- (30) **PAIM**, Robson Olivino. **Natureza, terra e trabalho na educação do MST**: o caso do Assentamento Congonhas – Abelardo Luz – SC. Francisco Beltrão-PR. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientador: Fabrício Pedroso Badalotti.
- (31) **PALADIM JUNIOR**, Heitor Antônio. **Insurreição dos saberes territorialização e espacialização do MST**: Um estudo de caso da Escola Agrícola 25 de maio - Fraiburgo-SC. O ensino de Geografia em questão. São Paulo-SP. 2004. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: Sonia Maria Vanzella Castellar.
- (32) **PASTORIO**, Eduardo. **Nucleação das escolas do campo**: o caso do município de São Gabriel/RS. Santa Maria-RS. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientador: Eduardo Schiavone Cardoso.
- (33) **PAULA**, Heloísa Vitória de Castro. **A relação campo-cidade no ensino de Geografia da escola municipal Arminda Rosa de Mesquita – Catalão (GO)**: entre o ideal e o essencial. Catalão-GO. 2012. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Orientadora: Vera Lúcia Salazar Pessôa.
- (34) **PAULA**, Jânia Maria de. **KARO e IKÓLÓÉHJ** : escola e seus modos de vida. Porto Velho-RO. 2008. Porto Velho-RO. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia. Orientador: Nilson Santos.
- (35) **PEREIRA**, Amarildo Nunes. **Territorialidades da educação do campo na região sudoeste do Paraná na última década (2000-2010)**. Francisco Beltrão-PR. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Marli Terezinha Szumilo Schlosser.
- (36) **PINTO**, Manuela Pereira de Almeida. **Os conflitos no campo baiano e a territorialização das escolas família agrícola**. Salvador-BA. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Bahia. Orientadora: Guiomar Inez Germani.
- (37) **PLEIN**, Ivonete Terezinha. **Não é escola, é casa!?** A pedagogia da alternância nas casas familiares rurais do Sudoeste do Paraná. Francisco Beltrão-PR. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Oeste do Paraná. Orientadora: Marli Terezinha Szumilo Schlosser.
- (38) **RODRIGUES**, Silvaci Gonçalves Santiano. **Caracterização das escolas localizadas no campo na microrregião de Iporá – GO**. Jataí-GO. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Goiás. Orientador: Evandro Cesar Clemente.
- (39) **ROSA**, Odelfa. **A Cartografia na Escola Rural**: Ações e Proposições para 5^a Série: Um Estudo de Caso. Presidente Prudente-SP. 1999. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Orientadora: Raimunda Abou Gebran.

- (40) **SANTOS**, Eliton de Araújo. **O Ensino de Geografia e a formação dos Professores nas Zonas Rural e Urbana do Município de Itacoatiara – AM**. São Paulo-SP. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: Sonia Maria Vanzella Castellar.
- (41) **SANTOS**, Raqueline da Silva. **Reforma agrária e educação do campo**: as contradições do PRONERA em Alagoas (1998- 2008). São Cristóvão-SE. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Sergipe. Orientador: Heraldo da Silva Ramos Filho.
- (42) **SARDE NETO**, Emílio. **Cosmografia Karitiana**: território, educação e identidade étnica em Rondônia. Porto Velho-RO. 2013. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Rondônia. Orientador: Adnilson de Almeida e Silva.
- (43) **SILVA**, Márcio Iglésias Araújo. **Colégio Agrícola de Terezina**: um agente de produção do espaço urbano teresinense (1954-1976). Fortaleza-CE. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual do Ceará. Orientador: Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior.
- (44) **SILVEIRA**, Keilha Correia da. **O papel das escolas técnicas agrícolas na difusão da ciência, tecnologia e inovação nas regiões**: o caso das escolas estaduais de Serra Talhada e de Escada. Recife-PE. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Pernambuco. Orientadora: Ana Cristina de Almeida Fernandes.
- (45) **SIMÕES**, Willian. **Comunidades tradicionais de faxinais e gestão de políticas públicas educacionais no estado do Paraná**: compreendendo territórios e territorialidades. Ponta Grossa-PR. 2009. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Estadual de Ponta Grossa. Orientadora: Cecilia Luiza Löwen Sahr.
- (46) **SIQUEIRA**, Euzemar Fátima Lopes. **Políticas públicas educacionais para a população do campo e a inserção da agricultura familiar no Programa Nacional de Produção e Uso de Biocombustível - PNPB**: interfaces e controvérsias. Cuiabá-MT. 2011. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal do Mato Grosso. Orientadora: Onélia Carmen Rossetto.
- (47) **SOARES**, Savia Bona Vasconcelos. **Trabalho, Educação do Campo e Emancipação, da Ideologia à Materialidade**: a Análise do Processo de Institucionalização da Educação do Campo. Brasília-DF. 2015. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade de Brasília. Orientador: Neio Campos.
- (48) **SOUZA**, João Batista Alves de. **O papel das Escolas Família Agrícola (EFA) no desenvolvimento de alternativas agrícolas em Mato Grosso do Sul**: o caso da Escola Família Agrícola de Itaquiraí (EFAITAQ). Dourados-MS. 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal da Grande Dourados. Orientadora: Flaviana Gasparotti Nunes.
- (49) **VIANA**, Antônio Kinsley Bezerra. **Lavouras, culturas e roçados na Escola Agrícola de Lavras da Mangabeira-CE (1954-2000)**. Fortaleza-CE. 2012. Dissertação (Mestrado em

Geografia). Universidade Estadual do Ceará. Orientador: Raimundo Elmo de Paula Vasconcelos Júnior.

(50) **ZIMMERMANN**, Angelita. **Casa Familiar Rural do Vale do Jaguari**: elementos formativos do território. Santa Maria-RS. 2014. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Santa Maria. Orientadora: Ane Carine Meurer.

TESES

(01) **ALMEIDA**, Maria do Fetal Carvalho Ferreira de. **Uso agrícola do território e Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST) – Uma Geografia do Presente**. São Paulo-SP. 2007. Universidade de São Paulo. Orientadora: Maria Adélia Aparecida de Souza.

(02) **CAMACHO**, Rodrigo Simão. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. Presidente Prudente-SP. 2014. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Orientador: Bernardo Mançano Fernandes.

(03) **COSTA**, Cláudia Lucia da. **A escola do urbano no campo do município de Catalão/Go**: ensino de Geografia nas especificidades do lugar. Uberlândia-MG. 2013. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Rosselvelt José Santos.

(04) **OLIVEIRA**, Antônio Miranda de. **Territorialidades camponesas na educação de assentados**: assentamento Brejinho em Miracema do Tocantins. Uberlândia-MG. 2013. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Rosselvelt José Santos.

(05) **OLIVEIRA**, Mara Edilara Batista. **As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia**: o Projovem campo – Saberes da Terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária. Curitiba-PR. 2015. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Orientador: Jorge Ramón Montenegro Gómez.

(06) **PALADIM JUNIOR**, Heitor Antônio. **EtnoGeografia**: reflexões para a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no Norte de Minas Gerais. São Paulo-SP. 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: Sonia Maria Vanzella Castellar.

(07) **SOUZA**, Francilaine Eulália de. **As "Geografias" das escolas no campo do município de Goiás**: instrumento para valorização do território do camponês? Presidente Prudente-SP. 2012. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Orientador: Bernardo Mançano Fernandes.

**ANEXO CD-ROM: DISSERTAÇÕES E TESES DEFENDIDAS EM PROGRAMAS DE
PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA COM A TEMÁTICA DA EDUCAÇÃO NO
CAMPO**