

UM OLHAR SOBRE (O CAMPO) A EDUCAÇÃO NO/DO CAMPO: A QUESTÃO DAS ESPECIFICIDADES DO ENSINO

Odimar J. Peripolli¹

RESUMO: Este texto se propõe a trazer algumas reflexões sobre o tema voltado à Educação no/do Campo, mais especificamente, sobre as discussões que gravitam em torno da questão das especificidades (ou não) do campo e, conseqüentemente, da necessidade (ou não) de uma proposta de ensino diferenciada. Hoje, o campo (meio rural) e a cidade (meio urbano) são realidades que se opõem ou que se complementam? Com o avanço do capitalismo no campo, este teria (ou não) submetido todas as relações de produção às relações capitalistas, inclusive, as não capitalistas? Ou seja, na sociedade capitalista, todas as relações estabelecidas estariam em consonância com as leis regidas pelo capital, não havendo, portanto, especificidade no campo e, conseqüentemente, a não necessidade de um currículo voltado a atender essa singularidade da escola que aí se insere? Como as políticas públicas/projetos/programas vêm lidando com estas questões? A importância dessas respostas está no fato de que é destas que vão demandar determinadas ações/políticas para o campo, inclusive, educacionais. Por isso, a necessidade de, ao se olhar para a escola no/do campo, olhar primeiro para o campo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação, educação do campo, rural/campo, cidade/urbano.

ABSTRACT: This text aims to bring some thoughts on the topic turned to education in and of the field, more specifically on the discussions revolving around the question of the special (or not) from the field and hence the need (or not) of a proposal for differentiated education. Today, the field (rural areas) and city (urban) are realities that oppose or complement each other? With the advance of capitalism in the field, this would have (or not) submitted all the relations of capitalist production relations, inclusive of non-capitalist? That is, in capitalist society, all relations were established in accordance with the laws governed the capital, there is therefore no specificity in the field and, consequently, no need for a

¹ Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Professor da UNEMAT (Universidade do Estado de Mato Grosso), *campus* universitário de Sinop-MT. Professor efetivo na área da Metodologia Científica. Trabalha em projetos de pesquisa voltados à educação no/do campo junto aos assentamentos de reforma agrária do INCRA (norte de Mato Grosso). *E-mail:* familiaperipolli@ibest.com.br

curriculum aimed at meeting the unique school that there falls ? As public policies / projects / programs have been dealing with these issues? The importance of these responses is the fact that it is these that will require certain actions / policies for the field, including education. Hence the need, when you look at the school / field, look first to the field.
KEYWORDS: Education, rural education, rural/rural, town/city.

Introdução

Há uma tendência dominante em nosso país, marcado por exclusões e desigualdades, de considerar a maioria da população que vive no campo como a parte atrasada e fora do lugar no almejado projeto de modernidade

(KOLLING; NERY; M OLINA, 1999)

Ao escrevermos sobre o tema educação escolar, especificamente sobre a escola no/do campo, uma questão logo se nos apresenta: afinal, por que razão a nossa história tem negado a esses trabalhadores o direito ao saber produzido na escola?

Estaria a escola do campo, por meio das instituições formadoras, também comprometida com certo tipo de sociedade que não essa a que se referem os trabalhadores do campo? Sim, a considerar que ainda prevalece a concepção tradicional de ensino, “fruto de um sistema estruturado para manter o controle e o poder nas mãos de uns poucos [...]” (FERRARO; RIBEIRO, 2001, p.73).

Ao pensarmos a escola para os filhos dos trabalhadores, seja do campo ou da cidade, imediatamente saímos em defesa de que de esta deva ser pública, gratuita e de qualidade. O que nos parece mais do que justo, a considerar, além da importância e significado que esta tem, ressaltam-se as características em comum de quem a busca, ou seja, os filhos de trabalhadores, da classe de trabalhadores pobres. Considerando esses aspectos, concordo com Garcia (2001), p. 11) quando diz que a escola pública ainda é a “única possibilidade de democratização da educação”.

O uso, inicialmente, chamar a atenção para o fato de que, no conjunto das discussões sobre o tema, costuma-se deixar de lado uma questão que me parece muito importante, qual seja: a da necessidade de buscar estabelecer uma relação entre a concepção que se tem de campo e dos sujeitos que ali vivem e trabalham (os povos do campo) e o tipo de educação/escola a eles dispensada, isto é, a qualidade de ensino. Em

resumo, ao nos perguntarmos *que escola* (?), teríamos que nos perguntar, primeiro, *que campo* (?).

Essa compreensão, esse entendimento, ao que me parece, tem sua importância maior na medida em que é da maneira de como se concebe um e outro (o meio e seus sujeitos) que são pautadas, via de regra, as políticas públicas para atender as demandas que ali passam a existir. Dentre outras, a educacional.

Acredito que, frente ao desenfreado movimento do capital sobre o campo (e a conseqüente proletarização dos trabalhadores), fazem-se necessários novos/outros olhares sobre as novas necessidades que aí estão sendo criadas, dentre outras, a de uma outra/nova escola, qual seja, construídas sob novas paradigmas. Estes, obviamente, construídos pelos sujeitos que ali vivem, trabalham e estudam. Diria que é preciso re/construir concepções outras sobre o campo e de trabalhador rural/do campo, levando-se em consideração, necessariamente, os valores e os princípios estabelecidos e vivenciados pelos seus sujeitos, o homem do campo.

Esse novo olhar - para além daquele construído pelo capital, que vê o campo apenas sob a ótica da produção de mercadorias, possibilitará ver que existem outras formas, outros meios, outras alternativas de se produzir e de se fazer educação/escola. Isso significa dizer, sob novos valores/princípios, quais sejam: pautados sob a realidade e as necessidades dos que vivem no e do campo. Desta forma, abrem-se outras perspectivas/possibilidades de reconhecer o campo com suas especificidades e de uma escola que venha ao encontro destas, o que fará com que o cotidiano desta seja cada vez menos estranho aos alunos/educandos e à comunidade.

O que se pode dizer sobre o campo, a principio, é que este, via se regra, tem sido visto como um lugar que se caracteriza pelo atraso, desprovido da modernidade, e os trabalhadores que lidam com a terra, com o gado e com a enxada, como sujeitos que precisam ser "amansados", "civilizados", "urbanizados" (a modernidade é atribuída à cidade/ao urbano). Essa visão estigmatizada do campo tem correspondido - e aí está a gravidade da questão - à oferta de políticas compensatórias, dentre outras tantas, a educacional.

O reflexo dessa forma estigmatiza de pensar o campo está materializado nas escolas: construções, barracões; transporte, sucateado; professores mal-pagos e com pouca/nenhuma formação; conteúdos e

métodos, adaptados/copiados da escola urbana. Pior, cópia pobre (GRITTI, 2003).

Quando, porém, o campo for visto/pensado como um espaço de novas/outras possibilidades (além daquelas impostas pelo capital) de produção e reprodução da vida, de vivências e convivências, estaremos lançando sobre essa realidade, sobre esses trabalhadores, novos olhares e, conseqüentemente, buscando novas formas de se fazer políticas públicas, quais sejam: que os trabalhadores do campo sejam seus verdadeiros protagonistas.

Nesse sentido concordo com Kolling, Nery e Molina (1999, p. 24 apud FERRARO; RIBEIRO, 2001, p.106) que ao se referirem à escola do campo, a veem no sentido de que seu compromisso esteja, basicamente, voltado “[...] no sentido de ‘processos de formação humana’, que constrói referências culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade, visando uma humanidade mais plena e feliz”.

Acredito que a importância do tema está em possibilitar que as reflexões caminhem no sentido de se pensar a escola a partir de seus entornos, deixando a ela apenas suas funções específicas, produzir conhecimentos, bem como contribuir no sentido que levem a problematização de questões teórico-práticas voltadas à proposta de uma Educação no/do Campo, tendo como pano de fundo a questão das especificidades do campo. Essa forma de abordagem nos possibilitará ver a escola do campo sob outro/novo olhar, qual seja, a partir do meio em que esta está inserida.

Ver/pensar a escola a partir da realidade que a cerca, dos sujeitos que a constroem possibilitará que se construam propostas de uma educação cada vez mais próxima às reais necessidades dos trabalhadores do campo. Desta forma, teremos mais e melhores condições de entender os limites e as possibilidades de uma proposta de uma educação escolar que, ao nos propor contrapor à proposta oficial, que esta avance, no sentido de propor alternativas para o conjunto dos trabalhadores, quer trabalhem no campo ou na cidade.

1. O rural e o urbano: que mundos são esses?

Hoje, são muito fortes dois discursos quanto ao modo de conceber o campo: há os que defendem a questão da especificidade do meio, ou seja, veem o campo como possuidor de singularidades, de cultura própria, enfim, de uma realidade diferente da urbana, e os que defendem que não há diferenças entre campo/cidade. Vejamos, dentre outros tantos:

“Essa escola, construída fisicamente no meio rural, foi produzida sob a lógica urbano-industrial” (GRITTI, 2000, p.149). Para Leite (1999, p.

56), “o currículo é inadequado, geralmente estipulado por resoluções governamentais, com vistas à realidade urbana”.

Diferentemente desses autores, há os que criticam a defesa de programas específicos:

O perigo dessa divisão está em se pensar dois tipos de cidadania: a escola fornecendo conteúdos da cultura do industrialismo aos moradores da cidade e preparando os homens e mulheres rurais para um bucólico mundo de hortas e pomares que o complexo agroindustrial pretende eliminar da paisagem. São equívocos de uma política educacional que pensa o mundo de forma dual (WHITAKER; ANTUNIASI, 1993, p.15).

Para Lovato (2003, p.190), o rural/campo e urbano/cidade se “interpenetram para compor uma totalidade”. Para a autora, “no capitalismo não há configurações para espaços diferenciados, uma vez que o capital penetra em todos os ‘poros’ do modo de produção e organização da sociedade capitalista” (p.109). E conclui:

[...] a sociedade regida pelo capital procura dissimular o antagonismo e o conflito entre as duas classes, e dos capitalistas e a dos trabalhadores. Essa é uma estratégia para manter o equilíbrio social e amenizar as tensões, para não ferir os interesses da classe capitalista. (p.109).

No mesmo sentido caminha Martins (1986, p. 99), quando diz que o “rural e o urbano fazem parte do mesmo movimento do capital”.

Então, ao falarmos de um e de outro, campo/cidade, rural/urbano, estaríamos falando de realidades que se contrapõem, antagônicas, ou de realidades que, formadas de partes, formam um todo e se complementam?

Há que se perguntar, então: o capital teria submetido todas as relações de produção às relações às capitalistas, como é o caso da produção camponesa? Para Fernandes (2002a, p. 34), sim. Segundo o autor, as relações de produção não capitalistas são aos poucos “subordinadas pelas relações capitalistas de produção e seus valores, costumes, sendo invadida por valores burgueses”. Nesse caso, negar-se-ia uma dessas relações de produção não capitalista, no caso, a produção camponesa,

que se constitui, segundo o autor, como um modo “particular de produção, como um sistema próprio de produção e uma visão de mundo particular” (p.34). Ou, então, a expansão das relações capitalistas no campo, subordinadas à relação camponesa de produção e sua visão de mundo à ideologia dominante.

2. A fronteira entre o rural e o urbano, entre o campo e a cidade

Há, de fato, fronteira entre o rural e o urbano (entre cidade e campo)? Se há, como se apresenta? Se não há, onde está o limite entre um e outro?

2.1 Cultura burguesa

Um dos principais problemas da educação é a padronização nos métodos e conteúdos ministrados. A educação formal (escola) não valoriza as diferenças regionais e nem as particularidades culturais [...].
(FERNANDES, 2002a)

Com o nascimento da sociedade capitalista, a escola passou a ter certo “status”, qual seja, o de ser um lugar privilegiado capaz de possibilitar que as estruturas de valores burgueses pudessem ser reproduzidas e que, sem as quais, esta não poderia se manter. À escola, então, foi incumbida a tarefa de desenvolver as potencialidades e a apropriação de “saberes sociais”, saberes aqui entendidos como conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pela classe dominante (FERNANDES, 2002a, p.40).

Na perspectiva do capital, a escola procura homogeneizar os valores, os costumes, a maneira de ver a realidade em seu entorno. Em outras palavras: tudo passa a ser visto sob a ótica dos valores capitalistas. Portanto, estamos falando de uma tentativa de padronização da cultura, ou seja, da cultura burguesa. Mas o que caracteriza a cultura burguesa? Aquela centrada na propriedade privada. Esta é vista como um direito sagrado e tudo passa a girar em torno dela.

Nessa perspectiva, a valorização do indivíduo é maior do que o coletivo; o “eu” vale mais do que o “nós”; as relações que se estabelecem são aquelas voltadas às leis do mercado, da competição, do individualismo, do lucro, da competição. O coletivo desaparece e dá lugar ao “salve-se quem puder”. A terra perde sua função social (MARÉS, 2003). A reforma agrária se dá no plano estabelecido pelo mercado, daí o sentido de “reforma agrária de mercado” (MARTINS, 2004, p.65). A escola se limite a buscar o “conhecimento útil”, tornar os sujeitos “úteis” (LAVAL, 2004;

JARES, 2005), para atender a demanda do capital. E, nesse contexto, os sujeitos/pessoas saem de cena e entra o mercado.

Ao falarmos da educação no Estado capitalista, há que se levar em conta que este necessita da escola, criação burguesa (ALVES, 2001), ou seja, esta tem a função de disseminar, semear todo um conjunto de ideias que vão reproduzir e manter a ideologia dominante. Este, por sua vez, apresenta-se como uma instituição acima de qualquer interesse de classe.

2.2 Cultura camponesa

As discriminações são, muitas vezes, piores, porque as relações sociais no campo são mais conservadoras do que nas cidades
(VENDRAMINI, 2000, p. 94-95)

Para quem conhece a vida no campo, sabe que os trabalhadores que ali vivem e trabalham possuem uma cultura com costumes e valores bastante diferentes daqueles transmitidos pela sociedade capitalista urbana. Ou seja, diferente da cultura burguesa. Às vezes, estas diferenças quase não são e/ou são pouco percebidas, principalmente por aqueles que estão longe dessa realidade, o campo. Muitas vezes, os próprios encarregados de fazer políticas públicas.

Não há como negar que mesmo estando subordinada ao capitalismo, a produção camponesa possui aspectos que lhes são particulares: *é uma cultura centrada no trabalho; no mutirão, na ajuda mútua, quando alguém da família adoecer e/ou em caso de morte; na troca de dia de serviço, em épocas de plantio e de colheita; na repartição da carne de porco e da banha, do bolo assado no forno à lenha, no período de maior escassez; na troca de sementes, na época do plantio; no compadrio, dar o filho para batizar; no serão, reza, novena; na visita e ajuda da comadre, quando nasce um filho; no emprestar sem cobrar aluguel ou juros.*

Estamos falando de uma cultura, a camponesa, que ainda traz/ carrega, na sua essência, valores básicos que a caracteriza, dentre outros aspectos, pela partilha, pela solidariedade, pela comunhão entre os trabalhadores. São valores/princípios/ atitudes que não interessa ao capital. A não ser que estes e/ou quando estes vierem, de algum modo, ao encontro de alguns de seus muitos interesses e/ou vantagens.

Percebe-se que as transformações que vêm ocorrendo no campo, principalmente após as décadas de 1960/70, provocadas pela modernização (conservadora) do campo e a conseqüente afirmação crescente das relações capitalistas de produção, têm modificado (em muito) as relações

sociais no mundo do trabalho e da produção. Esse novo desenho vem provocando mudanças profundas e a cultura capitalista urbana vem, a passos largos, substituindo esses valores por outros, impostos pelo capital burguês.

Nesses campos de lutas, campo e cidade (campo/cidade), espaços que ora se distanciam, ora se aproximam, não podemos deixar de levar em conta que quem dá sustentação é a classe burguesa. A classe burguesa, urbana, capitalista tem uma cultura, valores diferentes da cultura camponesa. Estes derivam, via de regra, de interesses/valores que são antagônicos aos da classe trabalhadora camponesa, ou seja, da cultura camponesa.

2.3 A unidade contraditória

[...] com relação aos processos contraditórios e desiguais do capitalismo, devemos entender que eles têm sido feitos no sentido de ir eliminando a separação ente a cidade e o campo, entre o rural e o urbano, unificando-os numa unidade dialética. [...] Aí reside um ponto importante nas contradições de desenvolvimento do capitalismo, tudo indicando que ele mesmo está soldando a união contraditória que separou a agricultura e a indústria e a cidade e o campo [...].

(OLIVEIRA, 1994, p. 53-54)

Ao se buscar encontrar os limites entre o rural e o urbano, há que se levar em conta que só no período anterior ao capitalismo existia uma diferenciação mais aguda entre esses dois espaços/territórios. Com o advento do capitalismo, mais especificamente, com a industrialização, foi se acentuando, cada vez mais, uma maior aproximação e articulação entre a produção industrial e agrícola “como faces indiferenciadas do mesmo processo” (SILVA, 2004, p.100).

Há que se chamar a atenção para o fato de que estamos falando em aproximação, o que não significa dizer que não existam especificidades em cada um dos modos de produção, ou seja, tanto na produção agrícola quanto na produção industrial.

Oliveira (1994, p.54), ao falar sobre o desenvolvimento do capitalismo no Brasil, ressalta que essa “unidade contraditória não elimina suas diferenças; ao contrário, aprofunda-as, tornando cada vez mais específica, porém, cada vez mais portadora da característica geral de ambas”. Portanto, estamos falando de duas realidades, cada uma, cada vez mais, com as características uma da outra, formando uma nova realidade. Um todo formado de partes. Cada parte, com suas

especificidades, formando um todo. Nesse caso, poderíamos falar em antagonismos entre o rural e o urbano? Entre campo e cidade?

Abramovay (2003, p.20), ao discutir o futuro das regiões rurais, diz que “não existe uma definição universalmente consagrada de meio rural e seria vã a tentativa de localizar melhor entre as atualmente existentes”. Segundo autor, o que há é um traço comum ou um consenso entre os pesquisadores, no sentido de que “o rural não é definido por oposição e sim na sua relação com as cidades”. Nas suas análises, ressalta o fato de que há todo um esforço no sentido da “procura das relações entre as regiões rurais (que não podem ser definidas como as que se encontram em campo aberto, fora dos limites das cidades) e as verdadeiras aglomerações urbanas de que dependem” (p.20).

Nessa perspectiva, entendendo o rural e o urbano como fazendo parte de uma realidade maior, em que o antagonismo dá lugar à unidade ou complementaridade, o que nos parece essencial não é apenas buscar saber se uma determinada área ou uma região é rural ou urbana, mas quais são suas dinâmicas, sem que haja qualquer tipo de isolamento e que as pessoas que ali vivem tenham condições de viver uma vida com dignidade.

Concordo com o autor (ABRAMOVAY, 2003) quando afirma que mais importante que os números que definem censitariamente os espaços rural e urbano é compreender a dinâmica regional, as relações sociais, econômicas, culturais e políticas entre o campo a cidade. Essas relações, ao mesmo tempo que integram e aproximam o rural e o urbano, ao que nos parece, reafirmam as particularidades de cada um desse espaço. A riqueza de ambos está nessas particularidades/especificidades.

2. 4 Visão estigmatizada do campo

Se o meio rural for apenas a expressão, sempre minguada, do que vai restando das concentrações urbanas, ele se credencia, no máximo, a receber políticas sociais que compensem sua inevitável decadência e pobreza.

(ABRAMOVAY, 2003, p. 21)

Em que pese a distância que nos separa do período em que o país era predominantemente agrícola, ainda é bastante forte a concepção de que o campo é o lugar que se caracteriza, basicamente, pelo cultivo direto da terra. Pior: a essa posição foi agregada a ideia do campo como algo

ligado ao atraso, onde vivem os “jecas tatus”, ou um lugar marcado pela ausência da modernidade (o que é atribuído à cidade).

Infelizmente, em pleno século XXI, o campo (ainda) é visto como se ali houvesse um movimento inevitável de urbanização que se sobrepõe a um espaço que está morrendo aos poucos, ou mesmo um lugar sem futuro. Ora, se assim é concebido, como um lugar prestes a desaparecer, por que se haveria de pensar em políticas agrícolas e em políticas educacionais? Para quê uma e outra, sem ninguém para trabalhar, sem ninguém para estudar? Repito: é desta forma de pensar o campo que derivam as atuais políticas públicas, visivelmente marcadas pelo descaso.

Recorrendo novamente a Abramovay (2003, p.19), este chama a atenção para o fato de que “há um vício de raciocínio na maneira como se definem as áreas rurais no Brasil que contribuí decisivamente para que sejam assimiladas automaticamente a atraso, carência de serviços e falta de cidadania”. E conclui: “como definir o meio rural de maneira a levar em conta tanto a sua especificidade (isto é, sem encarar seu desenvolvimento como sinônimo de ‘urbanização’), como os fatores que determinam sua dinâmica (isto é, sua relação com as cidades)?”.

2.5 A escola do campo

A intenção é fazer uma educação que privilegie a realidade rural, as questões específicas dessa realidade, de modo que ajude a superar a dicotomia entre campo e cidade, contribuindo para superar discriminações e preconceitos próprios da estrutura social capitalista
(FERRARO; RIBEIRO, 2002, p.95)

Levando essas considerações para o campo da educação, mais especificamente, para a educação no/do campo, há que se trazer para o leque das discussões alguns outros elementos que nos ajudarão a melhor encaminhar a temática voltada à proposta Por Uma Educação no/do Campo.

Segundo Fernandes (2002b), há a necessidade de se substituir o termo “rural” (carregado de estigmas) pela expressão “campo”, concebendo-o, desta forma, como um espaço social com vida, identidade cultural própria e práticas compartilhadas por aqueles que lá vivem e trabalham, diferentemente da ideia do campo visto apenas como um espaço territorial, demarcador de área.

Há que se chamar a atenção também para o fato de que o cultivo dessa imagem negativa, estigmatizada do campo, tem resultado na prática, na oferta de políticas compensatórias, materializadas em uma educação de baixa qualidade, em decorrência da contratação de professores sem

qualificação adequada (“leigos”), veiculada em estruturas físicas precárias (barracões), transporte (sucateado), métodos e conteúdos adaptados do meio urbano, distante das preocupações e necessidades dos alunos e da comunidade camponesa. O número ainda significativo de analfabetos no campo vem confirmar isso. Não há como negar. Basta que visite um assentamento de Reforma Agrária do INCRA.

À guisa de conclusão

Acredito que para que haja justiça social no campo, começando por um trabalho que resulte na conquista de uma educação de qualidade para os filhos desses trabalhadores, seja necessário reconstruir, primeiro, no imaginário coletivo, uma nova visão do campo. Esse trabalho deve começar, necessariamente, pelo imaginário da população que ali vive. É necessário que o campo seja visto como um lugar de possibilidades, como um espaço de transformação pelo trabalho e que suas identidades e manifestações culturais sejam valorizadas. Mas, acima de tudo, um espaço de vida, de vivência e convivências. Isso se iniciará quando a escola começar a formar novos sujeitos criadores de uma nova cultura agrária no mundo rural do país.

Referências

- ABRAM OVAY, Ricardo. *O futuro das regiões rurais*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2003.
- ALVES, Gilberto Luiz. *A produção da escola pública contemporânea*. Campo Grande/MS: Ed. UFM S; Campinas/SP: Autores Associados, 2001.
- FERNANDES, Ovílio Bueno. Educação e desintegração camponesa: o papel da educação formal na desintegração do campesinato. In: VIEIRA, Renato G; VIANA, Nildo. *Educação, cultura e sociedade: abordagens críticas da escola*. Goiânia-GO: Edições Germinais, 2002. p.33-49.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. In: CALDART, Roseli Salete; CERIOLI, Paulo Ricardo; COLLING, Edgar (Orgs). *Educação do campo: identidade e políticas públicas*. Brasília-DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002b. p. 89 - 101. (Coleção *Por uma educação do campo*). v.4.
- FERRARO, Alceu Ravello; RIBEIRO, Marlene. *Trabalho educação lazer: construindo políticas públicas*. Pelotas: Educat, 2001.
- GARCIA, R. Leite (Org.). *Alfabetização dos alunos das classes populares, ainda um desafio*. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- GRITTI, Silvana Maria. *Educação rural e capitalismo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

- _____. *O papel da escola primária rural na penetração do capitalismo no campo*. 2000, 159f. Dissertação (Mestrado em Desenvolvimento Social) – Faculdade de Educação, Universidade Católica de Pelotas-RS.
- JARES, Xesús. *Educar para a verdade e para a esperança: em tempos de globalização, guerra preventiva e terrorismo*. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- LAVAL, CHRISTIAN. *A escola não é uma empresa: o neo-liberalismo em ataque ao ensino público*. Londrina: Planta, 2004.
- LEITE, Sergio Celani. *Escola rural: urbanização e políticas públicas*. São Paulo: Cortez, 1999.
- LOVATO, Deonice M. Castanha. *A escola pública contemporânea (rural) e o processo de trabalho no campo*. 2003, 157f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Campo Grande.
- MARTINS, Mônica Dias. *O banco mundial e a terra: ofensiva e resistência na América Latina, África e Ásia*. São Paulo: Viramundo, 2004.
- MARTINS, J. de Sousa. *A reforma agrária e os limites da democracia na “nova república”*. São Paulo: Hucitec, 1986.
- MARÉS, Carlos Frederico. *A função social da terra*. Porto Alegre: Sérgio A. F. Editor, 2003.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. O campo brasileiro no final dos anos 80. In: STÉDILE, João Pedro (Coord.). *A questão agrária hoje*. Porto Alegre: UFRGS, 1994. p.45-68.
- KOLLING, Edgar J.; NÉRY Irmão; MOLINA, C. Mônica. *Por uma educação básica do campo*. Brasília: Fundação Universidade de Brasília, 1999.
- SILVA, Edvaneide Barbosa da. *Educação e reforma agrária: práticas educativas de assentados do sudoeste paulista*. São Paulo: Xamã, 2004.
- VENDRAMINI, Célia Regina. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST*. Ijuí: Ed. UNIJUÍ, 2000.
- WHITAKER, Dulce; ANTUNIASSI, M. H. Rocha. Escola pública localizada na zona rural: contribuição para a sua estruturação. *Caderno Cedes*, Campinas, n.33, p. 9-42, 1993.

Recebido em: 22/04/09

Aprovado em: 03/11/09