

## EDUCAÇÃO DO CAMPO E AGRONEGÓCIO: TERRITÓRIO DE DISPUTAS

### FIELD EDUCATION AND AGRIBUSINESS AS A TERRITORY OF DISPUTES

Arlete Ramos dos SANTOS<sup>1</sup>

**RESUMO:** Este texto traz o recorte de uma pesquisa de pós-doutorado, realizada na regional Extremo Sul da Bahia, na qual foi analisada a relação de parceria, os acordos e o diálogo estabelecido entre os movimentos sociais do campo, o Estado e as empresas do agronegócio. A Educação do Campo está inserida no contexto da pesquisa por meio do Projeto Assentamentos Sustentáveis, voltado para a área educacional com investimentos na construção de um centro de formação para militantes. As reflexões tiveram o suporte metodológico o materialismo histórico dialético e os resultados apontaram que os movimentos sociais pesquisados, principalmente o MST, se tornaram parceiros das empresas do agronegócio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Agronegócio. Educação do Campo. MST.

**ABSTRACT:** This text brings the clipping of a postdoctoral research, held in far south of Bahia, which was analyzed the relationship of partnership, the agreements and the dialogue established between the social movements of the field, the State and agribusiness companies. The education field is inserted in the context of research through the Sustainable settlements Projects, aimed for the educational area investments in the construction of a training center for militants. The reflections had as methodological support historical materialism dialectic and the results showed that the social movements surveyed, primarily the MST, became partners of the agribusiness companies.

**KEYWORDS:** Agribusiness. Field Education. MST.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo traz o recorte de uma pesquisa de pós-doutorado realizada na Regional Extremo Sul da Bahia que teve como objetivo principal a análise das contradições originadas de uma parceria entre os movimentos sociais do campo, de cunho progressista, o governo do Estado da Bahia e as empresas do agronegócio de eucalipto, Fíbria S.A. e Veracel Celulose S.A. Dentre os movimentos sociais pesquisados destacamos: Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST; Federação dos Trabalhadores na Agricultura – FETAG; Movimento de Luta pela Terra - MLT; Associação de Produtores Rurais Unidos Venceremos - APRUNVE;

---

<sup>1</sup> Professora Adjunta do Mestrado em Educação da UESC-BA. Departamento de Ciências da Educação. Pós-Doutorado (UNESP), Doutorado e Mestrado em Educação (FAE/UFMG). Endereço eletrônico: arlerp@hotmail.com

Movimento de Resistência camponesa - MRC e a Frente de Trabalhadores Livres - FTL.

Entretanto, nesse texto não teremos espaço para discutir todos os resultados da pesquisa, por isso, optamos em priorizar apenas um movimento social, qual seja, o MST, e acrescentamos alguns aspectos que foram analisados sobre a Educação do Campo. Inicialmente, faremos uma contextualização dessa modalidade de ensino, sua relação com o trabalho, e as políticas educacionais originadas, principalmente, das lutas dos movimentos sociais para atender os camponeses. Posteriormente, analisamos o surgimento da Escola Popular de Agroecologia Egídio Brunetto, localizada em um assentamento do MST, a partir da parceria entre esse movimento social e o agronegócio, conforme pode se observar no site do Portal Vermelho (2012). Nessa relação destacamos dois aspectos contraditórios. O primeiro diz respeito à subjugação do MST aos interesses do agronegócio e do Estado; e o segundo, está relacionado ao interesse do agronegócio em dispor recursos para implantação de projetos agroecológicos e de formação da militância, pautados na Educação do Campo, pois o mesmo expandiu-se nos anos de 1970, no período da modernização conservadora, como expoente da monocultura no país, sendo exatamente este um dos motivos pelos quais têm acontecido os conflitos no campo entre o capitalismo agrário e o campesinato brasileiro na atualidade.

## A EDUCAÇÃO DO CAMPO COMO ESPAÇO DE DISPUTA

A Educação do Campo nasceu das lutas da classe trabalhadora camponesa organizada, principalmente, como movimentos sociais que buscam um projeto educacional na forma de política pública, e que respeite os interesses dos diversos sujeitos coletivos que fazem do campo o seu território de vida. É esse projeto vem se concretizando formalmente a partir da correlação de forças em disputa na sociedade, quais sejam: a classe trabalhadora e o agronegócio. Dentre os sujeitos coletivos que representam a classe camponesa, e que são mencionados nas políticas públicas oriundas destas lutas destacam-se: “os povos indígenas, povos da floresta, comunidades tradicionais e camponesas, quilombolas, agricultores familiares, assentados, acampados a espera de assentamento, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos e trabalhadores assalariados rurais” (BRASIL, 2002, p. 4).

A educação brasileira tem sido excludente e dualista desde os tempos do Brasil-colônia, privilegiando, nesse sentido, a classe dominante, e quando se refere ao campo essa exclusão aparece de forma ainda mais perceptível. O histórico de um paradigma agrário de concentração de terra em grandes latifúndios no século XX contribuiu para que o Estado não priorizasse a escolarização dos povos do campo, com a justificativa de que a mão de obra do modelo agroexportador predominante nesse período,

principalmente, com a cultura cafeeira, não necessitava de formação especializada para realizar o seu trabalho. Porém, com a crise do modelo agroexportador, coloca-se em pauta a tentativa de modernização do campo, ainda na primeira metade do Século XX, e a educação rural, nesse período, que acontece ainda de forma incipiente, passa a privilegiar um modelo de educação de movimento do capital para desestruturar a agricultura familiar, buscando formar trabalhadores para lidar com insumos, máquinas e tecnologias para aumentar a produção da lavoura, e, dessa forma, fortalecer os latifúndios e fixar o homem no campo.

Calazans (1993, p. 15) destaca que o ensino rural brasileiro, na sua forma regular, iniciou-se no fim do 2º Império, mas foi com o Plano Nacional de Educação de 1812, que D. João VI incluiu um dispositivo que diz que “no 1º Grau da instrução pública se ensinariam todos os conhecimentos que são essenciais aos agricultores, artistas e comerciantes”. Ao passar por uma reforma de 1826, o Plano Nacional de Educação coloca no 2º Grau, “conhecimento dos terrenos, dos produtos naturais da maior utilidade nos usos da vida”. Ainda no século XIX, no Decreto de nº 7247 (1870), foi colocado no ensino de 1º Grau, noções de lavoura e horticultura.

Nesse período, percebe-se uma educação rural, ainda sem muitas iniciativas, acomodada a uma metodologia tradicional, com ideias educacionais trazidas da Europa pelos colonizadores. Esse contexto começa a mudar somente a partir de 1930 quando se consolida a ideia dos pioneiros da Escola Nova com o “ruralismo pedagógico” que se constituía em uma busca de respostas ao impacto social provocado pelo inchaço das cidades e, pela incapacidade de absorção de mão de obra disponível pelo mercado urbano, ocorrido, dessa forma, devido à mudança na política econômica brasileira em consequência da crise cafeeira, quando as pessoas do campo começam a migrar para a cidade. (SANTOS; SOUZA, 2015).

Em decorrência da crise da superprodução cafeeira, a sociedade brasileira extremamente agrária, nas décadas de 1920 – 1930 começa a vivenciar processos de migração campo-cidade, e, ao mesmo tempo, vem à tona o alto grau de analfabetismo da população brasileira oriunda do processo escravocrata dos idos de 1888. Concomitantemente, nesse mesmo período, o país foi o palco de um cenário liberal na educação, denominado de escolanovismo, de onde se originaram os ideários do ruralismo que indagava sobre a escola rural, os conteúdos escolares, a formação de professores, assentados na ideia de que “era preciso conter o êxodo rural” e “oferecer” uma educação centrada no trabalho do campo. Mas o que estava subjacente a essa proposta renovadora de educação ruralista era, principalmente, a contenção do êxodo campo-cidade, para evitar que o grande contingente de trabalhadores advindos do contexto rural pudesse ocupar os postos de trabalho dos cidadãos ou ainda, proliferar as periferias das grandes cidades com pobres e desvalidos que “perturbassem” a paz da classe dominante residente nos grandes centros urbanos.

Os ruralistas pedagógicos colocaram a educação rural no cenário nacional, sob o viés ideológico do que hoje denominamos de “concepção da educação rural”, decidindo, com isso, estrategicamente como deveria ser a formação para os povos do campo. Não era a formação deles, com eles e para eles, como se defende na Educação do Campo. Faltava reconhecer os povos do campo em sua diversidade, em sua potencialidade de pensar, propor e partilhar processos educativos formais e não formais, e assentava-se em três pilares: professor, método de ensino e currículo. Esse período foi importante para colocar a população do campo no cenário da política educacional. Entretanto, os processos de exclusão vividos por crianças, jovens e adultos do campo continuavam fortes, expressos no grau de analfabetos e de formação incompleta.

Com a mudança da política econômica a partir a década de 1980, passou a fazer parte da meta governamental a migração dos moradores do campo para as cidades, para que a terra ficasse à disposição dos grandes latifundiários e empresas multinacionais, como propõe o modelo neoliberal globalizado adotado como política econômica de governo. Ou seja, se na primeira metade do século XX as políticas públicas do Estado brasileiro tinham como meta a fixação do homem no campo para atender aos interesses da classe dominante, na segunda metade do mesmo século, a intencionalidade dos defensores das políticas educacionais conservadoras vão em direção contrária, no intuito de expulsar o homem do campo, para atender aos interesses do agronegócio. Com o êxito alcançado na implementação dessa política, muitos camponeses passaram a ver na cidade a única alternativa de sobrevivência, mas, acabaram engrossando as fileiras dos excluídos sociais no espaço citadino.

Da década de 1980 para 1990, a população das cidades passa a ser a grande maioria. Em que pese os números indicarem que o Brasil é urbano, pesquisadores como Eli da Veiga, Sérgio Schneider, Valéria Verde, entre outros, indicam que o Brasil é marcadamente rural, se forem adotados critérios que não exclusivamente o demográfico, como densidade demográfica, experiência sociocultural, critério ambiental, espacial. De acordo com esses autores, tais aspectos são importantes para definir o grau de ruralidade do território nacional. Por esses critérios, registra-se que a grande maioria dos municípios brasileiros é marcada por baixa densidade demográfica. São territórios que possuem menos de 80hab/km<sup>2</sup> e que vivenciam experiências socioculturais diversas, construídas por coletivos como os dos agricultores e camponeses familiares, comunidades de remanescentes e quilombos, pescadores, faxinalenses, dentre tantos grupos socioculturais pouco reconhecidos nas políticas públicas e educacionais (SANTOS; SOUZA, 2015).

A Constituição Federal de 1998 trouxe artigos que respeitam as especificidades da educação rural, quando, ainda que de forma ampla trouxe, em seu Art. 206, que “O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I – igualdade

de condições para o acesso e permanência na escola; [...]” (BRASIL, 1988). Com ela foi possível que os trabalhadores do campo e intelectuais comprometidos com uma educação progressista para os camponeses organizassem-se para participar dos debates que originaram a Lei de Diretrizes e Bases (9.394/96), para garantir que esta legislação pudesse respeitar a diversidade dos camponeses. Como fruto dessa luta, a referida Lei contemplou algumas reivindicações dos camponeses, dentre estas, as adequações curriculares às especificidades do meio rural, conforme se verifica no Art. 26:

Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (BRASIL, 1996)

Com essa abertura política e legal, os movimentos sociais passaram a discutir a mudança na nomenclatura da educação rural, propondo a mudança do termo de educação rural para Educação do Campo. Segundo Fernandes, Cerioli e Caldart (2011, p. 25),

[...] a utilização da expressão campo tem o intuito de propiciar uma reflexão sobre o sentido do atual trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. No final dos anos de 1990, a proposta educativa construída pelo Movimento Sem Terra (MST) passa a ser discutida no âmbito das reflexões sobre a Educação do Campo com o propósito de conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais.

Os movimentos sociais do campo, em particular o MST, a partir de 1980, discutiam que outra escola era necessária ao campo e que fosse pensada com os camponeses. As discussões iniciais para a consolidação da concepção de Educação do Campo aconteceram no I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária (I ENERA), realizado em 1997, e, posteriormente, nas Conferências Nacionais Por Educação do Campo, realizadas respectivamente em 1997, 1998, 2004, dentre outras, com a participação de entidades internacionais, da sociedade civil e de órgãos do Governo (FERNANDES; ARROYO, 1999). Importante notar, que o próprio movimento social reconstrói a sua prática no decorrer da história. Inicialmente, debate-se a Educação Básica do Campo, na Conferência Nacional de 1998. Posteriormente, amplia-se o debate para a Educação do Campo, incluindo, na vertente escolar, a Educação Básica, Educação Superior, Pós-Graduação e concursos públicos para docentes da Educação Superior. O que motivou o surgimento desta nova prática social foi a necessidade de lutas unitárias feitas pelos próprios trabalhadores e suas

organizações por uma política pública de Educação do Campo que garantisse o direito das populações do campo à educação, e que as experiências político-pedagógicas acumuladas por estes sujeitos fossem reconhecidas e legitimadas pelo sistema público nas suas esferas correspondentes (FONEC, 2012).

Dessas lutas pela Educação do Campo, até a atualidade, como saldo positivo pode-se verificar a existência de uma legislação que versa sobre as conquistas para a educação dos povos do campo, que reconhecem e legitimam as lutas, levando em consideração as suas especificidades: Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo: Resolução CNE/CEB nº 1/2002 e Resolução CNE/CEB nº 2/2008. Parecer CNE/CEB nº 1/2006, que reconhece os Dias Letivos da Alternância; Resolução CNE/CEB nº 4/2010 que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica e define a identidade da escola do campo; Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010, que “Dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)” (BRASIL, 2010).

Todas as políticas educacionais obtidas por meio da luta da Educação do Campo são de extrema importância para os camponeses, a exemplo do Decreto 7.352/2010, assinado pelo governo Lula, o qual elevou a Educação do Campo à condição de política de Estado, e incluiu a educação superior nessa modalidade de ensino, conforme se observa:

Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto. (BRASIL, 2010, p. 1, grifo nosso)

Em 2012, o governo federal criou mais uma política de Educação do Campo, denominada de Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, a qual está sendo avaliada pelo FONEC, como um programa que está dentro da lógica do agronegócio, ou da educação rural, cujo objetivo é formar mão de obra na perspectiva mercadológica.

No meio acadêmico percebemos atualmente algumas correntes que apregoam certo protagonismo em relação à Educação do Campo. Aparecem interpretações *ipso facto* preocupadas apenas com a conceituação das categorias ‘educação’ e ‘campo’, analisando-as pelo viés ideológico dos apologetas da ordem estabelecida, com base na metafísica, como se os sujeitos do campo pudessem ser pré-definidos de forma platônica, ou uma espécie de “tipo ideal” weberiano estático, e não fizessem parte de um processo histórico. Dentro das políticas educacionais do campo, essa corrente tem sido consolidada por meio da manipuladora “ciência administrativa”, a qual

tem servido como suporte da estrutura recalcitrante de controle socioeconômico do agronegócio no campo, manifestada sutilmente pela reprodução cultural ideológica que vem sendo disseminada por meio das instituições pseudodemocráticas.

Portanto, para compreendermos, de fato, o que significa a Educação do Campo, conforme Caldart (2009), necessário se faz que compreendamos o atual estado de coisas, ou o movimento real de sua transformação, numa perspectiva marxista. Dessa forma, ao observar as categorias marxistas de universalidade, particularidade e singularidade, podemos dizer que a Educação do campo tem seu espectro de ações desde a particularidade quando nasce da ‘experiência de classe’ de camponeses organizados em movimentos sociais, e envolve diferentes sujeitos, às vezes com posições de classe diferenciadas. E vai se inserindo na totalidade ou universalidade quando luta pelo acesso dos trabalhadores ao conhecimento produzido na sociedade problematizando-os, criticizando o modo de conhecimento dominante e a hierarquização epistemológica da pedagogia que se coloca a serviço da classe dominante, à qual desconhece os camponeses como produtores de conhecimento e que resiste a construir referências próprias para a solução de problemas de uma outra lógica de produção e de trabalho que não seja a do trabalho produtivo para o capital. Assim se expressa Caldart (2009, p. 12) sobre a Educação do Campo:

[...] Ela é um movimento real de combate ao ‘atual estado de coisas’: movimento prático, de objetivos ou fins práticos, de ferramentas práticas, que expressa e produz concepções teóricas, críticas a determinadas visões de educação, de política de educação, de projetos de campo e de país, mas que são interpretações da realidade construídas em vista de orientar ações/lutas concretas.

Nesse sentido, a Educação do Campo retoma o ideário marxista de uma educação emancipatória, que nasce das lutas dos trabalhadores camponeses para buscar mecanismos de superação do eclipse ideológico que garante a dominação vigente do sistema capitalista. Tal origem com a participação dos sujeitos se constitui em crítica não só para os liberais, mas também para os esquerdistas ortodoxos que colocam o conhecimento científico acima de tudo. A partir das relações da educação com o modo de produção camponês recoloca em cena na pedagogia a concepção da práxis como princípio educativo, no sentido de constituidora fundamental do ser humano (MARX, 1982).

Assim, é preciso pensar a escola como espaço de um projeto educativo de práticas emancipatórias, e não como lócus do único saber aceitável, como fizeram os liberais que a absolutizaram montando currículos para transformar as pessoas em robôs do sistema capitalista. A partir do momento que a educação não é relacionada com as relações de produção, à cultura e aos valores éticos, não acontecerá a emancipação intelectual, social, política. Daí depreende-se que transformar o saber científico como

único saber válido, partindo do currículo conteudista está sendo, inclusive, algo defendido por pedagogos da esquerda, a exemplo de Bezerra Neto (2010). Porém, na atualidade os currículos trabalhados nas escolas do campo e da cidade obedecem aos Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN, cuja matriz curricular têm sido proposta para e pelo capital, o que poderá servir para fazer jus aos interesses da classe dominante em detrimento da classe trabalhadora.

Isto posto, observamos que a Educação do Campo tensiona três territórios de disputa: 1) O território da educação como política pública, e aqui o Estado (Neo) desenvolvimentista se faz presente com todas as contradições de um Estado burguês, inclusive, representando a hegemonia burguesa, ou em alguns momentos conciliando os conflitos sociais entre agronegócio e agricultura familiar; 2) O território da educação subjacente à luta dos movimentos sociais que busca a superação da hegemonia burguesa, por meio de uma educação contra-hegemônica, na qual a escola extrapola os seus muros a partir da luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente (CALDART, 2009); e 3) O território do agronegócio que atualmente vem absorvendo para si o conceito de educação do campo, retirando deste o seu conteúdo crítico.

Partimos da tese de que a Educação do Campo faz parte de um território de disputa entre capital e trabalho e tem mudado de acordo com a conjuntura política e econômica do país, sendo que, atualmente, enfrenta um momento de reconversão ideológica do capital, o qual está buscando, em alguns momentos, principalmente, por meio da mídia, mostrar o campo como lugar do “progresso”, diferentemente, do que vinha ocorrendo no período da modernização conservadora ou revolução verde, da década de 1970, quando o campo vinha sendo demonstrado pelo agronegócio como o lugar do “atraso”, no intuito de contribuir ideologicamente para a aceleração do êxodo rural, e, assim, monopolizar as terras agricultáveis brasileiras, expropriando e desterritorializando os camponeses (SANTOS; SOUZA, 2015).

No que se refere ao primeiro território tensionado, observa-se que os sujeitos coletivos organizados no Movimento da Educação do Campo, ao lutarem por uma educação específica para o camponês, como garantia de direitos sociais reivindicam a cidadania como dever do Estado, conforme explicita a legislação. Com isso, alguns destes sujeitos, desprovidos de uma leitura crítica sobre essa categoria, contribuíram para fortalecê-la de maneira deliberada dentro dos marcos da cidadania liberal-burguesa que tem sua origem no iluminismo dos contratualistas dos séculos XVII e XVIII, e que, por sua vez, em sua face neoliberal perpetua a lógica perversa da cultura do capital (NASCIMENTO, 2009). Essa legitimação consensuada contribui peremptoriamente para a manutenção do ideário burguês na educação, o qual apresenta a realidade de maneira escamoteada e distorcida, o que redundará na construção de



uma falsa consciência social. As formas de expressão contidas nessa cidadania liberal-burguesa têm sido demonstradas até mesmo por membros de alguns movimentos sociais do campo que lutam pela reforma agrária, quando estes acreditam que estão lutando contra o neoliberalismo, mas defendem uma Educação do Campo a-crítica, como verificamos no trecho seguinte:

Existe um forte problema em afirmar que toda a educação, logo também a educação do campo é dever do Estado. Prevemos possíveis interpretações, haja vista o dilúvio neoliberal pelo qual passamos, gostaria de afirmar que a questão de fundo não se trata de dar deslegitimidade ao Estado Liberal e legitimidade ao Estado Neoliberal. Pelo contrário, ambos estão intrinsecamente ligados, pois o segundo surge do primeiro. Por isso, [...] mesmo lutando contra a concepção de Estado Mínimo apregoado pela doutrina neoliberal, os movimentos sociais em geral, entre eles os movimentos do campo devem se descaracterizar de toda concepção liberal petrificada no imaginário coletivo que se afirma no processo de naturalização em nosso tempo histórico. (NASCIMENTO, 2009, p. 20)

Por conseguinte, numa cidadania liberal defendida pelo sistema capitalista, cujo pressuposto é o individualismo, todos são conclamados a competirem entre si. Sendo assim, essa cidadania só é adquirida pelos vencedores, mas mesmo assim, o Estado Liberal, afirma que “todos são iguais”. E o problema é que a grande maioria acredita nessa afirmação construída no imaginário coletivo por meio das políticas ditas “públicas”. Apesar de a Educação do Campo ter um viés crítico e emancipatório na sua concepção teórica, quando ela se transforma em política pública e é apropriada pelo Estado Liberal, muitos sujeitos coletivos, inclusive, os movimentos sociais do campo, que ainda não detêm uma leitura crítica, passam a defendê-la sob a ótica do Estado burguês, com base no eclipse ideológico propugnado pela ofuscadora matriz conjuntural que sustenta os compromissos elementares do (neo)desenvolvimentismo. A tentativa de transformar a educação neoliberal em uma nova proposta de cunho caritativo, apenas a submete à lógica irreformável do capital, como salienta Mézáros:

Limitar uma mudança educacional radical às margens corretivas interesseiras do capital significa abandonar de uma só vez, conscientemente, ao não, o objetivo de transformação social qualitativa. Do mesmo modo, contudo, procurar margens de reformas sistêmicas na própria estrutura do capital é uma contradição em termos. É por isso que é necessário romper com a lógica do capital se quisermos contemplar a criação de uma alternativa educacional significativamente diferente. (MÉSZÁROS, 2005, p. 27)

A Educação do Campo crítica e emancipatória defendida pelo segundo território, fundamentalmente surge no intuito de trabalhar o processo educativo em suas múltiplas dimensões, e não se trata apenas de escolarização, pois nesse caso a educação não cabe na escola. Está para além da escola, como nos movimentos sociais, partidos, etc. Volta-se também para os meios de produção. Vejamos: se a educação

acontece desde os primórdios da civilização humana, mesmo ainda quando era somente assistemática, para ajudar a construir conhecimentos visando transformar a natureza, de acordo com as necessidades humanas, atualmente, não é diferente. Quando pensamos em processos educativos e em escolas, logo pensamos que devemos estudar algo que esteja relacionado ao trabalho que queremos desenvolver. Nas políticas educacionais, a exemplo da LDB 9394/96, também encontramos de maneira formalizada a proposição de que a função da educação é qualificar para o trabalho. “Art. 2º: A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (grifo nosso)” (BRASIL, 1996). Assim, quando trabalhamos em profissões relacionadas às atividades necessárias ao desenvolvimento da vida nas cidades, fazemos cursos que nos habilite para tal. Mas será que os gestores das escolas do campo têm pensado os projetos político-pedagógicos de forma que estes tenham como base um processo educativo que qualifique os trabalhadores para o trabalho campesino? Será que essa educação pensada para o campo tem sido no intuito de qualificar o trabalhador para ter autonomia ou para a alienação?

Baseado em Marx, Mészáros (1981) afirma que a alienação se caracteriza pela extensão universal da “vendabilidade” (isto é, transformação de tudo em mercadoria); pela conversão dos seres humanos em “coisas”, de modo que possam aparecer como mercadorias no mercado (em outras palavras a reificação das relações humanas); e pela fragmentação do corpo social em “indivíduos isolados”, que visam aos seus objetivos limitados, particularistas, “em servidão à necessidade egoísta”, fazendo de seu egoísmo uma virtude em seu culto à privacidade.

A análise marxiana sobre a educação é feita com destaque ao modo capitalista de produção, como processo articulado às relações de produção desenvolvidas para subordinação do trabalho ao capital. Por isso, situar historicamente a educação é acompanhar o próprio processo de transformação das relações fundamentais desse modo de produção. Para que haja desenvolvimento do capital com a produção marcada pela lei da oferta e da procura, por meio das relações de trabalho, era necessário no tempo de Marx e ainda continua sendo atualmente, o desenvolvimento da classe trabalhadora, de maneira que esta classe aceite as exigências do modo capitalista de produção como leis naturais evidentes. Para isso, a educação é muito importante, pois se trata de um instrumento útil e sutil de reprodução e dominação social e cultural e têm sido utilizadas pelo desenvolvimento capitalista para produzir os trabalhadores com competências adequadas ao desenvolvimento técnico do capitalismo, conjugando trabalho fabril com ensino elementar. De acordo com o que propôs Adam Smith, citado por Marx (1996, p. 476): “A fim de evitar a degeneração completa da massa do povo, originada pela divisão do trabalho, Smith recomenda o

ensino popular pelo Estado, embora em doses prudentemente homeopáticas”. Ou seja, na proposição smithiana percebemos que os idealizadores do sistema capitalista também defendem que a escola atenda os trabalhadores, desde que seja controlada por eles.

Marx (1996) caracterizava a educação burguesa como uma educação unilateral, improdutiva e prolongada, que aumentava inutilmente o trabalho docente e desperdiçava tempo, saúde e energia das crianças. Mas, expressando-se as contradições decorrentes das lutas entre as classes da sociedade capitalista, do próprio sistema fabril emergia o “germe da educação do futuro” denominado de educação omnilateral, e que, diferentemente da educação burguesa, conjugaria o trabalho produtivo, com o ensino e a ginástica (LOMBARDI, 2010), como resposta do proletariado à divisão de trabalho implementada pelo sistema capitalista da indústria moderna que transformou o trabalhador num mero apertador de botões do sistema fabril.

Essa educação oriunda dos trabalhadores visava desenvolver os indivíduos nas suas múltiplas dimensões, em contraposição à concepção fragmentada do capital, pois

a escolaridade, ligada a um ensino cada vez mais especializado, multiplica o idiotismo de ofício até ao infinito, fazendo de cada “perito” num minúsculo campo um imbecil, ignorante em todos os outros, mas pretensioso em todos. (DANGEVILLE, 1978 *apud* LOMBARDI, 2010, p. 272)

A Educação do Campo emancipatória que estamos defendendo, tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento por meio da superação entre trabalho manual e intelectual, e deverá ter como base o trabalho autônomo e livre da alienação capitalista. Ou seja, essa educação terá como princípio educativo o trabalho, a cultura, os valores do homem do campo, para que os indivíduos possam ser humanamente emancipados. Segundo Iasi (2007, p. 69), “a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”, o que só deverá ocorrer com a superação do capital, do Estado e do mercado, e não a adequação gradual ao desenvolvimento sociometabólico do capital, por meio de políticas caritativas e compensatórias, cujo objetivo é a manutenção das desigualdades sociais.

A tensão direcionada no terceiro território trata-se de uma espécie de “novo ruralismo pedagógico”, utilizado pelo agronegócio, pois em matérias recentes dos meios de comunicação, principalmente, da Rede Globo, temos assistido uma conclamação para investimentos no campo, sendo este espaço demonstrado como possibilidade para superação da crise capitalista, como nos mostra o trecho da matéria do G1.com (2015) abaixo:

Em 2014, a Bolsa de Valores de São Paulo fechou com resultado negativo de quase 3%. Quem aplicou em poupança teve rendimento de 7% no acumulado do ano passado. Já o dólar valorizou pouco mais de 13%, e o ouro 14%. Já entre os produtores de leite pesquisados pela Embrapa, teve gente que conseguiu quase 24% de retorno sobre o capital investido. (VIEIRA, 2015, p. 1, grifo nosso)

Também em outra matéria apresentada pela Rede Globo, no programa Globo Repórter, exibida em 18 de março de 2015, aparece um novo perfil de camponês demonstrado pelo agronegócio: “Caipira? Rústico? Esquece. Conectado, trabalhando com celular e internet, ele já não vive isolado - nem vê motivos para buscar emprego nas cidades. (...) Doutores do campo - jovens que estudaram e encontraram o caminho da prosperidade longe dos grandes centros.” (GLOBOREPÓRTER, 2015). Percebe-se assim, que o capital vem, paulatinamente, demonstrando outras formas de representações sociais para construir um novo imaginário sobre o trabalhador do campo, em contraposição ao termo pejorativo de “jeca tatu” que apareceu nos livros de Monteiro Lobato. Entretanto, tais elementos se configuram em uma nova estratégia do capital para controlar a produção de *commodities* agrícolas por meio do surgimento de uma aliança de classe, entre as empresas transnacionais, o capital financeiro, as empresas de comunicação de massa (mídia burguesa) e os grandes proprietários de terra, implicando também em controle do mercado e dos preços agrícolas (FONEC, 2012). Portanto, nesse caso, para garantir mão de obra barata faz-se necessário ter trabalhadores morando no campo, com a formação exigida para atuarem na agroindústria, por isso, o capital apoia a criação de cursos de curta duração pelo Estado no espaço rural, por meio do Pronatec Campo, com o uso de recursos públicos destinados à educação do campo, os quais estão servindo para qualificar trabalhadores para o agronegócio.

Os contextos em disputa apresentados são ressignificados pelos diversos sujeitos organizados e envolvidos com a interpretação e implementação das políticas educacionais voltadas para o campo, no processo de formação inicial e continuada dos professores que exercem suas atividades profissionais nas escolas rurais. Nesse sentido, pensamos que a política de formação para os docentes que atuam nesse espaço, sob a óptica progressista, precisa fortalecer a dimensão da crítica emancipatória no sentido de demonstrar os aspectos políticos e ideológicos subjacentes aos interesses do agronegócio, e construir, coletivamente, formas de superá-los. Pois o que a Educação do Campo emancipatória preconiza é a emancipação humana.

## **O MST E A ESCOLA POPULAR DE AGROECOLOGIA EGÍDIO BRUNETTO: EDUCAÇÃO PARA A EMANCIPAR OU PARA SILENCIAR A RESISTÊNCIA CAMPONESA?**

A Escola Popular de Agroecologia Egídio Brunetto surgiu da parceria para a construção do Centro de Formação, Educação e Pesquisa em Agroecologia e Sistemas

Agroflorestais, entre a Fíbria S. A. e o MST, como parte do Projeto Assentamentos Sustentáveis, com o objetivo de “qualificar os assentados para o trabalho numa perspectiva de “conscientização” sobre a exploração e conservação do meio ambiente de uma maneira mais racionalizada objetivando o lucro” (FÍBRIA, 2012, p. 34). Salientamos, oportunamente, que a Fíbria é uma grande empresa multinacional do agronegócio, líder mundial de celulose e fibra curta, que surgiu, no Brasil, por meio da fusão da Votorantim com a Aracruz Celulose. O interesse real da empresa, conforme citação acima, é a formação de mão de obra barata e “qualificada” para ser explorada nas suas imediações, no intuito de aumentar cada vez mais os seus lucros, como mencionou o executivo da empresa Veracel, entrevistado na pesquisa de campo:

Estamos fazendo desde o início da Veracel um trabalho forte na área de educação para o trabalho. Ai nós temos uma estratégia de treinar e capacitar pessoas tanto para atividades laborais vinculadas as atividades industriais, quanto atividade florestal. E a ideia seria capacitar um número maior de pessoas do que aquele que nós requisitaríamos, e desse grupo nós selecionamos aqueles que devem ocupar postos que estão abertos, precisando ocupar nas nossas áreas de trabalho, seja atividades próprias ou atividades terceiras que trabalham pra Veracel, mas formamos também pessoas para o mercado. (Trecho da entrevista realizada com o gerente de sustentabilidade da Veracel Celulose, S. A.)

Entendemos que com a crise do modelo neoliberal, no Brasil, no final do século XX, houve o esgotamento das forças produtivas no campo e o capital busca recompor as suas margens de lucro, encontrando outras formas de acumulação, por meio da busca de interlocutores no Estado para aprovar leis que o beneficie, bem como, fazendo os trabalhadores internalizarem que estão sendo beneficiados por meio das políticas públicas, quando o que está em jogo é o interesse mercadológico tal qual aparece na entrevista do representante da Veracel. Nesse sentido, o entrevistado acrescenta: “Não precisamos de nenhum tipo de favor, de benefício extra do Estado, a não ser que o setor seja um setor respeitado e que tenha condições de competir”. Ou seja, o Estado (neo)desenvolvimentista precisa garantir que a competitividade aconteça, e os lucros se tornem cada vez mais exorbitantes, por meio da implementação de políticas públicas para corrigir as distorções do sistema e garantir a existência de uma maioria de explorados e uma minoria de exploradores.

O Centro de Formação, Educação e Pesquisa, acima explicitado, fica no Assentamento Jaci Rocha, em Prado (BA).

A iniciativa pioneira conta com financiamento da Fíbria Celulose S. A., e visa dar às famílias do MST assentadas na região e a algumas comunidades de municípios do extremo sul baiano acesso à formação técnica, educacional e organizacional para a produção de alimentos com base nos princípios agroflorestais e agroecológicos e na organização social. (FÍBRIA, 2012, p. 1)

O referido Centro de Formação tem como objetivo, de acordo com os parceiros (Estado, MST e Fíbria), fomentar uma nova cultura no campo e na sociedade brasileira como um todo, cooperando no delineamento de um projeto popular de País comprometido com a sustentabilidade em todas as suas dimensões, pautado na compreensão que:

- Reforma agrária e sustentabilidade socioambiental são conceitos e práticas convergentes e a agroecologia e os sistemas agroflorestais são caminhos privilegiados para a sua realização;
- A sustentabilidade, em todas as suas dimensões, está diretamente relacionada à profundidade e abrangência da ação educadora;
- Processos educadores comprometidos com a sustentabilidade socioambiental precisam ser permanentes, continuados, articulados e com a totalidade dos habitantes de cada território;
- A gestão em busca da sustentabilidade de paisagens e territórios rurais é uma tarefa de todos os atores envolvidos nesse processo. (FÍBRIA, 2012, p. 54)

O que inova, desse modo, nessa parceria é a relação do MST com a Fíbria, pois esta se caracteriza como uma empresa multinacional do agronegócio que tem como missão “desenvolver o negócio florestal renovável como fonte sustentável de vida e consolidar a floresta plantada como produtora de valor econômico, gerar lucro admirado, associado à conservação ambiental, à inclusão social e à melhoria da qualidade de vida” (FÍBRIA, 2012, p. 29); enquanto que o MST é visibilizado mundialmente como um movimento social progressista que faz o enfrentamento ao agronegócio no campo, embora nesse caso, pareça que estão do mesmo lado.

Posteriormente, o referido Centro foi registrado com o CNPJ nº 19.439.531/0001-03 e passou a ser chamado de Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto, em homenagem a um combativo militante do MST que faleceu em 2011. A referida escola, de acordo com Leon et al (2013), faz parte do Projeto Assentamentos Sustentáveis, elaborado e coordenado pela Escola Superior de Agricultura “Luiz Queiroz Filho” – ESALQ, da Universidade de São Paulo – USP. Os autores salientam que a perspectiva dessa escola é a da formação em agroecologia para constituição de assentamentos agroecológicos. O seu público pode ser compreendido de camponeses, técnicos, militantes, assessores, professores, jovens e mulheres que se preparam para gerar as transformações necessárias para a construção da agroecologia no seu território – os assentamentos. A inauguração deste Centro de Formação foi comemorada e noticiada na região pelo Estado, o agronegócio e o MST, como se observa no trecho a seguir:

Foi um acontecimento histórico. O aroma da galinhada exalava na recepção aos convidados no Assentamento Jaci Rocha, município do Prado (BA), quando chegaram as lideranças dos dois lados em questão: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e a Fibria, produtora de celulose e papel que detém quase 170 mil hectares no Extremo-Sul da Bahia. Não faz muito tempo, encontros do gênero só aconteciam nos corredores dos tribunais para a solução litigiosa de conflitos. Desta vez, o motivo era de festa: a inauguração de uma escola agroflorestal para jovens de assentamentos da região e outras partes do Brasil, destinada a fomentar práticas sustentáveis e uma nova cultura no campo. (PORTAL VERMELHO, 2012, p. 1)

Segundo Miguel Altieri e Evandro Nascimento (2001), a Agroecologia constitui um enfoque teórico e metodológico que, lançando mão de diversas disciplinas científicas, pretende estudar a atividade agrária sob uma perspectiva ecológica. A partir de um enfoque sistêmico, adota o agroecossistema como unidade fundamental de análise, tendo como propósito, em última instância, proporcionar as bases científicas (princípios, conceitos e metodologias) necessárias para a implementação de agriculturas mais sustentáveis. Logo, verificamos que a Agroecologia se constitui num campo de conhecimento que reúne várias reflexões teóricas e avanços científicos, oriundos de distintas disciplinas que têm contribuído para conformar o seu atual *corpus* teórico e metodológico.

Apesar de ter interesses distintos no que se refere à agroecologia, parece que os movimentos sociais e o sistema capitalista estão de acordo com a proposição de que a sociedade precisa se preocupar com o desenvolvimento sustentável do planeta. Para tanto, faz-se necessário modificar o comportamento com as formas de utilização dos recursos ambientais. Mas qual a sustentabilidade que está sendo defendida pelos parceiros do Projeto Assentamentos Sustentáveis? A sustentabilidade que garante os padrões de desenvolvimento e a dominação estrutural do sistema capitalista? Ou a sustentabilidade que prevê a superação das restrições paralisantes que possibilita a reprodução social sistêmica contemporânea, pautada na igualdade substantiva? Concordamos com a seguinte definição de Mészáros (2007, p. 190):

Sustentabilidade significa estar realmente no controle dos processos sociais, econômicos e culturais vitais, pelos quais os seres humanos não apenas sobrevivem, mas encontram realização, de acordo com os desígnios que estabeleceram para si mesmos, ao invés de ficarem à mercê de forças naturais imprevisíveis e determinações socioeconômicas quase naturais. [...] Contudo, o imperativo da eliminação e do desperdício emergiu claramente em nosso horizonte, como um dos principais requisitos para o desenvolvimento sustentável.

Na perspectiva progressista, o contexto que se preocupa com a sustentabilidade não deve ocorrer de cima para baixo, mas sim, de forma autodirigida, na qual os indivíduos têm autonomia para decidirem por si, diferentemente das determinações estruturalmente estabelecidas atuais que reforçam a desigualdade material, na qual há

o fortalecimento de uma cultura de subordinação e os indivíduos internalizam uma posição social de inferioridade, deixando, assim, que as decisões sejam tomadas pelo que se consideram “superiores” na escala hierárquica. Nesse caso, a sustentabilidade volta-se para a assertiva de Lukács (2010, p. 78) sobre o “elo indissolúvel entre o progresso e a degradação da espécie humana, a aquisição do progresso à custa de tal degradação – este é o centro da tragédia do ético”.

A parceria entre o agronegócio e o MST, para o funcionamento da Escola Popular de Agroecologia Egídio Brunetto, é evidenciada no artigo dos pesquisadores que atuam na referida escola, onde encontramos a seguinte informação:

A Escola Popular de Agroecologia e Agrofloresta Egídio Brunetto nasce como uma conquista do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra no extremo sul de Bahia, processo que conta com apoio da Escola Superior de Agricultura “Luiz de Queiroz” – Universidade de São Paulo – ESALQ/USP através do Núcleo de Apoio à Cultura e Extensão em Educação e Conservação Ambiental (NACE-PTECA-PPDARAF) e da OCA – Laboratório de Política e Educação Ambiental e do Instituto Cabruca. [...] O que se deseja na organização de “Assentamentos Agroecológicos é retomar e reconstruir esse território camponês a partir da compreensão de que a relação social que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, para o qual a reprodução da família e da comunidade é fundamental. Diante da conjuntura de parcerias interinstitucionais envolvendo o Movimento Social, a Universidade, o INCRA, o Governo da Bahia, Empresas privadas e organizações do Terceiro Setor, pretende-se avançar na concepção e estruturação dos assentamentos da região. (LEON et al, 2013)

Não é novidade o interesse dado pelas grandes empresas às questões educacionais do país. Saviani (2007) e Freitas (2011), dentre outros, salientam que existem acordos realizados entre o Estado, os entes federados e os empresários no sentido de instituir uma política educacional que atenda aos interesses do mercado.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Formação e educação no MST são termos que se inter-relacionam, pois esse movimento social é um sujeito que educa por meio das lutas do cotidiano, o que o transforma em um sujeito pedagógico da formação dos Sem Terra, o que quer dizer que o mesmo produz e reproduz sua própria identidade ou conformação humana e histórica. Há uma intencionalidade ou um projeto educativo em suas ações, que não cabe apenas na escolarização. Podemos encontrar, portanto, no material do setor de educação do MST (Dossiê MST/Escola, 2005), a proposição de uma pedagogia alternativa, à construção da hegemonia e de um projeto político da classe trabalhadora, que reafirma a posição de engendrar a consciência de classe e a consciência revolucionária. Certamente, a gestão educacional do MST encontrará



desafios para implementar essa proposta de educação emancipatória de enfrentamento ao capital num espaço no qual o sistema capitalista afirma que financia e é parceiro, como é o caso da Escola Popular de Agroecologia e Agroflorestas Egídio Brunetto.

Ao contrário de uma educação que abarca a totalidade como propaga o sistema socialista e defendida pelo MST nos seus materiais pedagógicos, o sistema capitalista propõe uma educação fragmentada, na qual a intenção é formar um indivíduo que esteja apto para assumir competências para o mercado. Assim, não haverá desenvolvimento integral para a humanização das pessoas, e sim para a alienação, como nos antecipou Marx. Nesse caso, a preocupação é com a “taxa de retorno, o custo-eficiência, custo-qualidade, formação de atitudes e valores, pelos conceitos propostos na nova ordem mundial: qualidade total, trabalho participativo, formação flexível, abstrata e polivalente” (FRIGOTTO, 1995, p. 97). Levando em consideração que esses conceitos capitalistas são encontrados nos relatórios da Fíbria (2012), fica impossível o MST vislumbrar a superação da alienação dos trabalhadores com a implementação de uma proposta agroecológica do capital. Faz mais sentido, desse modo, afirmar que o referido Projeto de Assentamentos Sustentáveis, ao invés de contribuir para a emancipação, poderá contribuir em maior proporção para o silenciamento da classe camponesa.

## REFERÊNCIAS

- ALTIERI, Miguel Angel; SILVA, Evandro Nascimento. *O papel da biodiversidade no manejo de pragas*. Ribeirão Preto: Holos, 2001.
- BEZERRA NETO, Luiz. Educação do campo ou educação no campo? *Revista HISTEDBR Online*, Campinas, n. 38, p. 150-168, p. 150-168. jun. 2010. Disponível em: <[http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12\\_38.pdf](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/revista/edicoes/38/art12_38.pdf)> Acesso em: 09 jun. 2017.
- BRASIL. Decreto n. 7.352/2010. *Diário Oficial da União de 4/11/2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária –PRONERA.
- BRASIL. Resolução n. 2, *Diário Oficial de 28 de abril de 2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.
- BRASIL. Resolução n. 4, de 13 de julho de 2010. Define Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica. *Diário Oficial de 13 de julho de 2010*. Brasília, 2010.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Comissão de Educação Básica. Resolução n. 1 *Diário Oficial de 03 de abril de 2002*. Estabelece Diretrizes para a Educação Básica nas escolas do campo, publicada no *Diário Oficial da União*. Brasília-DF: Gráfica do Senado, em 09 de Abril de 2002.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.
- BRASIL. Senado Federal. *Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, Lei n. 9.394/96.

BRASIL. Câmara dos Deputados. Decreto n. 7.247. *Diário Oficial de 19 de abril de 1870*. Dispõe sobre a reforma o ensino primário e secundário no município da Côrte e o superior em todo o Império. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1824-1899/decreto-7247-19-abril-1879-547933-publicacaooriginal-62862-pe.html>>. Acesso em: 12 jan. 2016.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no meio rural. In: TERRIEN, Jaques. DAMASCENO, Maria N. *Educação e Escola no Campo*. Campinas: Papirus, 1993. p. 285-398.

CALDART, Roseli Salete. *Educação do Campo*: notas para uma análise de percurso. *Trab. Educ. Saúde*, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, mar./jun.2009.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Primeira Conferência Nacional “Por uma Educação Básica do Campo”: texto preparatório. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; e MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). *Por uma Educação do campo*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011. p.19-64.

FERNANDES, Bernardo Mançano; ARROYO, Miguel Gonzalez. *A educação básica e o movimento social do campo*. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, v. 2. Brasília, 1999. Disponível em: <[http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq\\_arquivo/2015/09/1269.pdf](http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2015/09/1269.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2017.

FIBRIA. *Relatório de sustentabilidade*. Fíbria Celulose S.A, 2012. Disponível em: <[http://www.fibria.com.br/rs2011/Fibria\\_Relatorio\\_de\\_Sustentabilidade\\_2012.pdf](http://www.fibria.com.br/rs2011/Fibria_Relatorio_de_Sustentabilidade_2012.pdf)>. Acesso em: 23/10/2015.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO – FONEC. *Notas para análise do momento atual da Educação do Campo*, Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012. Disponível em: <[http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq\\_arquivo/2016/03/1354.pdf](http://www.educampoparaense.com.br/upload/arq_arquivo/2016/03/1354.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2017.

FREITAS, Luiz Carlos de. Responsabilização, meritocracia e privatização: conseguiremos escapar ao neotecnicismo? In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO BRASILEIRA, 3, 2011, Campinas. *Anais...* Campinas: CEDES, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Educação e crise do capitalismo real*. São Paulo: Cortez, 1995.

IASI, Mauro Luís. *As metamorfoses da consciência de classe*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

GLOBO REPÓRTER. Globo Repórter revela o novo perfil do homem do campo. *G1.com*. 18 mar. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/globo-reporter/noticia/2015/03/globo-reporter-revela-o-novo-perfil-do-homem-do-campo-no-brasil.html>>. Acesso em: 29 jul. 2015.

LEON, Daniel Alfonso et al. *Comunicação e agroecologia: A experiência da Escola Popular de Agroecologia e Agroflorestas Egídio Brunetto*. 2013. Disponível em: <<http://escolamiltonsantosdeagroecologia.blogspot.com.br/2013/07/comunicacao-e-agroecologia-experiencia.html>>. Acesso em: 22 out. 2015.

LOMBARDI, José Claudinei. *Reflexões sobre Educação e ensino na obra de Marx e Engels*. Campinas: Editora Alínea, 2011. 265 p.

LUKÁCS, George. *Prolegômenos para uma ontologia do ser social*: questões de princípios para uma ontologia hoje tornada possível. São Paulo: Boitempo, 2010.

MARX, Karl. A assim chamada acumulação primitiva. In: MARX, K. *O Capital*: Crítica da economia política, livro I, Tomo II. Tradução Régis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996. p. 339-394. Coleção Os Economistas.

- MARX, Karl. *Manuscritos econômico-filosóficos*. Tradução de Jesus Ranieri. São Paulo: Boitempo, 1982.
- MÉSZÁROS, Istvan. *A Educação para além do Capital*. São Paulo: Boitempo Editora, 2005.
- MÉSZÁROS, Istvan. A teoria da alienação em Marx. Tradução de Waltensir Dutra. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- MÉSZÁROS, Istvan. O desafio e o fardo do tempo histórico: o socialismo no século XXI. Tradução de Ana e Vera Cotrim. São Paulo: Boitempo, 2007. (Mundo do trabalho).
- MST. A luta pela reforma agrária e por mudanças sociais no Brasil. *Documentos básicos*. São Paulo, 2007.
- NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. *Educação do Campo e políticas públicas para além do capital: hegemônias em disputa*. 2009. 301 f. Tese (Doutorado em Educação)—Universidade de Brasília, Brasília, 2009.
- PORTAL VERMELHO. MST e Fíbria: aliança inédita encerra conflitos no campo. *Valor Econômico*. 23 jun. 2012. Disponível em: <<http://www.vermelho.org.br/noticia/189167-8>>. Acesso em: 06 jan. 2016.
- SANTOS, Arlete Ramos dos; SOUZA, Maria Antônia de. Formação docente na perspectiva da educação do campo e em confronto com a educação rural. In: Congresso Nacional de Educação, 12, 2015, Curitiba. *Anais...* Curitiba: PUCPR, 2015, p. 37792-377808.
- VIEIRA, Cristina. Pecuaristas de leite investem em planejamento e aumentam lucro. *G1.com - Globo Rural*. 14 jun. 2015. Disponível em: <<http://g1.globo.com/economia/agronegocios/noticia/2015/06/pecuaristas-de-leite-investem-em-planejamento-e-aumentam-os-lucros.html>>. Edição do dia 14/06/2015. Acesso em: 29 jul. 2015.

---

Recebido em: 17 de junho de 2016.

Aceito em: 20 de setembro de 2017.

