

A FUNÇÃO SOCIAL DA ESCOLA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

Leila Rocha Sarmiento Coelho¹

RESUMO: Um olhar pela história da educação em termos de programas e políticas públicas para o campo nos proporciona a construção de uma configuração do campo, permitindo uma tomada de consciência e um posicionamento do lugar que se ocupa nesse cenário de luta por uma sociedade igualitária, diante do sistema capitalista, onde seus princípios se contrapõem aos do campesinato, ocupando a escola um papel fundamental, na construção de uma educação popular pautada em uma prática social, nos valores e princípios dos próprios sujeitos participantes desse processo. Assim, a escola, enquanto instituição de construção do conhecimento, não é apenas um espaço físico de reprodução de um saber pedagógico, e sim, deve ser um ambiente de interação e troca dinâmica e contínua de experiências, de um trabalho coletivo da transformação da história e da cultura do país.

Palavras-chave: Educação. Campesinato. Capitalismo. Escola.

1 Introdução

O presente trabalho tem por objetivo refletir sobre a função social da escola na educação do campo. Para tanto, iniciaremos com um breve histórico da educação do campo no cenário brasileiro, situando as lutas e conquistas que se tem hoje em termos de políticas públicas para o campo. Em seguida, questionaremos a relação entre o campesinato e o capitalismo, como forma de entendermos o lugar do campesinato dentro deste sistema. Por fim, abordaremos a função da escola, enquanto espaço de construção e mediação de saberes deste povo.

2 Um breve olhar para a educação no/do campo no cenário brasileiro

A educação escolar foi tratada com descaso pelos dirigentes brasileiros desde o tempo colonial. Inspirada na contra-reforma era alheia à vida da sociedade e excluía os escravos, as mulheres e os agregados. Nas primeiras constituições, a educação rural nem sequer foi mencionada nos textos constitucionais. Só nas primeiras décadas do século XX é que ela aparece, com o objetivo de conter o movimento migratório e elevar a produtividade do campo. As escolas implantadas no campo só contribuíram para reforçar essa imagem. Escolas com pedagogias bancárias, importadas da cidade: currículo, calendário, cartilha e professor.

¹ Diretora de escola do campo. Doutoranda em Educação no PPGE/UFPB.

A partir da década de 1950, com o surgimento das Ligas Camponesas no Brasil, inicia-se um repensar do papel desses sujeitos sociais como protagonistas das transformações políticas e sociais. O discurso baseado numa tendência social e política urbanizante e desenvolvimentista vem se contrapor ao discurso do ruralismo.

A partir de 1960, as lutas contra a exclusão da população a escolarização, a luta pela reforma agrária vão contribuir para a redefinição da educação. O marco dessa redefinição é o II Congresso Nacional de Educação de Jovens e Adultos, cujo relator foi Paulo Freire, que defendia um trabalho com o homem e não para o homem.

As práticas educativas desenvolvidas nesse período cunharam uma concepção de educação popular, um conjunto de práticas que se realizam e se desenvolvem dentro do processo histórico em que estão imersos os setores populares, uma educação que efetivamente desenvolva a promoção humana, de forma emancipatória e libertadora, que define o ponto de partida da prática pedagógica o homem em sua complexidade histórico-cultural, com suas contradições, ambiguidades e possibilidades.

Essas práticas surgiam, então, em contraponto aos programas de educação de educação de jovens e adultos promovidos pelo governo, cuja meta aparente era a de “desenvolver”, “integrar” e “modernizar”² a vida social popular, na visão sistêmica de uma classe marginalizada e não explorada e oprimida.

Surgia, então, a necessidade de se resgatar, de acordo com Batista (2006, p. 74):

A concepção de educação no sentido amplo de processo de construção da humanidade do ser humano e do planeta, que constrói referenciais culturais e políticas para a intervenção das pessoas e dos sujeitos sociais na realidade visando uma humanidade mais plena e feliz.

Esse período é marcado pelo surgimento de diversos movimentos e organizações sociais que encontrou nessas ideias fundamentos da luta, como os movimentos de educação popular (MCP, CPC, A campanha de Pé no Chão também

² Ver Carlos Rodrigues Brandão, “O que é educação popular”, Editora Brasiliense, São Paulo, 2006.

se aprende a ler, MEB; movimentos de Ação Católica (JAC, JEC, JIC, JO, JUC), Movimentos sociais do campo (Ligas Camponesas, Ultab, Master).

Com o golpe de 1964, toda essa concepção de educação que se buscava é veementemente abafada e repreendida. Educadores comprometidos e lideranças são perseguidos e exilados e os movimentos populares são desarticulados.

Apesar de toda a repressão, a resistência à ditadura esteve presente através dos movimentos progressistas formados por organizações da igreja, tais como as CEBs – Comunidades Eclesiais de Base, fundamentadas na teologia da libertação, que se tornaram importantes instrumentos para os trabalhadores rurais e urbanos se organizarem e lutarem contra as injustiças sociais e por seus direitos e a CPT – Comissão Pastoral da Terra, criada em 1975, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, sobretudo na Amazônia. Além desses, outras organizações surgiram, a exemplo do movimento sindical rural, com a CONTAG – Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura, criada em 1963, que buscava a melhoria das condições de vida dos trabalhadores do campo.

Como consequência dessa época, o país entra na década de 1980 com um povo ávido por sua autonomia, com necessidade de organizações de base, de mobilizações de massa.

O contexto nacional e internacional de implementação do projeto neoliberal, o crescimento da pobreza e a concentração da riqueza dentre outros aspectos vão promover mudanças nas estratégias dos movimentos sociais, que passa a perceber as diferentes formas de opressão, exploração e subordinação e passam a defender “a construção de uma sociedade em que os oprimidos sejam os sujeitos de seu próprio processo libertador” (BRANDÃO, 2006, p. 74).

Destacam-se, nesse período, movimentos indígenas, movimento nacional dos pescadores, dos atingidos por barragens e o MST, gestado no período de 1979 a 1984 e criado formalmente no I Encontro Nacional dos Trabalhadores Sem Terra em 1984, cuja bandeira defendia a luta pela terra, pela reforma agrária e por escola nos assentamentos rurais.

De acordo com Batista (2008, p. 23), esses movimentos defendiam:

A necessidade de se implantar e difundir uma outra lógica de desenvolvimento apoiado em alternativas ambientalmente sustentáveis,

socialmente democráticas e economicamente justas, centradas no desenvolvimento dos homens e mulheres, no desenvolvimento social e humano dos sujeitos do campo.

Esse tempo é marcado pelos direitos questionados às desigualdades sociais, de luta pela terra, água, floresta, comida, saúde, moradia, escola, segurança, preservação ambiental, à vida, que provocam a criação de programas como o Pronaf, bem como a criação da Coordenação de Educação do Campo no MEC.

Somente no final dos anos 90, sob pressão dos movimentos sociais, a educação do campo surge no cenário brasileiro, ocupando espaços nos órgãos governamentais, como o PRONERA, criado em 1998, com o objetivo de fortalecer a educação nas áreas de Reforma Agrária.

Em julho de 1998, em Luziânia-GO, foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, promovida pelo MST, UNICEF, UNESCO, CNBB e Unb. Teve papel relevante na rearticulação da educação camponesa, sociedade e governo. Estabeleceu estratégias de organização, programas de formação de educadores e a criação de fóruns estaduais.

Em agosto de 2004, novamente em Luziânia-GO, realizou-se a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Nesta conferência tratou-se de assuntos como a falta de escolas, de infraestrutura e de uma política de valorização do magistério, os altos índices de analfabetismo, construção de escolas no e do campo, educação de jovens e adultos apropriada à realidade do campo.

Como fruto de tanta luta, conquistou-se no âmbito das políticas públicas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo – a Resolução 1/2002 do CNE, que reconhece como fundamental o acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico, que contemple a diversidade do campo em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero e etnia, a flexibilização do calendário escolar.

Em 2008, surge a Resolução Nº 2 do CNE/ CEB definindo diretrizes complementares para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enfatizando as questões do transporte intracampo, das nucleações e da multisérie.

Enfim, percebe-se que embora o conceito de educação do campo tenha se constituído a partir dos anos de 1990, os referenciais que a fundamentam tem suas

raízes na educação popular, uma educação que segundo Brandão (2006, p. 75) “não é uma variante ou um desdobramento da educação de adultos”, mas “emerge como um movimento de trabalho político com as classes populares através da educação.”

3 O Campesinato no capitalismo ou o capitalismo no Campesinato

Após a vivência e as diversas leituras incluindo as discussões campesinato/capitalismo e dentro deles a relação produção/consumo/meios de produção/mão de obra/lucro surge então esta pergunta: a maneira mais adequada de se buscar um olhar para essa relação campesinato/capitalismo seria o campesinato no capitalismo ou o capitalismo no campesinato?

Para Costa (*apud* CARVALHO, 2005, p.16-17), Marx tinha uma visão pessimista em relação ao futuro do campesinato no capitalismo. Estava fadado ou a entrega do excedente a baixo preço (preços mínimos) ou a troca desigual dos produtos, constituindo-se numa relação de desigualdade, em que se pressupõe que “sob o capitalismo, a produção campesina constituiria, destarte, um sistema sem sustentabilidade, economicamente inviável”.

Essa visão que coloca o camponês sempre numa visão de desigualdade foi se cristalizando ao longo da nossa história em todos os aspectos, ou seja, não só na economia, mas no social, na educação o camponês passou a ser visto como o coitadinho, o incapaz, o “jeca tatu” e o campo como o atrasado.

Diante deste quadro, teorias surgem a respeito da existência e da permanência do campesinato no capitalismo, como a do ‘fim do campesinato’, o ‘fim do fim do campesinato’ e a ‘metamorfose do campesinato’.

O paradigma do fim do campesinato é exposto por Carvalho (2005, p. 24) sob duas leituras:

Uma está baseada na diferenciação gerada pela renda capitalizada da terra que destrói o campesinato, transformando pequena parte em capitalista e grande parte em assalariado. A outra leitura do fim do campesinato acredita simplesmente na inviabilidade da agricultura camponesa perante a supremacia da agricultura capitalista.

O paradigma do fim do fim do campesinato defende a manutenção do campesinato, através de sua luta contra o capital. Para Carvalho (*Ibid*):

É fato que o capital ao se apropriar da riqueza produzida pelo trabalho familiar camponês, por meio da renda capitalizada da terra, gera a diferenciação e a destruição do campesinato. Mas, igualmente, é fato que ao capital interessa a continuação desse processo para o seu próprio desenvolvimento. Em diferentes condições, a apropriação da renda capitalizada da terra é mais interessante ao capital do que o assalariamento. Por essa razão, os proprietários de terra e capitalistas e camponeses oferecem suas terras em arrendamento aos camponeses ou oferecem condições para a produção nas propriedades camponesas.

Para o paradigma da metamorfose do campesinato, visto como uma espécie de “terceira via”, acredita-se:

No fim do campesinato, mas não no fim do trabalho familiar na agricultura. Desse modo, utiliza o conceito de agricultor familiar como eufemismo do conceito de camponês. A partir de uma lógica dualista de atrasado e moderno, classifica o camponês como atrasado e o agricultor familiar como moderno. Essa lógica dualista é processual, pois o camponês para ser moderno precisa se metamorfosear em agricultor familiar (CARVALHO, 2005, p. 27).

Dentro da ótica capitalista passa-se a entender que não há espaço de sobrevivência para o campesinato, como modelo de cultura e de desenvolvimento não capitalista, no qual predominam o trabalho familiar ou cooperativo, o sistema de policultura e de pequena criação e a produção em pequena escala. A bola da vez é o agronegócio, sistema de monocultura, mão de obra assalariada barata e produção em larga escala e a utilização de tecnologias modernas e forte mecanização na produção.

Daí acredita-se que o agronegócio ao se expandir força a destruição do campesinato. Mas, como isso é possível se a maior parte do que se consome na mesa do brasileiro vem da agricultura familiar? Diante dessa realidade, pode-se afirmar que são dois sistemas de produção distintos, cada um com suas especificidades e que, dentro do capitalismo, coexistem.

De acordo com Paulino (2006, p. 30), o campo é marcado pela heterogeneidade, uma vez que há dois tipos de propriedade privada da terra: “a capitalista e a camponesa”. Na primeira, a terra se configura em objeto de negócio,

caracterizada pela exploração da extração da mais valia e por tornar-se reserva de valor; a segunda, a terra constitui-se em terra de trabalho, caracterizada pela extração da mão de obra familiar e pela não acumulação de capital.

Duas visões distintas, com objetivos diferentes de viver em sociedade, de um mesmo povo, que pelo egocentrismo de uns que se acham superiores, vivendo a partir de relações de empoderamento, gera a opressão de outros e a discriminação e exclusão de uma grande parte da população que luta por água, comida, saúde, educação, terra, enfim, que luta pelas condições básicas de uma vida digna.

Então se começa a pensar em uma série de políticas públicas criadas como forma de reduzir essas desigualdades entre a produção campesina e o agronegócio, como a obrigatoriedade de aquisição de no mínimo 30% da merenda escolar advir da agricultura familiar; o Pronaf (Programa Nacional de fortalecimento da Agricultura Familiar), política de preços mínimos, isenção de impostos de produtos agrícolas que compõem a cesta básica; isto não significa que essas políticas públicas desenvolvidas sejam a solução de todos os problemas que impedem o campo de assumir sua importância dentro da sociedade, afinal, séculos de marginalização não se reconstrói da noite para o dia.

O discurso que se ouve, é então, o de que se ofereçam condições ao camponês que lhe proporcione uma melhoria na qualidade de vida. Mas esse discurso pode tornar-se ambíguo, na medida de que olhar se toma. Vê-lo na visão sistêmica do capitalismo, podemos cair em um olhar de condução do homem/mulher do campo à competitividade, ao consumismo, ao individualismo, características que prevalecem e impulsionam o homem no capitalismo. Características que vão contra a essência campesina. Precisamos pensar na melhoria da qualidade de vida no/do campo a partir do pressuposto de que a economia camponesa não é tipicamente capitalista e que essa qualidade que se defende nos discursos em prol do campesinato leve em consideração a essência do campesinato de trabalho e vida em sistema de partilha, cooperação e amorosidade. Temos então que ter muito cuidado quando se defende essa qualidade de vida para o homem/mulher do campo, pois esse olhar capitalista que chega ao campo, disfarçado de ajuda, acaba por influenciar e descaracterizar a essência da vida campesina.

Como contraposto à teoria marxista, Carvalho (2005, p. 19), nos aponta outro olhar para o campesinato através da teoria chayanoviana, que parte de uma perspectiva microeconômica, onde o “caráter específico da unidade camponesa leva a uma economia sem determinações derivadas das grandezas socialmente estabelecidas, seja do lucro, seja da renda da terra, seja do salário”.

Como ponto de partida dessa visão, analisa-se a relação mão de obra, onde no capitalismo se dá numa base de assalariamento, enquanto no campesinato a família é o fundamento da força de trabalho. Portanto não ocorre a corrida para um rendimento socialmente determinado de cada unidade de trabalho, de modo a cobrir a mão de obra e resulte em lucro. O que existe e prepondera no campesinato é uma atividade onde o rendimento por unidade de trabalho determinado pelas necessidades anuais da família, que se torna o meio e o fim desta produção.

Então não se pode olhar a produção do campesinato na visão de lucro, mas na perspectiva de que “o camponês, ao utilizar a força de trabalho de sua família como a dele mesmo, percebe esse ‘excedente’ como uma retribuição ao seu próprio trabalho e não como um ‘lucro’” (CHAYANOV *apud* CARVALHO, 2005, p. 19).

O pequeno produtor hoje tem condições de viabilizar sua produção. O grande desafio do campesinato é aliar a subsistência com a organização produtiva de forma que leve o camponês a ter noção de sustentabilidade social e econômica, de modo que produza o necessário para o seu sustento, bem como eleve sua produtividade para melhorar sua qualidade de vida a partir de conhecimentos técnicos, econômicos e organizativos, com o planejamento racional de suas atividades, uma melhor organização produtiva, uma visão sistêmica de produção/consumo/excedente, de articulação em rede com os demais produtores, aumentando sua produtividade e melhorando o resultado final de seu sistema produtivo, gerando seu bem estar e sua permanência no campo.

4 A escola e a educação no/do campo

A vida do homem/mulher, do nascer ao morrer, constitui-se do seu relacionamento com o mundo e com as outras pessoas, realizando a sua vocação de “ser mais”. Ou seja, é na relação que o homem/mulher mantém com o mundo e

com os outros, sem deixar de ser sujeito, que ele/ela vai se completando, ajudando os outros a se completarem e a transformar o mundo, em constante processo de construção, de formação, se constituindo como ser histórico.

Para Freire (2005, p.83), o caráter de historicidade do homem define-o como seres inacabados, inconclusos, “em e com uma realidade que, sendo histórica também é igualmente inacabada.” Isto significa que o ser humano na sua constante relação com o meio e com as pessoas produz conhecimento, constrói seus conceitos e desenvolve seus valores. Assim, a vida em sociedade constitui um constante aprendizado, isto é, pelas trocas de conhecimentos estabelecidas nesse intercâmbio o homem se educa.

Para Chalitta, (2001, p.58), “a educação não pode ser mero instrumento do conhecimento para fins de competitividade”. Ela não pode ser reducionista em nenhum aspecto; deve ser ampla na direção e na formação de seres humanos completos, críticos e participativos, na construção da cidadania. “Entenderemos de educação ao entendermos o homem concreto, suas necessidades básicas e suas privações” (GADOTTI, 2004, p. 89). Assim, “a educação deve ser tão ampla quanta a vida” (GADOTTI, 2000, p. 42).

Preocupada em formar a pessoa para atender a uma demanda de mercado, a escola tem cada vez mais se distanciado de sua missão precípua, que é oferecer uma educação que forme o ser humano com capacidade de entender e intervir no mundo em que vivem, promovendo o desenvolvimento social calcado no princípio da equidade, do respeito e da solidariedade.

Ao eximir-se de sua função social, a escola reforça esse modelo de sociedade que tem cultuado antivalores que degradam as pessoas e a própria humanidade, como a prática do individualismo, do consumismo e egoísmo, da segregação e exclusão social. Uma prática desvincilhada de um valor social, desarticulada, autoritária, desumanizadora, que desestrutura o homem, o campo, a sociedade.

A escola precisa elaborar um outro paradigma, que favoreça a promoção humana, que inclua as pessoas como sujeito da construção de novas alternativas que tenham como pilares a solidariedade, a justiça social, a diminuição das desigualdades e a construção de uma nova cultura, que ajude a repensar o nosso jeito de ser país e de ser cidadão.

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 de lugar no almejado projeto de modernidade.

De acordo com Molina e Jesus (2004, p. 63), uma primeira condição para se construir a escola do campo é a “clareza do lugar social que a educação pode ocupar na construção de um projeto de desenvolvimento”.

Assim, a escola constitui-se em um espaço de sociabilização para o homem/mulher do campo, na medida em que reforça essas relações, que contribuem para a consciência de si e de classe, que despertam ações coletivas, como fundamento da libertação da condição de oprimido. E que acima de tudo, contribuam para que ao libertar-se da condição de subordinação, não seja hospedeiro da dominação e nem reproduza as condições de opressão e a história. Isto significa que ao tomar consciência da desumanização e da inserção das condições de trabalho e sobrevivência dentro do sistema capitalista, o faz sem fazer do trabalho, nem do capital o centro de sua vida.

Nessa perspectiva, a escola pode se constituir como um espaço de reprodução da ideologia dominante, bem como pode assumir o papel de transgressão dessa ideologia e “contribuir para instaurar a equidade e o respeito mútuo, superando preconceitos de toda espécie, principalmente o preconceito de raça e de pobreza” (GADOTTI, 2004, p. 280).

Assim, a escola assume um caráter formador não só do conhecimento acadêmico, mas uma função social na formação do ser humano como um todo e

se o que está em questão é a formação humana, e se as práticas sociais são as que formam o ser humano, então a escola, enquanto um dos lugares desta formação, não pode estar desvinculada delas. Trata-se de uma reflexão que também nos permite compreender que são as relações sociais que a escola propõe, através do seu cotidiano e jeito de ser, o que condiciona o seu caráter formador, muito mais do que os conteúdos discursivos que ela seleciona para seu tempo específico de ensino (CALDART, 2004, p. 320).

Sendo assim, compreender o lugar da escola na Educação do Campo significa compreender o tipo de ser humano que ela necessita ajudar a formar, bem como contribuir com a formação de novos sujeitos sociais que vêm se constituindo no campo hoje.

A dicotomização campo/cidade, constitui-se em espaços distintos, sem relação de supremacia, nem de inferioridade, mas de caracterizações específicas.

As sociedades camponesas possuem em si, uma relativa autonomia face a sociedade global, uma estruturação de grupos domésticos em relação a mão de obra, uma sociedade de interconhecimentos e um sistema econômico de autarquia relativa, o que as caracterizam distintamente das sociedades urbanas.

Sendo profundamente inserido em um território geograficamente e culturalmente demarcado, lugar de vida e de trabalho, o povo do campo desenvolve uma sociabilidade específica, marcada por relações intensas de reciprocidade, solidariedade e fraternidade.

A escola, para ser parte importante das estratégias de desenvolvimento rural, precisa construir um projeto educativo contextualizado, que difunda outra lógica de desenvolvimento apoiado nas alternativas ambientalmente sustentáveis, socialmente democráticas e economicamente justas, mas com qualidade de vida satisfatória ao homem/mulher do campo, haja vista a constituição camponesa possuir uma organização social adaptada às condições técnicas da produção agrícola, a um estilo de vida específico e a sociabilidade inerente a esse povo.

Sendo assim, pensar uma Educação do Campo significa pensar o campo em toda sua complexidade e dinâmica. Garantir uma educação que proporcione ao homem/mulher do campo condições de sobreviver dentro do capitalismo, mas sem perder sua essência camponesa, nem os valores que os constitui.

Para isto, a escola pode e deve se constituir no espaço dessa promoção, na medida em que assume também como proposta educativa as relações sociais de solidariedade e reciprocidade, ajude no desenvolvimento do espírito de liderança, reforce as relações afetivas e fortaleça as relações humanas, se caracterizando como um instrumento de sociabilização para esse grupo. Um projeto social, que objetiva a conscientização da desumanização do homem/mulher do campo, na medida em que traz as relações sociais para o centro do fazer educativo sem desconsiderar, contudo, a influência do modelo de desenvolvimento econômico, onde o capital prevalece diante das relações humanas.

Conclusões

A educação do campo está à margem do processo de desenvolvimento da sociedade. Ela pode e deve ser um instrumento de transformação da realidade em que está inserido o camponês, que se encontra desprovido de mecanismos de conscientização e empoderamento, com políticas públicas quase inexistentes ou apenas compensatórias, que não corrigem as distorções históricas e apenas servem de paliativos, pois não combatem as causas dos problemas existentes e, sim, amenizam as conseqüências que impedem o campo de dar sua enorme contribuição para o desenvolvimento sustentável da nação.

O campesinato como um sistema de produção, embora não vise o lucro propicia a busca do equilíbrio entre a visão econômica, social e pessoal. O homem do campo não é desprovido da consciência do seu mundo, apenas não lhe foi dada a devida importância e oportunidade para que ele mostrar as suas qualidades e desempenhar sua missão.

Organizar seu sistema de produção, estabelecendo estratégias de desenvolvimento sustentável, com equilíbrio entre os fatores de produção, recursos naturais e a própria cultura camponesa, são os grandes desafios do Estado na implantação de um modelo que proporcione condições melhores de vida e atenda os interesses das pessoas do campo, cumprindo os objetivos de sua implantação, com eficácia e tornando-se realmente efetivo como políticas públicas sistemáticas e perenes, e não apenas ações isoladas de alguns governos.

Portanto, a escola tem sua grande participação na construção de uma educação que permita ao educando tomar consciência do ser e estar no mundo, ao tomar como ponto de partida e chegada de toda a sua ação pedagógica os sujeitos e sua realidade, que os ajude na construção de uma visão crítica, para que possam ser agentes transformadores desse meio.

ABSTRACT: A look through the history of education in the programmes and public politics for the countryside provides us the construction of its configuration, by allowing awareness and a positioning of place which occupies in this context of fight for an egalitarian society in the face of the capitalist system, where its principles are opposed to the peasantry. The school as an institution of knowledge building, is not only a physical space of a pedagogical knowledge. However, it must play a central role in building a popular education based on a social practice, the values and principles of the own subjects involved in this process. Thus, the school must be an environment of interaction and continuous and dynamic exchange of experiences, as well as a collective work of transformation of history and culture of the country.

Key words: Education. Peasantry. Capitalism. School.

REFERÊNCIAS

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 2006.

CALDART, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CARVALHO, Horácio Martins de. *O campesinato no século XXI: possibilidades e condicionantes do desenvolvimento do campesinato no Brasil*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CHALITTA, Gabriel. *Pedagogia do Afeto*. São Paulo: Editora Gente, 2001.
CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo*. Brasília: CNE/ MEC, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 43 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 32 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da práxis*. 4 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2004.

_____. *Pedagogia da Terra*. 5 ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação do campo: promovendo territorialidades da agricultura familiar e desenvolvimento sustentável. IN: JEZINE, Edineide; BATISTA, Maria do Socorro Xavier; MOREIRA, Orlandil de Lima (Orgs). *Educação Popular e Movimentos Sociais: dimensões educativas na sociedade globalizada*. João Pessoa: Editora Universitária da UFPB, 2008.

MOLINA, Mônica Castagna. JESUS, Sonia Meire S. Azevedo de. *Contribuições para a Construção de um Projeto de Educação do Campo (Por Uma Educação do Campo)*. Brasília, 2004.

PAULINO, Eliane Tomiase. *Por uma geografia dos camponeses*. São Paulo: Editora UNESP, 2006.

SILVA, Maria do Socorro. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica Castagna (org.). *Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão*. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

*Recebido em agosto de 2011.

*Aprovado em dezembro de 2011.