

## **MOVIMENTOS SOCIAIS EM PROL DA EDUCAÇÃO NO CAMPO: SOB OS DESÍGNIOS DO CAPITAL**

Antonio César de Holanda Santos

Professor do Eixo de Educação da Universidade Federal de Alagoas – UFAL – Campus do Sertão, sede em Delmiro Gouveia-AL; mestre em Educação Brasileira pelo Programa de Pós-Graduação em Educação, do Centro de Educação da Universidade Federal de Alagoas - UFAL; integrante do grupo de pesquisa Trabalho, Educação e Ontologia Marxiana, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFAL e credenciado pelo CNPq; e integrante do Grupo de Pesquisa/CNPq Trabalho e Capitalismo Contemporâneo, vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Sociologia do Instituto de Ciências Sociais da Universidade Federal de Alagoas. E-mail: cesarholanda@gmail.com.

### **Resumo**

Neste artigo, temos o objetivo de tratar da influência do capital nas mobilizações sociais em torno da educação no campo. Serão apresentados e analisados de forma breve, os princípios, as leis, as resoluções e as diretrizes constituintes das políticas e ações de educação no campo. E também faremos uma correlação entre essas legislações, a participação dos movimentos sociais do campo na elaboração das legislações, e a escolarização do trabalhador agrário, bem como com o capitalismo agrário brasileiro e a agroindústria canavieira. As limitações da legislação da educação no campo perpassam as perspectivas do fortalecimento e da qualidade produtivista do capital, além da lógica de cooptação dos anseios sociais na formulação e execução dessas leis. Todo esse processo está inserido dentro da lógica de atuação do Estado em favor do capital. Este artigo compreende os resultados de parte de uma pesquisa que teve o objetivo de compreender o processo de expropriação do trabalho dos cortadores de cana empreendido pelo capital através, também, das legislações de educação no campo. Especificamente, objetivou-se compreender as relações de escolarização desses trabalhadores com a expropriação de seu trabalho, conforme as determinações do capital nas políticas educacionais de Estado.

Palavras-chave: Movimentos Sociais. Educação no Campo. Capital. Expropriação do Trabalho.

### **Introdução**

O presente artigo trata da influência do capital nas mobilizações sociais em torno da educação no campo. Serão analisadas especificamente as determinações do capital sobre o trabalhador agricultor através da educação no campo, sobre o qual teremos também um recorte específico dos trabalhadores cortadores de cana, perpassando pela análise do capitalismo agrário. Esses aspectos serão relacionados com as legislações em torno da educação no campo.

Iniciamos mais detidamente esse estudo tratando da educação que, a princípio, atua de forma mais direta com o trabalhador, quando isto é possível: trata-se da Educação de Jovens e Adultos (EJA), que foi fundada nos pressupostos da Educação Popular

(BRANDÃO, 2007) e tem como público pessoas que não tiveram nenhuma ou pouca escolarização – ou que foram obrigadas a interromper esse percurso.

Trataremos inicialmente sobre esse elemento da EJA constituída sobre os pressupostos da educação popular, por considerarmos que essa modalidade compreende os trabalhadores do campo tanto enquanto mobilizadores quanto público em torno da educação no campo, sejam eles atendidos ou não por ela.

A EJA tem a finalidade de inserir jovens e adultos em uma escolarização desde a alfabetização até o ensino médio, passando pela profissionalização, e com vistas ao ser humano, tendo como pressuposto o processo educativo ao longo da vida (FREITAS, 2006).

No que toca às bases históricas da educação popular, Brandão (2007) delimita 5 (cinco) importantes momentos sequenciais da história:

a) As escolas anarquistas *de e para* trabalhadores; b) a luta pela escola pública no País; c) a educação popular como cultura popular nos ‘anos sessenta’; d) a educação *dos e através* dos movimentos populares; e) a proposta de educação pública das autodenominadas administrações populares de governos municipais e estaduais no País, hoje em dia. (BRANDÃO, 2007, p. 5, grifo do autor).

As primeiras iniciativas foram criadas por sindicatos ou grêmios de operários militantes, com o escopo de ampliar os conhecimentos da classe trabalhadora, inclusive a respeito da divisão e posição de classe.

As realizações posteriores consistiram na luta por uma escola pública e objetivaram “uma democratização da cultura laica e religiosa e também do ensino no Brasil (BRANDÃO, 2007).

O terceiro momento histórico do desenvolvimento da educação popular corresponde aos movimentos de cultura popular e teve em Paulo Freire o maior representante. Foi marcado por: movimentos que buscaram comprometer o governo da época com esse novo modelo de educação; participação ativa de estudantes secundaristas, universitários e trabalhadores, inclusive da agricultura, na militância política e cultural, refletindo sobre e buscando reverter as condições de dominação; uma grande difusão teórica que embasava diferentes iniciativas de educação popular; e fomentação dos “movimentos populares” como um todo, principalmente entre os anos 1970 e 1980 (BRANDÃO, 2007).

Em decorrência desse estímulo aos movimentos populares, demarca-se o quarto momento histórico da educação popular, que, segundo Brandão (2007, p. 10), “é e está no próprio movimento social”; e ela pode dar-se, por exemplo, “entre alguns sindicatos, [na] *Central Única dos Trabalhadores* e [no] *Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra*” (BRANDÃO, 2007, p. 10, grifo do autor).

O quinto e último momento histórico da educação popular demarcado por Brandão, e também o mais atual, trata-se da *escolarização popular*, ou seja, trazer elementos da educação popular para algumas iniciativas governamentais para com a escola pública. Brandão (2007, p. 12) acredita que o objetivo seria “um retorno tentativo a uma educação de vocação político-cultural democrática e popular, tornada a partir de [...] então, um projeto governamental”. Esse tipo de iniciativa tem acontecido junto a alguns governos municipais e estaduais no Brasil, buscando efetivar-se como política.

A partir de Paiva (2003), temos um histórico da Educação de Jovens e Adultos em si, cujo processo nem sempre partiu de movimentos sociais, a exemplo do que a autora nos relata: “No Brasil, difundiram-se entre a intelectualidade, ainda no século XIX, as idéias relativas à importância da educação do povo como fator capaz de contribuir para o ‘progresso’ do país” (PAIVA, 2003, p. 36-37). Porém, o verdadeiro “entusiasmo pela educação” (PAIVA, 2003, p. 37) surge a partir do momento em que os Estados Unidos divulgam, nos anos 1920, dados segundo os quais o Brasil figura como líder mundial em analfabetismo. Prontamente, e longe de ser uma iniciativa popular em si, iniciativas estatais e privadas brotaram para difundir a educação, também balizada pelo princípio da qualidade. A mesma autora revela, ainda, que essa difusão da escolarização escamoteava tanto interesses eleitorais (provocaria aumento de votantes) quanto os problemas essencialmente econômicos, visto que a educação e sua difusão eram propagandeadas como salvadoras da nação (PAIVA, 2003).

A autora cita como precursor da educação de adultos o educador Paschoal Lemme. Por volta dos anos 1930, ele e demais contemporâneos da esquerda marxista organizaram “cursos para operários no Distrito Federal” (PAIVA, 2003, p. 52) e atuaram em diversas outras iniciativas e mobilizações educativas para a organização das massas. O Estado brasileiro na época buscou também atuar na formação da massa de adultos, mas os cristãos é que atuaram fortemente em benefício da educação de adultos, pretendendo torná-los conscientes de “sua situação de exploração dentro das estruturas vigentes [...]” (PAIVA, 2003, p. 53). As mobilizações cristãs foram tanto combativas contra as mobilizações de fundo marxista em prol da educação de adultos quanto cruciais para o desenvolvimento de

metodologias e técnicas em favor da educação desses adultos, já entre o fim dos anos 1950 e o início dos anos 1960. E as influências de outros países, em conjunto com “formulações nacionais conduziram à utilização de metodologias de animação popular nas comunidades rurais e à formulação do sistema Paulo Freire para a educação de adultos” (PAIVA, 2003, p. 54).

Uma última corrente de entusiastas da educação de adultos seria a dos “tecnocratas da educação”. Segundo Paiva (2003), as orientações que partiam do grupo atendiam à perspectiva da rentabilidade da educação. Conforme a autora:

Eles conhecem as formulações recentes relativas ao impacto da educação sobre o crescimento econômico e estão preocupados com a determinação atual e potencial de recursos humanos no país; manipulam a metodologia dos diagnósticos de educação e tratam de utilizá-los para, conjugados com a análise das necessidades de mão-de-obra naquele momento ou sua estimativa para um período dado, planejar a adequação do sistema educativo às necessidades de recursos humanos no país. (PAIVA, 2003, p. 55).

Isso significa que houve outro momento claro na história da educação brasileira com a intenção de formar para força de trabalho, a partir da educação de adultos. A autora ainda nos afirma que uma forte influência dos tecnocratas era, entre outras, “a preocupação dos organismos internacionais com o problema da rentabilidade” (PAIVA, 2003, p. 54). Consideramos que trata-se, destarte, de influência direta do capital externo na educação da força de trabalho brasileira, como forma de atender seus interesses e aperfeiçoar a relação de subserviência entre o Brasil e os países imperialistas.

Finalmente, Paiva ensina que, atrelada ou não à educação popular, a educação de adultos só passou a ter subsídios do Estado quando estava sendo encaminhada para “ampliar as bases eleitorais a curto prazo” (PAIVA, 2003, p. 59). A nosso ver, tratou-se, conforme Mézáros afirmou (2002), de uma das concessões do capital a uma demanda que até então não interessava diretamente ao Estado e ao capital. A partir do momento em que poderiam ser sanadas todas as demandas, mas principalmente a de formação de novos eleitores e de força de trabalho, o Estado concede recursos e parte, em 1946, para “uma campanha ampla de alfabetização e educação de adultos”: uma dentre tantas outras que surgem.

Ao caracterizarmos os sujeitos (alunos e educadores) da educação de adultos, conforme Paiva, ou de EJA, conforme predomina na atualidade, faz-se mister destacar, dentre outras peculiaridades, a intrínseca relação dessa modalidade com a categoria

trabalho. Tocante especificamente aos alunos, Freitas e Moura (2007) apontam que eles compõem força de trabalho, assalariados ou não, empregados ou não.

Um aspecto comum entre os contextos rurais e urbanos dos alunos de EJA está na constatação, segundo Moura (2007, p. 2), de que

tanto os alunos da zona urbana quanto os alunos da zona rural em função das ocupações que desempenham têm pouquíssimas (ou quase nenhuma) oportunidades de utilizarem a leitura e a escrita. Este fator favorece a acomodação no exercício das habilidades e competências leitora e escritora, pois se o trabalho não lhe exige ou não lhe proporciona uma oportunidade de uso das habilidades eles limitam-se, apenas, aos conhecimentos específicos de seus ofícios.

A autora atesta a existência de uma diferenciação, embora com ponto em comum, quanto ao trabalho realizado pelos alunos da zona rural e ao empreendido pelos da zona urbana. Os do campo são, em geral, trabalhadores rurais ou filhos destes, e geralmente analfabetos. Já os citadinos não raro provêm da zona rural (MOURA, 2007); de forma geral, o contexto do campo está presente, pois, na vida da maioria desses alunos.

Relativo à educação no campo em geral, observamos a partir de Arroyo *et al* (2008) que tem se buscado nos últimos anos a “construção de um novo capítulo na história da educação brasileira, marcando o nascimento de um projeto de educação protagonizado pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo e suas organizações sociais” (ARROYO *et al*, 2008, p. 7).

Para os autores, há uma ampla mobilização – “Por uma educação no campo” – que “nasceu para denunciar [...] [o] silenciamento e esquecimento [da educação no campo] por parte dos órgãos governamentais, dos núcleos de financiamento e estímulo à pesquisa, dos centros de pós-graduação e dos estudiosos das questões sociais e educacionais” (ARROYO *et al*, 2008, p. 8). Ou seja, há uma mobilização em torno de um destaque e um dado “fim do descaso” à educação no campo a partir dos trabalhadores desse âmbito e, também, das organizações sociais atreladas a ele. Entre elas, constam “escolas de comunidades camponesas, [...] escolas-família agrícolas, escolas dos reassentamentos do Movimento dos Atingidos pelas Barragens, [...] escolas de assentamentos e de acampamentos do Movimento dos Sem Terra, [...] e escolas de comunidades indígenas e quilombolas” (ARROYO *et al*, 2008, p. 9).

Essa mobilização considera que o Estado não atende a educação no campo na perspectiva dos direitos propagados e enumera uma série de problemas crônicos de que ele

não dá conta, frente à educação e população do campo.<sup>1</sup> Não bastasse, a mobilização busca um modelo de educação no campo atrelado ao desenvolvimento produtivo.

Diante das prévias afirmações e constatações neste artigo, lançamos as seguintes questões para balizar o aprofundamento dos estudos acerca dos movimentos sociais em prol da educação no campo: sob qual perspectiva intenciona-se um modelo de desenvolvimento atrelado à educação no campo? Sob qual perspectiva os movimentos sociais em torno da educação no campo têm se balizado? E qual tem sido, historicamente, o papel do Estado brasileiro, referente à educação de crianças, jovens e adultos que vivem e trabalham no campo? Propomos, a seguir, uma análise dessas questões.

### **1 Educação no campo e Estado: as legislações brasileiras**

Partimos inicialmente do pressuposto de que a educação no campo foi e é preterida nas legislações educacionais do Estado brasileiro. Diante disso, acredita-se também que isso serviu para fortalecer no campo uma educação que deveras não abraçou as necessidades locais; há muito existe uma precarização geral do processo e do sistema educativos no campo.

Crê-se, também, que a educação no campo, quando poucas vezes não foi preterida pelas legislações, esteve sempre voltada direta ou indiretamente aos interesses capitalistas, bem como atendeu a princípios e bases de uma totalidade da educação brasileira, e não das especificidades e potencial da educação e de quem vive no campo. Assim como compreendemos também que os movimentos sociais em prol da educação no campo têm suas ações enviesadas pelo capital, direta ou indiretamente, como uma das formas de expropriação do trabalhador rural.

Convém salientar que, entre as legislações que tratam da educação no campo, nossa análise se deterá, por contingência do objeto e espaço, a partir de parâmetros educacionais do Estado que tenham ou tiveram participação, em algum nível, dos movimentos sociais.

No início do percurso histórico das leis da educação no campo, observou-se, a partir do parecer da relatora Edla de Araújo Lira Soares no documento que trata das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo – Dopebecs (BRASIL, 2002), que nas primeiras constituições brasileiras não houve referência alguma

---

<sup>1</sup> “Analfabetismo, crianças, adolescentes e jovens fora da escola, sem escolas, defasagem idade-série, repetência e reprovação, conteúdos inadequados, problemas de titulação, salários e carreira de seus mestres. E mostram um atendimento escolar reduzido às quatro primeiras séries do ensino fundamental” (ARROYO et al, 2008, p. 10).

à educação no campo,<sup>2</sup> o que a autora atribui ao caráter latifundiário e escravista da economia agrária brasileira desse período.

Porém se afirma que, também a partir da descrição da autora, à medida que o Estado brasileiro apresenta desenvolvimento mais profundo do capitalismo, no fim do século XIX e início do século XX, a educação vai tornando-se pauta de leis específicas e vem associada à profissionalização de populações urbanas marginalizadas, visando ao promissor desenvolvimento agroindustrial brasileiro; também aspira a aplacar movimentos sociais do campo, atendendo algumas demandas destes. Isso, é claro, numa perspectiva de “controle que as elites pretendiam exercer sobre os trabalhadores diante de duas ameaças: quebra da harmonia e da ordem nas cidades e baixa produtividade no campo” (BRASIL, 2002, p. 10). Nesse cenário, as leis paulatinamente alocam recursos para a educação no campo.

No que toca sobre a educação no campo aos fins do século XX e início do século XXI, Soares (2002) aponta que a Constituição de 1988

proclama a educação como direito de todos e dever do Estado, transformando-a em direito público subjetivo, independentemente de os cidadãos residirem nas áreas urbanas ou rurais. Deste modo, os princípios e preceitos constitucionais da educação abrangem todos os níveis e modalidades de ensino ministrados em qualquer parte do país.

Ou seja, a atual Carta da República trata a educação no campo de forma igualitária, dentro de todos os níveis de ensino, devido ao fato de a educação como um todo ter sido instituída como direito público subjetivo. Nada obstante, isso revela que não existir algo específico sobre educação no campo é um descaso e, de certa forma, um retrocesso, uma vez que constituições anteriores, mesmo insatisfatoriamente, trataram da educação no campo. No contexto de reestruturação do capital na época, pode estar configurando-se um Estado que se desobriga de abarcar esse âmbito escolar, colocando todos em nível de igualdade.

Depois da Constituição de 1988, o principal mecanismo que regulamenta a educação no campo no Estado brasileiro é a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96. Entre os 92 artigos que compõem a LDB, encontramos um único (art. 28) que cuida diretamente da educação no campo:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I - conteúdos curriculares e metodologias

---

<sup>2</sup> Especificamente, as Constituições de 1824 e 1891 (BRASIL, 2002).

apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III - adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL, 1996).

Apesar de não trazer muitas determinações e garantias para a educação no campo, o artigo evidencia a necessidade de os sistemas de ensino considerarem as peculiaridades do campo. Compreende, ainda, que os conteúdos devem ajustar-se à necessidade e ao interesse do aluno.

O supracitado artigo também prega a adequação do calendário escolar às etapas de ciclo agrícola e às condições climáticas; isso reforça o parágrafo segundo do artigo 23 da própria LDB: “O calendário escolar deverá adequar-se às peculiaridades locais, inclusive climáticas e econômicas, a critério do respectivo sistema de ensino, sem com isso reduzir o número de horas letivas previsto nesta Lei” (BRASIL, 1996).

E o artigo 28 da LDB traz ainda em seu inciso III a orientação para que os sistemas de ensino se adaptem à visão de trabalho na vida rural, promovendo a já referida “adequação à natureza do trabalho na zona rural” (BRASIL, 1996).

Porém, um artigo da LDB que não trata da educação no campo, mas que chama atenção, é o 87º, que estipula “a Década da Educação, a iniciar-se um ano a partir da publicação desta Lei” (BRASIL, 1996). Especificamente seu parágrafo 5º traz uma determinação que só diz respeito à escola da zona urbana. Nele consta que “serão conjugados todos os esforços objetivando a progressão das *redes escolares públicas urbanas* de ensino fundamental para o regime de *escolas de tempo integral*” (BRASIL, 1996, grifo nosso). Ou seja, não houve na LDB uma orientação para que as redes escolares públicas do campo de ensino fundamental também tivessem o regime de escolas em tempo integral.

Surgem a seguir as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo – Dopebecs (2002). Esse documento é o instrumento que adiciona mais determinações específicas sobre operacionalização e demais complementos de educação no campo. Elas foram aprovadas e instituídas em 2002, seguindo parecer e voto da relatora Edla de Araújo Lira Soares e do Conselho Nacional de Educação (CNE), que está relacionado ao Ministério da Educação (MEC). A primeira edição do documento foi publicada pelo Grupo Permanente de Trabalho de Educação no Campo (GPT), formado pelo MEC em 2003, e a segunda edição foi publicada pela Coordenação Geral de Educação no Campo, estruturada dentro da então nova Secretaria de Educação Continuada,

Alfabetização e Diversidade (Secad),<sup>3</sup> também vinculada diretamente ao MEC.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo (Dopebecs) têm 16 artigos, que versam sobre: a aplicação das diretrizes nos diversos sistemas de ensino; seus princípios e procedimentos; a universalização da educação no campo; o projeto institucional das escolas no campo; as propostas pedagógicas de tais escolas; a obrigatoriedade da educação infantil e fundamental por parte da União; o calendário escolar; as parcerias visando à profissionalização; a consideração das demandas dos movimentos sociais; a gestão democrática; a qualificação específica para exercício da docência no campo; a formação da docência para o e no campo; e o financiamento da educação nesse contexto.

Em suas palavras iniciais, o presidente da Câmara de Educação Básica, Francisco Aparecido Cordão, afirma a importância do “modo próprio de vida social e o de utilização do espaço do campo como fundamentais, em sua diversidade, para constituição da identidade da população rural e de sua inserção cidadã na definição dos rumos da sociedade brasileira” (BRASIL, 2002, p. 37). Ou seja, caracteriza a população do campo como portadores de modo peculiar de vida, que constitui sua identidade de forma diferente, ao mesmo tempo que, conforme diretrizes cidadãs, essa população do campo deve inserir-se nas determinações “dos rumos da sociedade brasileira”.

Destacaremos, entre os 16 artigos, aqueles que tragam elementos mais diretos no que toca a análise da participação e consideração dos movimentos sociais em prol da educação no campo.

O primeiro artigo orienta que os “projetos das instituições que integram os diversos sistemas de ensino” (BRASIL, 2002, p 37) devem contemplar todas as demais diretrizes instituídas.

Em praticamente todos os artigos perpassam, de uma forma ou de outra, orientações sob a lógica capitalista. O artigo 2º, por exemplo, afirma que:

*Estas diretrizes, com base na legislação educacional, constituem um conjunto de princípios e de procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Infantil, o Ensino Fundamental e Médio, a Educação de Jovens e Adultos, a Educação Especial, a Educação Indígena, a Educação Profissional de Nível Técnico e a Formação de Professores em Nível Médio na modalidade Normal. (BRASIL, 2002, p. 37, grifo nosso).*

---

<sup>3</sup> A Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD) foi criada em 2004, e abarca a Coordenação Geral de Educação no Campo. No estado de Alagoas, há a Gerência de Educação do Campo – GEDUC, relacionada à Secretaria de Estado da Educação e do Esporte de Alagoas.

Com isso podemos afirmar que o Estado, ao determinar a adequação do projeto institucional das escolas do campo às Diretrizes Curriculares Nacionais, acaba por balizar toda a educação do campo como educação em geral, desconsiderando as peculiaridades rurais. Porém, há que se considerar que a educação no campo não deve se deter a essas peculiaridades rurais, pois nesse ponto há o corrente perigo de, em nome de um modismo atualmente em voga, promover a secundarização do conhecimento construído historicamente pela humanidade para a educação no campo.

Vários artigos apresentam esse caráter que, à primeira vista, parece contraditório, mas trata de outra estratégia velada de não dar maior margem para contestações dos movimentos sociais (NEVES, 2005), ao mesmo que atende a determinações do capital externo para uma educação no campo atrelada a modelos de desenvolvimento, desprivilegiando a educação geral no campo.

O artigo 4º, por exemplo, prescreve que o projeto institucional das escolas do campo deve abarcar a educação “para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável” (BRASIL, 2002, p. 38). Expõe, ainda, que esse projeto deve ser elaborado de forma conjunta com “todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social” (BRASIL, 2002, p. 38).

Outro exemplo é o artigo 8º, que pressupõe parcerias “visando ao desenvolvimento de experiências de escolarização básica e de educação profissional” (BRASIL, 2002, p. 39). Em seus incisos, ele traz ainda, como parâmetros de tais parcerias, a articulação com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Básica e Profissional, direcionamento da prática e conteúdos escolares para um projeto de desenvolvimento sustentável, avaliação da proposta e impactos, e o controle de qualidade da educação escolar feito pela comunidade do campo.

Conforme analisaremos com minúcia no item 2, as mobilizações sociais no campo têm uma garantia de participação efetiva, embora com alguma limitação; veja-se o artigo 9º: “As demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais, respeitando o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002, p. 40).

Sobre a gestão democrática há orientações, nos artigos 10 e 11, para que o projeto institucional das escolas do campo seja construído a partir de “relações entre a escola, a comunidade local, movimentos sociais, os órgãos normativos do sistema de ensino e os demais setores da sociedade” (BRASIL, 2002, p. 40). Entende-se nesse caso que a gestão

democrática deva ser abrangente, envolvendo diversos setores da sociedade – conquanto não especifique ou exemplifique quais são esses setores –, assim como os órgãos normativos da escola também devem atuar nesse processo democrático de construção do projeto institucional da escola do campo. Ainda quanto à gestão democrática nesses artigos, a autonomia das escolas e o fortalecimento dos conselhos devem considerar “um projeto de desenvolvimento que torne possível à população do campo viver com dignidade” (BRASIL, 2002, p. 40), assim como devem pressupor os valores da solidariedade, autogestão e coletividade na busca de soluções para os problemas do campo.

Quanto aos conteúdos da formação de professores para a docência, o 13º artigo orienta para que constem a diversidade e o protagonismo do povo do campo “na construção da qualidade social da vida individual e coletiva, da região, do País e do mundo” (BRASIL, 2002, p. 41). Apesar de não definir o tipo de “qualidade social da vida individual e coletiva”, compreendemos que a “individualidade” se refere à adequação das peculiaridades rurais, em detrimento do conhecimento historicamente construído pela humanidade na educação no campo, assim como o sentido de “coletividade” está intimamente relacionado à educação no campo atrelada ao modelo de desenvolvimento e ao capital como um todo. O mesmo artigo também orienta ainda que se considerem, na formação do professor, os processos de interação e transformação do campo e o acesso ao avanço científico e tecnológico, além de estar fundamentado no sentido das “contribuições para a melhoria das condições de vida e a fidelidade aos princípios éticos que norteiam a convivência solidária e colaborativa nas sociedades democráticas” (BRASIL, 2002, p. 41).

Além das legislações específicas para educação no campo, alguns programas também buscam atender esse âmbito, sob a perspectiva do Estado. Entre eles, podemos apontar o recentíssimo e contextualizado Projovem Campo – Saberes da Terra, iniciado em 2008, com o objetivo de “promover a reintegração de jovens ao processo educacional, sua qualificação profissional e seu desenvolvimento humano e cidadão” (BRASIL, 2008), voltando suas determinações para o público (entre 18 e 29 anos da zona rural) que já tenha iniciado, porém abandonado, a escolarização.

O Projovem Campo – Saberes da Terra caracteriza-se como uma política compensatória do Estado brasileiro atual, via Ministério da Educação (MEC).<sup>4</sup> Constitui

---

<sup>4</sup> Além do MEC, o Projovem Campo também é realizado por ações integradas entre: Ministério do Desenvolvimento Agrário por meio da Secretaria da Agricultura Familiar (SAF) e da Secretaria de Desenvolvimento Territorial (SDT), o Ministério do Trabalho e Emprego por meio da Secretaria de Políticas Públicas de Emprego (SPPE) e da Secretaria Nacional de Economia Solidária (SENAES), o Ministério do Meio Ambiente por meio da Secretaria de Biodiversidade e Floresta (SBF), o Ministério do Desenvolvimento e Combate à Fome e a Secretaria Nacional de Juventude (SNJ) vinculada à Presidência

uma das quatro modalidades de um programa maior chamado Programa Nacional de Inclusão de Jovens – Projovem<sup>5</sup>. Às secretarias de educação, cabe a execução do programa. Esse programa em sua modalidade Campo tem o escopo de:

proporcionar formação integral ao jovem do campo por meio de elevação de escolaridade, tendo em vista a conclusão do Ensino Fundamental com qualificação social e profissional e potencializar a ação dos jovens agricultores para o desenvolvimento sustentável e solidário de seus núcleos familiares e suas comunidades por meio de atividades curriculares e pedagógicas [...]. (BRASIL, 2008, p. 7).

Portanto, o Projovem Campo busca atender somente alunos do Ensino Fundamental e está voltado para a qualificação de trabalhadores rurais, com perspectiva de desenvolvimento sustentável; ademais, cumpre, ao menos no papel, os interesses da mobilização por uma Educação Básica no campo, conforme já apontado e discutido a partir de Arroyo e demais autores (2008).

No estado de Alagoas, os objetivos, as diretrizes e as metas da educação no campo estão presentes no Plano Estadual de Educação de Alagoas – PEE/AL (2005). Assim como diversas legislações e outras iniciativas relacionadas à educação no campo, o PEE/AL também teve participação ativa de movimentos sociais e de diversas searas do estado em sua elaboração.<sup>6</sup> Um dos destaques da educação no campo é o fato de ela ser considerada uma das “referências emergenciais de ação” (ALAGOAS, 2005, p. 13), mais especificamente “os filhos de migrantes ou residentes da zona rural” (ALAGOAS, 2005, p. 13).

A educação no campo contida no PEE/AL visa ao “acesso ao conhecimento universal historicamente produzido e aos bens culturais, sem agredir as características próprias de sua vivência, sem podá-lo no seu crescimento profissional e como pessoa, oportunizando-lhe a possibilidade de optar em se fixar na terra ou viver na cidade” (ALAGOAS, 2005). Ou seja, objetiva possibilitar o conhecimento construído historicamente pela humanidade em união ao conhecimento de especificidades do campo. Com relação aos aspectos econômicos do campo, no PEE/AL consta o seguinte:

No atual momento histórico em que estamos vivendo, de mundo globalizado e de economia internacionalizada, torna-se necessário que se pense em formas

---

da República (BRASIL, 2008, p. 7).

<sup>5</sup> O Projovem está dividido em quatro modalidades: Projovem Adolescente; II) Projovem Urbano; III) Projovem Trabalhador; e IV) Projovem Campo – Saberes da Terra.

<sup>6</sup> O sub-comitê temático de Educação do Campo para elaboração deste tópico no PEE/AL teve participação das seguintes instituições e movimentos: PROINDI/SEE/AL, SENAR, MST, SEBRAE, PROER/SEE, CPT, PROMUAL/CEDU/UFAL, NEA/CEDU/UFAL, SEDEM, NEPEAL/CEDU/UFAL e FETAG (ALAGOAS, 2005).

objetivas e concretas de possibilitar a todos os seres condições dignas de sobrevivência, tais como: terra para trabalhar, assistência técnica e creditícia, transporte, armazenamento, escoamento e venda da produção, política de preços mínimos, distribuição de sementes, irrigação, moradia, geração de renda, etc., sem com isso negar o seu direito de buscar alternativas de sobrevivência e de acesso ao conhecimento. (ALAGOAS, 2005, p. 62).

O plano considera, portanto, uma dada perspectiva sobre trabalho e capital. Pondera os ditames externos para com a economia e a necessidade de buscar alternativas de “sobrevivência”.

Além disso, no PEE-AL, são referências desse tópico de educação no campo as orientações diante da mobilização “Por uma educação no campo”, e as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas no Campo (Dopebecs) são as bases do que foi firmado como diretrizes político-pedagógicas, objetivos e metas.

## **2 Educação no campo, mobilizações sociais e capital**

Diante da apresentação e análise do programa Projovem Campo (2008) e de histórico e atualidade das legislações a respeito da educação no campo – especificamente o Plano Estadual de Educação de Alagoas – PEE/AL (2005); a Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira (LDB) nº 9.394/96; e as Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas no campo (2002) –, iremos realizar algumas análises mais pormenorizadas do envolvimento e consideração dos movimentos sociais do campo e de educação no campo.

Quanto às Dopebecs, percebemos que há uma consideração das demandas dos movimentos sociais para “subsidiar os componentes estruturantes das políticas educacionais” (BRASIL, 2002, p. 40). Porém, o mesmo artigo salienta que se deve respeitar “o direito à educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002, p. 40). Podemos afirmar que tal observação evidencia a possibilidade de o capital conceder ganhos ao mesmo tempo que os integra ao seu sistema, conforme diz Mészáros (2002):

No passado, até algumas décadas atrás, foi possível extrair do capital concessões aparentemente significativas – tais como os relativos ganhos para o movimento socialista (tanto sob a forma de medidas legislativas para a ação da classe trabalhadora como sob a de melhoria gradual do padrão de vida [...], obtidos por meio de *organizações de defesa* do trabalho: sindicatos e grupos parlamentares). O capital teve condições de conceder esses ganhos, que puderam ser *assimilados* pelo conjunto do sistema e, *integrados* a ele [...]. Hoje, ao contrário, enfrentar até mesmo questões parciais com alguma esperança de êxito implica na necessidade de desafiar o *sistema do capital como tal* [...]. (MÉSZÁROS, 2002, p. 95, grifo do autor).

Diante disso, afirmamos que fica cada vez mais limitada a possibilidade de os movimentos sociais interferirem nas legislações, embora seja considerada nas Dopebecs essa possibilidade de participação, juntamente com a necessidade de integração aos desígnios do capital. Além do mais, sob essa perspectiva de Mészáros, podemos afirmar também que, como aumentam os interesses do capital, o Estado brasileiro passa a instituir leis que aplaquem os movimentos sociais, sob o discurso de que os está incluindo no processo, como afirmou Henriques (2002) na apresentação destas diretrizes:

O Ministério da Educação está assumindo a sua parte, e *quer efetivá-la de forma compartilhada com os diversos sujeitos governamentais e não-governamentais* comprometidos com a afirmação de um modelo de desenvolvimento sustentável – ecológico, equânime e inclusivo – também aos povos do campo. (BRASIL, 2002, p. 2, grifo nosso).

Além de envolver os movimentos sociais do campo em sua aplicabilidade, sendo estes configurados ou não como organizações não governamentais, o mesmo apresentador expõe que o documento não é criação direta do Estado, quando afirma que ele

resulta das reivindicações históricas e mais acentuadas na última década, por parte das organizações e movimentos sociais que lutam por educação de qualidade social para todos os povos que vivem no e do campo, com identidades diversas, tais como, Pequenos Agricultores, sem Terra, Povos da Floresta, Pescadores, Quilombolas, Ribeirinhos, Extrativistas, Assalariados Rurais. (BRASIL, 2002, p. 2).

Ao dissecar tal afirmação do autor, realçamos que nesse caso há o interesse de abarcar os anseios dos movimentos sociais quanto à educação no campo. Portanto, fica claro também que não é qualquer reivindicação que está contemplada nas leis de educação no campo junto ao Estado brasileiro, e sim a de quem luta “por educação de qualidade social” – diferentemente de uma luta por uma educação pela emancipação humana.

O autor também faz uma diferenciação ao afirmar “povos que vivem *no e do* campo” (BRASIL, 2002, p. 2, grifo nosso). Ele não os caracteriza, além do que nem todos os “povos do campo” estão explicitados. Entre os que não estão mostrados na afirmação de Henrique, veem-se, por exemplo, os trabalhadores residentes na região do semiárido. Os únicos diretamente explicitados como trabalhadores são os “assalariados rurais”, que o autor também não caracteriza.

No trecho a seguir, Henriques (2002, p. 2) declara:

O Ministério da Educação está assumindo a sua parte, e quer efetivá-la de forma

compartilhada com os diversos sujeitos governamentais e não-governamentais comprometidos com a afirmação de um modelo de desenvolvimento sustentável – ecológico, equânime e inclusivo – também aos povos do campo.

Ou seja, Henriques novamente reforça não só o papel do Estado mas também de outros atores não governamentais. Porém, nessa conclusão há o intuito não afirmado antes, que é o de comprometer os dois atores, governamentais e não governamentais, como sujeitos ligados a um modelo de desenvolvimento sustentável para o que ele chama de povos no campo, em um documento que trata de diretrizes educacionais para o campo.

Conforme Neves (2005), os movimentos sociais têm sido constituídos dentro das orientações do neoliberalismo no Estado brasileiro, a partir dos preceitos do governo Fernando Henrique Cardoso (1994-2002). Dessa forma, eles passam agora a se articular “em torno de interesses não diretamente relacionados às relações de trabalho” (NEVES, 2005, p. 92); alguns até se configuraram organizações não governamentais, ocupando alguns dos espaços preteridos propositalmente pelo Estado neoliberal nas formulações e na execução de políticas.

Além disso, alguns desses movimentos passam a comungar com os preceitos neoliberais relacionados à educação: qualidade total; dirigentes escolares que se tornam gestores dentro da nova lógica; educação superior pública preterida; e transformação de movimentos contestadores das políticas para movimentos difusores de políticas, agora neoliberais (NEVES, 2005, p. 92). A mesma autora reforça, nessa linha, que o fato de a sociedade civil agir em prol da conciliação de classes configura-se estratégia do Estado neoliberal, conforme imperativos do capital, de modo que sua estruturação não tenha abalos ou sofra quaisquer questionamentos quanto ao seu mecanismo.

Os movimentos sociais têm garantia de participação efetiva na implantação das Dopebecs, quando o artigo 9º versa que “as demandas provenientes dos movimentos sociais poderão subsidiar os componentes *estruturantes* das políticas educacionais, *respeitando* o direito a educação escolar, nos termos da legislação vigente” (BRASIL, 2002, p. 40, grifo nosso). A evidência de que esse artigo vem satisfazer as necessidades e incluir a participação dos movimentos é o que está exposto no documento “Educação no Campo – semeando sonhos, cultivando direitos”, elaborado pelo Movimento Sindical de Trabalhadores e Trabalhadoras Rurais, composto pela Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (SILVA, 2002) e pelas diversas federações e sindicatos locais de trabalhadores rurais. O referido documento aspira a divulgar as Dopebecs e afirma veementemente que

[...] as diretrizes operacionais [...] não surgem do nada. Elas são fruto, justamente, de toda a efervescência existente hoje, no Brasil, de diversos movimentos e organizações da linha da construção de uma escola do campo como instrumento de cidadania a serviço de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável. (BRASIL, 2002, p. 07).

Isso ratifica a discussão quanto ao papel do Estado na construção de uma educação para o consenso, pois esse movimento se autodeclara “a serviço de um Projeto de Desenvolvimento Sustentável”, ao mesmo tempo que compõe um documento de uma organização que objetiva servir de base, em suas diversas instâncias diretas e indiretas, na formação de pessoas, educadores ou não, em consenso com tais direcionamentos para a educação no campo.

Com isso, destacamos que muitos movimentos ignoram a questão da luta de classes, não aprofundando as diversas causas de problemas sociais, ecológicos, econômicos e outros, conforme Mészáros (2002) indica. Portanto, mesmo os movimentos que venham questionar a ordem do capital, ou terão sua luta compreendida de forma equivocada, ou terão suas reivindicações cooptadas estrategicamente pelo Estado.

A propósito, Chasin expõe:

Marx foi até o momento o autor, o pensador, que entendeu a lógica do capitalismo. E por ter entendido a lógica do capitalismo como ninguém melhor do que ele fez até agora, ele determinou um campo de possibilidades da superação do capitalismo. E os movimentos sociais que se dão no interior deste quadro que não tome em consideração esta questão decisiva é um movimento social destinado ao insucesso, à morte. Para uma melhor compreensão dessa questão veja-se, por exemplo, o negro no Brasil. Teve variantes que não levaram em conta a estrutura do capitalismo, e o movimento tinha por cerne a problemática da chamada negritude. Ora, o que há de significativo no movimento negro é precisamente não a negritude, mas a compreensão da especificidade da discriminação racial enquanto fenômeno próprio da liberdade humana que o capitalismo produz! Ele tem a sua especificidade, mas ele não se confunde meramente com o choque capital/trabalho, é uma derivação, e enquanto derivação é mais do que justo que ele ganhe um movimento específico, que se manifeste, não contra o movimento de classes, não contra a luta de classes, como em alguns momentos o foi. (CHASIN, 1990, p. 46).

Em nosso entendimento, os movimentos sociais em favor da educação no campo têm ignorado a luta de classes e incorporado uma agenda de lutas mais específicas justamente porque não compreendem a lógica do capitalismo, o que os impossibilita de atuar dentro da perspectiva da luta de classes. Comungamos, sim, da visão de que é necessário atuar diante de especificidades, como é o caso dos objetivos de muitos movimentos sociais, inclusive os que atuam em prol da educação no campo. Porém, assim como Chasin analisa, faz-se necessário que as mobilizações também compreendam a

perspectiva de liberdade dentro da lógica imperante do capitalismo, de forma que não tenham suas pautas descoladas da realidade. E, ainda com arrimo em Chasin (1990, p. 48), há a necessidade de ir além dos moldes limitadores da sociedade civil, pois

o mal de tudo não é o Estado, é a sociedade civil, porque é na sociedade que vige, em absoluto, a lógica do capital. Assim, organizar a sociedade civil, como é o discurso, é fazer com que as classes se organizem para viver a lei do egoísmo. Por isso é estupidez organizar a sociedade civil, porque é a superação da sociedade civil que Marx propõe, basta ver a X tese ao Feuerbach: ‘superar a sociedade civil, sociedade burguesa, pela criação da sociedade humana’.

Ou seja: os movimentos sociais em prol da educação no campo necessitam compreender que o Estado e a sociedade estão submetidos à lógica do capital. Portanto, a superação dessas criações financiadas e encaminhadas por ele se dá, no caso específico brasileiro, com a compreensão da necessidade de as mobilizações sociais construir suas pautas a partir da perspectiva do trabalho e do entendimento das particularidades históricas e atuais de nosso capitalismo.

Historicamente, há de compreender-se o capitalismo no Brasil, desde os tempos da colônia. Faz-se mister apreender, também, os mecanismos que fizeram e fazem uso de processos mais profundos e sutis, como no caso de algumas das legislações educacionais, para legitimar a exploração do trabalhador. Portanto, ao atuar sob a perspectiva do trabalho, as mobilizações sociais em terras brasileiras devem compreender e buscar a superação dos vestígios hereditários da via colonial. Segundo Chasin,

[...] Quando se diz que o rompimento da via colonial é tarefa do trabalho, isto implica numa desmontagem preliminar e inicial das forças de produção e de sociabilidade do capital e não a sua completude. A esquerda no Brasil não deve ter como bandeira, ou seja, não deve se propor de saída a sociedade socialista, o que é impossível. [...] Não há a menor chance, a menor possibilidade de realização, nem objetiva, nem subjetivamente. O que o partido teria de propor é aquilo que se chama a primeira transição. Isto é, ruptura da via colonial, que subentende alguns passos, ou seja, ruptura da subordinação ao capital financeiro internacional, ou seja, redefinir as relações com o Imperialismo. (CHASIN, 1990, p. 76-77).

Isso significa dizer que, ao contrário da ruptura com a subordinação ao capital financeiro imperialista, os movimentos sociais do campo abraçam as orientações e recursos dos organismos internacionais, sob os preceitos, à primeira vista, vantajosos do desenvolvimento sustentável. Sendo assim, eles afirmam a impossibilidade de superação de todas as estruturas e relações arcaicas geradas a partir da via colonial brasileira, através de imposições sutis desses organismos em atuação direta com os movimentos ou com o

Estado. E mais: nessa atuação junto ao Estado, a Unicef e a Unesco passam a ter o auxílio fundamental do povo, via mobilizações sociais do campo.

Compreendemos que a falta de política ou de sua execução para com a educação no campo, e para a educação em geral, é histórica e corresponde ao processo também histórico de expropriação do camponês em prol de todo o desenvolvimento do capitalismo. Foi a partir da expropriação do trabalhador rural que se criou as condições objetivas para separar os produtores dos seus meios de produção e, assim, consolidar o capitalismo na Inglaterra e na Europa, como Marx (2004) já afirmou e discutimos. E foi a partir da expropriação do trabalhador rural brasileiro que a perspectiva de dependência dentro da dependência do capitalismo urbano, conforme afirmado e discutido a partir de Fernandes (2001), consolidou-se no Brasil, fazendo que o capitalismo agrário continuasse dentro da perspectiva da via colonial (CHASIN, 1990), ou seja, submetido a interesses diretos do capital urbano industrial brasileiro e possibilitando também que os dois capitalismos, urbano industrial e agrário, servissem, respectivamente, como mediadores e fonte de acumulação para o capital externo.

Também será a partir das legislações que a educação no campo cumprirá o papel que a legislação sanguinária ou trabalhista cumpriu nos tempos de consolidação do capitalismo clássico, garantindo por força da execução da lei, às vezes violentamente, a submissão do trabalhador agrário aos interesses deterministas do capital, com o particular intuito de baratear a força de trabalho do agricultor, intensificando a expropriação. Esse processo se relaciona com o que foi descrito por Marx (2004), quanto à fase de expropriação do agricultor inglês em meados do século XVI, por força das leis, criando as bases do capitalismo clássico.

Porém, compreendemos que em cada fase do capitalismo e em devidas circunstâncias as leis de educação ora deixam de atender o agricultor do campo, ora buscam atendê-lo. Porém, quando busca atendê-lo isso se dá de forma integralizada com os objetivos do capital, assim como quando deixam de atendê-lo é porque o capital não tem como integralizar as reivindicações ou interesses do aluno do campo. Considerando nossos contextos, brasileiro e alagoano, e a fase da subsunção do capitalismo agrário brasileiro, a não execução das poucas leis de educação e de educação no campo era uma forma de satisfazer a perspectiva de não qualificar esse trabalhador rural. É que se parte do princípio de que ele não necessita ter maiores qualificações, porque elas legitimariam remunerações mais elevadas, o que não é interessante para o capital agrário, em qualquer tempo histórico!

No presente, notamos que a flexibilização do trabalho e da produção chega também ao campo, por meio das legislações em torno não somente da educação mas também da educação no campo. A partir do momento em que é conveniente e *necessário* para o capital, o Estado passa a atender a nova necessidade de qualificação, por mínima que seja, para o trabalhador rural. Nesse caso, resta conveniente para o capital abranger interesses dos movimentos sociais do campo – relacionados ou não à educação no campo –, buscar na atualidade “apaziguar os ânimos” do povo e aprimorar umas formas de acumulação do capital, na atual crise estrutural.

No caso específico de Alagoas, nosso campo de estudos e pesquisas, e considerando que o cortador de cana não tem acesso à formação educacional, podemos afirmar que o capital revela-se extremamente determinante no que toca à falta de necessidade de escolarização desse trabalhador, para não encarecer a força de trabalho. Portanto, a não efetivação das parcas políticas ou programas de educação no campo junto aos cortadores de cana é um dos fatores da expropriação.

Ainda considerando nosso estado, quando as legislações direcionam, para a escolarização básica, alguns poucos cortadores de cana ou os agricultores familiares que atuam em períodos de safra da agroindústria canavieira, isso acontece na perspectiva de qualificação mínima. Esta tem de ocorrer tanto diante da integralização – por parte do capital – dos parques e limitados avanços tecnológicos que chegam à agroindústria canavieira brasileira e, ainda de forma incipiente, a Alagoas, quanto para completar o agricultor familiar que é cortador de cana no período da safra, em agriculturas que possam fazer parte do mercado consumidor e de força de trabalho, relacionados cada vez mais intrinsecamente ao capital, em outra de suas formas de aprimoramento frente à demanda reajustada de acumulação e expansão.

Tal engendramento merece o estudo aprofundado por parte dos movimentos sociais em prol da educação no campo, de forma que possam futuramente impedir ações de cooptação empreendidas pelo capital.

## **Referências**

ALAGOAS. **Plano Estadual de Educação** - PEE 2006/2015. Secretaria Executiva de Educação. Comitê Gestor do Plano Estadual de Educação. Maceió, 2005.

ARROYO, Miguel. Gonzalez, CALDART, Roseli Salete, MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma Educação do Campo**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2008.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A educação popular e a educação de jovens e adultos** – antes e agora. Mime. Texto apresentado no II Seminário Nacional de Formação de Educadores de Jovens e Adultos. Goiânia, junho de 2007.

BRASIL. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas no campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Ministério da Educação, Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Base da Educação Brasileira nº 9394, MEC. Brasil. 1996. Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 15 Mai. 2008.

BRASIL. Projeto Base ProJovem Campo – Saberes da Terra. Programa nacional de educação de jovens integrada com qualificação social e profissional para agricultores(as) familiares. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Ministério da Educação, Brasília, 2008.

CHASIN, José. **Marx e a crise do mundo contemporâneo**. Mimeo. Campinas, 1990.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz. A educação de jovens e adultos – EJA e o ensino profissionalizante ontem e hoje: quais as perspectivas? In: **Anais** - I Encontro de Pesquisa em Educação de Alagoas. Maceió: PPGE/CEDU/UFAL, 2006.

FREITAS, Marinaide Lima de Queiroz; MOURA, Tânia Maria de Melo. Propostas Curriculares para a Educação Básica de Jovens e Adultos: perspectivas. Mimeo. Texto apresentado no Seminário Comemorativo: 30 anos da ANPEd. Recife, setembro de 2007.

HENRIQUES, Ricardo. Apresentação da resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002. In: BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas no campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Ministério da Educação**.

MARX, Karl. **A origem do capital: a acumulação primitiva**. 2. ed. São Paulo: Centauro, 2004.

MÉSZÁROS, István. **Para além do capital**. São Paulo: Boitempo, 2002.

NEVES, Lucia Maria Wanderley. A sociedade civil como espaço estratégico de difusão da nova pedagogia da hegemonia. In: **A nova pedagogia da hegemonia** – Estratégias do capital para educar o consenso. São Paulo: Xamã, 2005.

PAIVA, Vanilda. **História da educação popular no Brasil**. Educação popular e de adultos. 6 ed. São Paulo: Loyola, 2003.

SILVA, M. S. **Educação no campo: semeando sonhos... cultivando direitos**. Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura - CONTAG. Brasília: CONTAG, 2002.

SOARES, Edla de Araújo Lira. Parecer da resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002. In: BRASIL. Resolução CNE/CEB n. 1, de 3 de Abril de 2002. Dispõe sobre as diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas no campo. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Ministério da Educação**.