# TRABALHO E EDUCAÇÃO: CONTRIBUIÇÃO AO DEBATE PARA A PESQUISA SOBRE EDUCAÇÃO DO CAMPO NA GEOGRAFIA

*WORK AND EDUCATION: CONTRIBUTION TO THE DEBATE ABOUT RESEARCH ABOUT RURAL EDUCATION IN GEOGRAPHY*

*TRABAJO Y EDUCACIÓN: CONTRIBUCIÓN AL DEBATE PARA LA INVESTIGACIÓN SOBRE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO EN LA GEOGRAFIA*


## ALEX CRISTIANO DE SOUZA

Mestre em Geografia pela UFU.
AGB – Seção Local: Uberlândia.
E-mail:
alexcristianodesouza@gmail.com



Este artigo, com adaptações, é parte da dissertação de mestrado intitulada "Trabalho e educação: crítica à produção do conhecimento sobre a educação no campo na geografia", defendida em 2016, no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), sob orientação do professor Marcelo Cervo Chelotti. Esta pesquisa foi realizada com o apoio financeiro da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de Minas Gerais (FAPEMIG), por meio da concessão de bolsa de estudo.

* Artigo publicado em junho de 2017.



**Resumo:** O presente artigo traz uma discussão a respeito dos pressupostos teórico-metodológicos e das perspectivas educacionais empreendidas na educação do campo no Brasil, em especial, na geografia. Dessa forma, temos como objetivo principal a análise desta temática com base na relação entre trabalho e educação, buscando contribuições a este debate. Tomamos o trabalho e a educação como concepções ontológicas da formação humana, analisando-os a partir da perspectiva do materialismo histórico-dialético. Do ponto de vista metodológico, recorremos a documentos oficiais que tratam da educação do campo, bem como às dissertações e teses defendidas em Programas de Pós-Graduação em Geografia, no período entre 1998 e 2015. Assim, consideramos que há um deslocamento da centralidade das categorias trabalho e luta de classes na educação do campo por meio de um ecletismo que vem resultando em contradições estruturais nas abordagens, como na maior valorização aos aspectos particulares da cultura camponesa em nome dos sujeitos sociais, além de incorporar a pedagogia do "aprender a aprender", proposta neoliberal do Banco Mundial para a educação. Por fim, consideramos que a reflexão sobre a educação não deve se limitar ao particularismo, mas deve ser trabalhada considerando-se os conhecimentos historicamente produzidos pela humanidade que constituem elementos indispensáveis à produção do conhecimento.


**Palavras-chave**: trabalho, educação do campo, geografia, marxismo, pedagogia histórico-crítica.



**Abstract:** This paper provides a discussion of the theoretical and methodological assumptions and educational prospects undertaken about the rural education in Brazil, especially in geography. In this way, our main aim is to analyse this issue based on the relationship between work and education, seeking contributions to this debate. We have considered the work and education as the ontological conceptions of human, analyzing from the perspective of historical-dialectical materialism. From the methodological perspective, we have relied on official documents where the rural education is explored, as well as dissertations and theses in the Graduate Program in Geography, between 1998 and 2015. After this systematic review of the literature, we consider that there is the transition of the work and class struggles centrality in the rural education by an eclecticism that has resulted in structural contradictions in the approaches, as in greater appreciation to particular aspects of the peasant culture, on behalf of social subjects, besides incorporate the pedagogy of "learn to learn", neoliberal World Bank proposal for education. Eventually, we consider that the discussion of education should not be limited to particularism, but that should be developed based on the knowledge historically produced by humanity, which are indispensable elements of knowledge production.


**Keywords**: work, countryside education, geography, marxism, historical-critical pedagogy.



**Resumen:** En este artículo se presenta una discusión de los supuestos teóricos metodológicos y de las perspectivas educativas emprendidas en la educación del campo en Brasil, especialmente en geografía. Por lo tanto, nuestro principal objetivo es el análisis de este tema basado en la relación entre el trabajo y la educación, buscando contribuciones a este debate. Se tomaron el trabajo y la educación como las concepciones ontológicas del ser humano, analisados desde la perspectiva del materialismo histórico y dialéctico. Desde el punto de vista metodológico, recurrimos a documentos oficiales que tratan de la educación del campo, así como disertaciones y tesis defendidas en los Programas de Posgrado en Geografía en el período entre 1998 y 2015. Por lo tanto, consideramos que hay un desplazamiento de la centralidad de las categorías de trabajo y lucha de clases en la educación del campo por un eclecticismo que ha dado lugar a contradicciones estructurales en los enfoques, como en la mayor apreciación de determinados aspectos de la cultura campesina, en el nombre de los sujetos sociales, ademas de incorporar la pedagogía de "aprender a aprender", propuesta neoliberal Banco Mundial para la educación. Por último, consideramos que la discusión de la educación no debe limitarse al particularismo, sino que debe ser trabajada considerando los conocimiento producidos históricamente por la humanidad, que son elementos indispensables de la producción de conocimiento.


**Palabras clave**: trabajo, educación del campo, geografia, marxismo, pedagogía histórica-crítica.

## Introdução

Em pesquisa realizada para dissertação de mestrado (SOUZA, 2016), analisamos as abordagens sobre a educação do campo em dissertações e teses defendidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia no Brasil, entre 1998 e 2015, em documentos oficiais e em referenciais bibliográficos acerca desta temática, buscando identificar as concepções de educação e os fundamentos teóricos condizentes com a perspectiva crítico-marxista para a educação do campo postulada pelos principais movimentos sociais pela reforma agrária no Brasil. De acordo com o referencial marxista, tomamos para análise a centralidade das categorias trabalho e educação nas abordagens da educação do campo predominantes no material empregado na pesquisa, de forma a sustentar a relação entre trabalho e educação como proposição para se pensar um processo geral da educação e contribuir com a pesquisa em geografia sobre educação do campo.

A relação entre trabalho e educação é parte constitutiva das primeiras elaborações do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) para sua proposta de educação do campo, incorporando contribuições teórico-metodológicas de educadores soviéticos para a construção de uma educação socialista no contexto da Revolução de Outubro de 1917, sobretudo pelas perspectivas de Makarenko e Pistrak (MST, 1994; 1995).

Nas pesquisas sobre educação do campo, são frequentes as questões relacionadas ao trabalho em articulação com a educação na perspectiva de uma práxis educativa. No entanto, verifica-se que, nestes estudos, há um afastamento da perspectiva marxista que consiste nas concepções tanto de trabalho quanto de educação como eixos analíticos intrínsecos à existência humana, bem como elementos constitutivos e necessários para a construção de uma nova organização econômico-social e espacial em busca da superação do modo de produção capitalista.

Diante disso, buscamos, na centralidade da relação entre trabalho e educação, uma forma de contribuir com o debate sobre a educação do campo na geografia brasileira. O Movimento por uma Educação do Campo apresenta um discurso crítico que visa à transformação social, e, considerando que esta perspectiva se tornou hegemônica nos estudos desta temática na geografia, analisamos suas abordagens com enfoque de tais categorias e identificamos contradições com o pensamento crítico-marxista na educação voltada para a transformação estrutural da sociedade. Estas contradições estão presentes, sobretudo, na secundarização das categorias trabalho e luta de classes, na priorização dos sujeitos sociais específicos, da cultura camponesa e de suas particularidades e, ainda, na incorporação da pedagogia do "aprender a aprender", proposta pelo Banco Mundial. Por outro lado, consideramos que a pedagogia histórico-crítica tem muito a contribuir com este debate ao relacionar trabalho e educação desde uma perspectiva de transformação social, embasada pela teoria marxista.

## De que trabalho e de que educação estamos falando?

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

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

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

Dessa forma, compreendemos o trabalho como uma característica essencial da vida dos homens, elemento ímpar no processo de transformação da *espécie* em *gênero* humano, em ser social. Foi a partir das operações elementares, básicas do trabalho (como aquelas envolvendo a elaboração de instrumentos e armas) que o homem passou a domesticar animais e a controlar o fogo, distinguindo-se cada vez mais dos outros animais. Assim, conforme foram se tornando mais complexos, e de acordo com suas necessidades, os grupos desenvolveram também as relações de trabalho, resultando na transformação da natureza segundo as necessidades dos homens, radicalmente diferentes dos demais animais. Nesse sentido, ao estabelecer a distinção entre o gênero humano e os demais animais, Engels (2013) afirmou que

> [...] só o que podem fazer os animais é utilizar a natureza e modificá-la pelo mero fato de sua presença nela. O homem, ao contrário, modifica a natureza e a obriga a servir-lhe,

> domina-a. E aí está, em última análise, a diferença essencial entre o homem e os demais animais, diferença que, mais uma vez, resulta do trabalho (ENGELS, 2013, p. 25).

Ou, ainda, pela concepção filosófica de Marx e Engels (2007, p. 87), ao considerarem que "pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião ou pelo que se queira. Mas eles mesmos começam a se distinguir dos animais tão logo começam a *produzir* seus meios de vida [...]". Esta afirmação nos deixa pistas sobre a perspectiva do método marxista (materialista histórico-dialético), em que se deve tomar o concreto – "os homens realmente ativos e, a partir de seu processo de vida real" –, diferente do idealismo, que parte de concepções sobre o que "os homens dizem, imaginam ou representam" (MARX, ENGELS, 2007, p. 94). Em síntese, segundo os autores referidos,

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

Da mesma forma que não se passa pela vida humana sem a necessidade da realização do trabalho ou da apropriação do trabalho alheio, não é possível viver sem aprender, sem passar por processos educativos – isto numa dimensão ampliada de aprendizagem que não se limita aos procedimentos escolares formais contemporâneos, que tem a escola e a universidade como principais instituições (SAVIANI, 2007). Segundo esta concepção, o homem não nasce homem, mas se forma homem a partir de suas relações em sociedade, da educação e da transformação da natureza para a produção de seus meios de vida. Nessa formação do humano, considerou Saviani, é que se produzem as condições de

aprimoramento de ferramentas e técnicas utilizadas a partir de processos educativos:

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

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

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

## Trabalho e educação na escola e na educação capitalista

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

À educação coube a função de socialização dos trabalhadores, segundo análise de Durkheim (1955), a partir de um processo que considerava as diferentes funções na sociedade: entre os homens que pensavam e os que agiam. O que se executava em relação aos processos educativos, na prática, segundo o pensamento de Durkheim, era uma formação intelectual voltada às classes dominantes e uma formação técnica, manual, para os trabalhadores, quando incluídos em tal processo.

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

Para Saviani (2008), esse processo, ao universalizar a educação pelos princípios da burguesia, universalizou também uma concepção de homem idealista, abstrato, individual e egoísta. Colocou em oposição, ao mesmo tempo, o homem ao trabalho, o indivíduo genérico ao trabalhador, e destituiu, por conseguinte, a essência humanizadora do trabalho em defesa do trabalho degradado, escravizado pelos proprietários dos meios de produção. Por outro lado, neste decurso, ainda houve uma apropriação individualizada da cultura histórica e socialmente produzida, além do que "a cultura superior" fora apropriada "como um privilégio restrito a pequenos grupos que compõem a elite da sociedade"

(SAVIANI, 2008, p. 233). Por fim, a ciência passou a ser impulsionada por dois principais movimentos: o marcado pelo período revolucionário burguês (com o desenvolvimento das áreas ligadas à cultura geral, à arte, à literatura etc.) e, em seu movimento conservador, marcado pelo "rebaixamento vulgar da cultura para as massas trabalhadoras" (SAVIANI, 2008, p. 233).

Contudo, na prática, o processo de universalização da educação teve efetivação de forma desigual, não apenas na questão relativa entre as classes dominantes e os trabalhadores, mas também como resultado do processo de desenvolvimento desigual e combinado do capital. Dessa forma, materializou-se uma distribuição desigual entre a oferta do ensino (em diferentes escalas), além de sustentar-se a diferenciação espacial e estrutural entre os espaços rural e urbano (CUNHA, 1980).

Portanto, compreender o trabalho como fenômeno social, constitutivo do homem, impõe percebê-lo para além das fronteiras estabelecidas entre campo/rural e cidade/urbano. Mesmo que as formas de execução do trabalho adquiram diferentes contornos em tais ou quais espaços, ainda que sustentado pela divisão social do trabalho, pela cisão entre trabalho intelectual e trabalho manual, o trabalho ainda permanece como atividade central à vida humana.

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

Esta concepção é produto dos conhecimentos tácitos do trabalhador rural do período em questão (década de 1970), fortemente marcado pelo discurso de que o esforço próprio, via trabalho, seria capaz de garantir o progresso, pensamento este que ainda se faz presente. No caso dos pequenos proprietários rurais ou arrendatários, cuja família é a principal – quando não única – força de trabalho, a retirada de um jovem ou mesmo de uma criança replica em significativas perdas na capacidade de execução das tarefas diárias. Neste sentido, conforme Martins (1981), há uma falta de nexo entre o trabalho e a educação, que tem suas origens no processo de estruturação da sociedade em classes, e, por conseguinte, em posições antagônicas.

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

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

Dewey (1897) sustentou sua posição sobre a educação e a escola ao afirmar sua crença em que "a educação é o método

fundamental de progresso e reformas sociais".[1] Esta concepção de educação passou a ser estandardizada como redentora de todos os males, tendo como grande filão a teoria do capital humano e a quimera dos desenvolvimentos econômico e social. O discurso desenvolvimentista, que reproduz as formas de controle do capital sobre a sociedade e a natureza, tem associado a educação como trunfo para seu decurso, a partir da concepção individualizadora burguesa. Este processo é efetivado apenas à pequena[2] classe dominante, enquanto a esmagadora maioria da população permanece alijada de direitos básicos instituídos pela própria democracia burguesa, como: educação pública, saúde, trabalho, bem como a propalada redução das disparidades da concentração de renda e de terra, que permanece crescente, em escala ampliada e, aparentemente, sem perspectiva de cessar.

A maior abrangência dos processos educacionais formais teve a elaboração do Estado, acompanhado por ações de organismos internacionais e de setores privados. É evidente que esta abrangência não extrapolou o caráter formal educativo, visando a ofertar força de trabalho mais "qualificada", de forma a não atingir o cerne da questão: a redução das contradições sociais. Nesse sentido, a educação é colocada como uma fábula desenvolvimentista, como pode ser observado em Gentili:

> Se as promessas da Teoria do Capital Humano fossem minimamente compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveriam ter promovido um correlativo aumento na renda dos mais pobres, diminuindo a disparidade endêmica que caracteriza a desigual distribuição da riqueza na região. Como revela o recente e insuspeitado relatório da agência norte-americana Inter-American Dialogue e do pró-neoliberal Programa de

[1] No original: "I believe that education is the fundamental method of social progress and reform".

[2] Pequena em relação à população total, como evidenciado pelo relatório da OXFAM (2016), que chama a atenção sobre a alarmante concentração de renda e de desigualdade extrema entre ricos e pobres do planeta, afirmando que menos de 1% da população mais rica do mundo se apropria das riquezas que, somadas, são superiores aos restantes 99% da população mundial.

> Promoción de la Reforma Educativa em América Latina y el Caribe (PREAL), *a educação parece que está aumentando (ou mantendo inalterada) a disparidade na distribuição de renda, ao invés de reduzi-la.*
>
> *Os pobres latino-americanos são hoje mais pobres e mais "educados"* (GENTILI, 2002, p. 58-59, grifos nossos).

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

Essa é uma característica da educação no mundo contemporâneo – a exaltação do homem abstrato, o trabalho alienante e o ocultamento da luta de classes –, que só poderá ser ultrapassada com a superação do modo de produção capitalista e pela consequente superação da escola capitalista. As possibilidades de construção desta escola podem ser compreendidas pelos esforços desempenhados pelos autores marxistas que se dedicaram ao estudo da educação, tomando como referência a produção teórica de Marx, Engels e Lênin, bem como as significativas experiências de Krupskaia (1978), Pistrak (2009; 2011; 2015), Makarenko (2002; 2012) e Shulgin (2013), educadores envolvidos no processo da Revolução de Outubro de 1917, entre outros autores posteriores a este período que sustentaram uma perspectiva marxista da educação.

Não se trata, entretanto, de estabelecer uma perspectiva isolada das concepções da educação socialista presa a esse tempo histórico. Esta análise busca compreender os avanços da educação pensada e praticada no campo do marxismo como forma de

subsidiar a discussão pedagógica e educacional do tempo presente. Nesse sentido, estamos de acordo com Saviani (1986; 1997), para o qual é necessária uma abordagem integrada dessas concepções para atuação no tempo presente, recorrendo-se à teoria e à prática socialista para a construção de uma proposta, denominada por este autor de "pedagogia histórico-crítica".

## Princípios de uma educação socialista

Partindo-se da concepção de homem, trabalho e educação exposta até aqui, buscamos, a partir do campo teórico do marxismo, abordar elementos que possam contribuir com a pesquisa em educação no campo, na geografia. Como já assinalado na introdução da coletânea *Textos sobre educação e ensino em Marx e Engels* (MARX, ENGELS, 2011), não é possível atribuir a estes autores uma teoria completa sobre a educação e o ensino, mas os consideramos primordiais para este debate. Neste sentido, Silva (2013) fez a seguinte consideração sobre a obra de Marx e Engels – que assumimos também em relação aos educadores soviéticos:

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

No *Manifesto comunista*, Marx e Engels (2007b) lançam as bases de seus pensamentos, que darão suporte para a temática em questão. Abordam com pertinência as transformações ocorridas no tempo e no espaço, decorrentes da Revolução Industrial, analisando as mudanças na sociedade burguesa e demarcando, assim, a necessidade de sua superação pelos trabalhadores. Ao colocarem a luta de classes no centro da arena política, a luta do proletariado situa-se na supressão total das relações de

propriedade privada capitalista, já que se trata esta da "última e mais perfeita expressão do modo de produção e de apropriação baseados nos antagonismos de classes, na exploração de uns pelos outros" (MARX, ENGELS, 2007b, p. 52).

Ao partir da totalidade da produção social, Marx e Engels (2007b) concebem as determinações do modo de produção como determinantes nas relações sociais. Asseveram assim, portanto, a intervenção da sociedade burguesa no campo educacional, ao passo em que deixam claro que "os comunistas não inventaram a intromissão da sociedade na educação, apenas procuram modificar seu caráter arrancando a educação da influência da classe dominante" (MARX, ENGELS, 2007b, p. 55).

Esse é um elemento-chave para a construção da educação soviética, pois, Pistrak (2011, p. 23) reconhece que a escola é "uma arma nas mãos das classes dirigentes" – nas mãos de uma minoria, por suposto. Nesse sentido, a escola deveria ser pensada em seu contexto histórico (em seu caso, no contexto revolucionário), como um trunfo para a superação da sociedade burguesa, e que prescindia, antes de tudo, da elaboração de uma teoria revolucionária. Pistrak compreendia, portanto, que:

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

Esta questão coloca, em primeiro lugar, uma proposição política geral como condição para a solução radical dos problemas estruturais enfrentados pela sociedade. Em segundo lugar, estabelece relação com as questões pontuais, de "inspirações do momento", que não devem ser relegadas a priori, devendo inclusive ser resolvidas, mas são as condições gerais aquelas que devem ser diretamente atacadas com o propósito de transformações profundas e amplas, o que exige uma teoria

adequada para informar e orientar as ações da prática no contexto social na direção das transformações pretendidas.

No contexto de transformações sociais, deve-se retirar a educação da influência da classe dominante e transferi-la aos trabalhadores. Este processo se coloca como uma questão essencial, já que os trabalhadores são os protagonistas da luta de classes, os únicos capazes de superar a burguesia como classe hegemônica. Entre as medidas colocadas por Marx e Engels (2007b, p. 58) para a superação do modo de produção capitalista, constam no item 10: "Educação pública e gratuita a todas as crianças; abolição do trabalho das crianças nas fábricas, tal como é praticado hoje. Combinação da educação com a produção material etc".

Destaca-se, evidentemente, o derradeiro período em que Marx e Engels buscam a *combinação da educação com a produção material* como forma de integrar o trabalho produtivo à educação, rompendo com a perspectiva abstrata do trabalho, dotando de materialidade a relação educativa. Nota-se, ainda, a luta pela *abolição* do trabalho infantil na fábrica "de hoje", que, como se tem registros, era marcado por enorme exploração e dilaceramento da criança e do jovem. Todavia, ao se tomar o trabalho e a educação como elementos da natureza humana, se faz necessário desenvolver estas atividades desde a tenra idade como forma de se alcançar uma melhor formação humana, mais ampliada, omnilateral.

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

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

Coadunando-se com Silva (2013), Manacorda (2007) e Pistrak (2015), e em complemento às ideias até aqui apresentadas, foram nas *Instruções aos Delegados do Conselho Geral Provisório da AIT*, escritas por Marx em 1868, que se estabeleceram os preceitos básicos pelos quais deveria passar a educação socialista, como se pode ver abaixo:

> Por educação entendemos três coisas:
>
> 1) Educação intelectual.
>
> 2) Educação corporal, tal como a que se consegue com os exercícios de ginástica e militares.
>
> 3) Educação tecnológica, que recolhe os princípios gerais e de caráter científico de todo o processo de produção e, ao mesmo tempo, inicia as crianças e os adolescentes no manejo de ferramentas elementares dos diversos ramos industriais (MARX, ENGELS, 2011, p. 85-86).

Toma-se, portanto, a educação como um espaço eminentemente social e com perspectivas amplas de formação humana integral, que tem o aluno não como um homem abstrato,

"infantilizado",[3] vazio e que precisa ser "civilizado", mas, sim, um homem em formação que, tendo suas faculdades intelectuais, corporais e tecnológicas aguçadas, terá mais condições de contribuir na construção da nova organização social. São esses os elementos fundamentais para uma *formação politécnica*, capaz de dominar os processos produtivos.

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

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

Esta era a base, para Pistrak (2011), de uma articulação superior da educação, que seria capaz de romper com a educação burguesa ao estabelecer conexões com o trabalho social, fosse ele de ordem material ou imaterial, como substância necessária para

[3] Não se trata de uma redundância a infantilização da criança, compreendendo que o "ser" criança é uma construção social que se altera de acordo com as sociedades e o processo histórico. Nesse caso, remetemos a infantilização à forma de tratamento das crianças por adultos na sociedade contemporânea, cuja educação (formal e não formal) é, em via de regra, afastada ao máximo do trabalho material. A educação corporal é destroçada, por um lado, pelo culto aos padrões de beleza e, por outro, pelo sedentarismo, além da enorme exploração econômica sobre o esporte, descaracterizando sua característica de integração e socialização. Por fim, e como parte consonante produzida pelo modo de produção, os recursos tecnológicos são trabalhados com as crianças na forma de recreação – alienante –, não desvelando a essência de tais aparências e as possibilidades de usos sociais.

eliminar a divisão do trabalho capitalista, de forma a suscitar a formação politécnica, que era compreendida por três pontos, como já apontado por Marx (2011).

Vê-se, portanto, um alinhamento político-educacional de Pistrak (2011) na construção de uma educação socialista, tal como em Marx e Engels. Ao relacionar educação com a totalidade social – ou, como prefere o referido autor, a situação da educação no contexto da "realidade atual", revolucionária, por suposto –, se produzem as condições objetivas de organização do sistema educacional ao aliar o trabalho nas oficinas, fábricas e na agricultura articulando-o com o conteúdo científico universal, do mais alto grau de desenvolvimento.

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

Para Manacorda (2007), em *O capital,* Marx rechaçou a validade de qualquer forma educacional que não estivesse diretamente ligada ao trabalho produtivo. Nesse sentido, Marx (apud MANACORDA, 2007) não tinha dúvidas de que o alcance do desenvolvimento anteriormente citado, superando a brutal exploração do trabalhador no espaço fabril, apenas poderia ser possível com a tomada do poder pelos trabalhadores. Assim, para Marx (apud MANACORDA, 2007, p. 46),

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

Na *Crítica ao Programa de Gotha*, documento escrito em 1875, Marx (2012) retoma questões referentes à educação universal, escolarização geral obrigatória e instrução gratuita. Quanto à educação popular sob incumbência do Estado, que consta no *Programa Inicial do Partido Operário Alemão*, Marx condena a interferência do Estado na oferta de educação para os trabalhadores, sustentando que "o governo e a Igreja devem antes ser excluídos de qualquer influência sobre a escola" e considerando ainda que "é o Estado que, ao contrário, necessita receber do povo uma educação muito rigorosa" (MARX, 2012, p. 46). Fica claro, neste caso, que não se trata da negação de recursos e da obrigatoriedade do Estado em oferecer a educação geral, mas que este deve se limitar no tocante às atividades e conteúdos propostos, contando com a maior participação da população.

Marx (2012) também sinaliza a relação da ciência como força produtiva, daí a reivindicação da burguesia quanto à *liberdade da ciência.* Coadunando-se com esta perspectiva, Lenin (1973) e Krupskaia (1978) tomam a ciência e a educação como uma totalidade, e que deveriam ser politicamente apropriadas pelos trabalhadores na defesa dos princípios da revolução bolchevique e como forma objetiva para o desenvolvimento de suas forças produtivas. Como exemplo desta questão temos o processo de implementação do sistema de eletrificação da Rússia, os avanços na indústria fabril, na agricultura e também na alfabetização dos trabalhadores.

Krupskaia (1978), ao reforçar as perspectivas de Lenin sobre a educação, não perdeu a dimensão de uma instrução ampla e do estreitamento necessário entre a aliança da educação, da ciência e da técnica aliadas ao trabalho (manual e intelectual), tanto no campo quanto na cidade. Assim, para esta educadora,

> […] Lenin se preocupaba de la instrucción general y de crear una verdadera escuela soviética. Estudiaba cuidadosamente todo lo que había escrito Marx e Engels sobre la escuela y la educación. Era partidario de una escuela nueva, socialista. […] Exigia que la escuela soviética proporcionara a los educandos lo más necesario y esencial, los fundamentos de las ciencias, que la teoría estuviese estrechamente unida con la práctica y enseñara a los niños el trabajo manual y el intelectual. Exigía que la escuela soviética no se divorciara de la vida, de la construcción socialista. Lenin deseaba que los alumnos formasen en la escuela una colectividad unida que llevara a cabo trabajo social (KRUPSKAYA, 1978, p. 61).[4]

Sem se limitar ao especifismo e ao tecnicismo na educação, Krupskaia (1978, p. 57) ressaltou que, para Lenin, "las escuelas profesionales deben ser politecnizadas sin caer en la artesanía",[5] além de realçar que "es necesario reservar en ellas sitio para la enseñanza de conocimientos generales, insistiendo en que hay que darles un carácter politécnico".[6] O caráter politécnico é a forma pela qual seria possível superar a escola tradicional, aliando o campo das ciências e da educação a serviço das massas trabalhadoras.

---

[4] Tradução nossa: "[...] Lênin se preocupava com a instrução geral e em criar uma verdadeira escola soviética. Estudava cuidadosamente tudo o que havia escrito Marx e Engels sobre a escola e a educação. Era partidário de uma escola nova, socialista. [...] Exigia que a escola soviética proporcionasse aos educandos o mais necessário e essencial, os fundamentos da ciência, que a teoria estivesse estreitamente unida com a prática e ensinar às crianças o trabalho manual e o intelectual. Exigia que a escola soviética não se divorciasse da vida, da construção socialista. Lênin desejava que os alunos formassem na escola uma coletividade que levaria ao trabalho social."

[5] Tradução nossa: "As escolas profissionais devem ser politecnicizadas sem cair no artesanato."

[6] Tradução nossa: "que é necessário reservar um espaço para o ensino de conhecimentos gerais, insistindo que deve ser dado um caráter politécnico."

Freitas (2013) contribuiu com o debate acerca da implantação da politecnia na Rússia revolucionária ao apresentar as perspectivas distintas entre Shulgin e Pistrak,[7] ainda que mantendo a essência, estruturada pelo trabalho socialmente útil, pela socialização da ciência, pela organização dos estudantes etc. Por outro lado, Shulgin (2013) tratou logo de demarcar o trabalho a ser desenvolvido nas escolas politécnicas em embate com Dewey, seu contemporâneo americano que também pensava em trabalho na escola, só que pela perspectiva contraditória e romântica de ajuste das contradições sociais (ou conciliação de classes) no interior da ordem burguesa. Percebe-se, por mais evidente que seja, a perspectiva burguesa de Dewey sobre a relação do trabalho e da educação, quando contraposta à perspectiva que tem como essência e prática a transformação social, que toca nas estruturas determinantes do modo de produção capitalista.

## Perspectivas da relação entre trabalho e educação para a pesquisa em educação no campo na geografia

Tendo o MST como entidade que colocou o tema da educação no campo a partir de uma abordagem crítica, baseado em transformações das péssimas condições educacionais e escolares que se tem no campo brasileiro, e, inclusive, associado a uma perspectiva de trabalho educativo, somos obrigados a considerar suas contribuições. Os primeiros passos dados pelo MST na construção de sua proposta educativa, apesar de ecléticos, como já afirmado por Bezerra Neto (1999) e Albuquerque (2013), continham importantes contribuições socialistas a partir da escola do trabalho (baseada em Pristrak), da coletividade na educação

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

(inspirada em Makarenko) e das relações do desenvolvimento cognitivo e da formação social (presentes em obras de Vigotski e Luria, por exemplo).

O ecletismo, o construtivismo piagetiano e as concepções românticas que se tem da educação não são suficientes para negar as práticas desenvolvidas pelo MST. Pelo contrário, fruto das lutas dos trabalhadores, conquistaram importantes avanços no campo educacional rural, como a necessidade de formação superior para os professores, o melhoramento das estruturas escolares, bem como a não aceitação do sistema de turmas multisseriadas em muitos lugares e do fechamento de escolas. Não que estas conquistas tenham sido capazes de revolucionar a educação no campo brasileiro, mas representaram importantes avanços, se comparadas às condições anteriores, marcadas por um completo abandono. Houve também a construção de significativas experiências, como nos casos do Instituto de Educação Josué de Castro (IEJC), localizado em Veranópolis/RS, e da Escola Nacional Florestan Fernandes, centros do MST e de seus aliados políticos para a formação educacional, técnica e política, que, em geral, aliam os processos de trabalho e educação.

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

> O movimento nacional por uma Educação do Campo agrega movimentos sociais organizados e combativos, como o MST,

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

Dessa forma, as perspectivas teóricas do Movimento Nacional por uma Educação do Campo, situadas mais no campo da esquerda, foram e/ou estão sendo derrotadas por perspectivas existencialistas e idealistas, como aquelas que acreditam que a educação conduzirá a melhores condições de vida e que levará à construção de uma nova sociedade. Por outro lado, o Movimento Nacional fora instituído como referência teórica e prática, por meio de seus discursos, abordagens que giram em torno dos sujeitos do campo, de *seu* cotidiano, de *sua* cultura e de *sua* identidade, negando, por conseguinte, os conhecimentos e a cultura humana historicamente construídos e ocultando o corte de classe. Como alternativa, estabeleceu-se a defesa de uma educação para o campo contrária ao "urbanocentrismo", colocado, por muitos autores e militantes, como um importante elemento capaz de justificar a migração da juventude rural para as cidades, deslocando a problemática das questões materiais, práticas, para as questões abstratas e voltadas à formação educacional e, portanto, não material.

Nas pesquisas em educação no campo desenvolvidas nos Programas de Pós-Graduação em Geografia, analisadas por Souza (2016), identificamos que, na tese de Oliveira (2015) e na dissertação de Soares (2015), estas autoras estabeleceram o debate

sobre o papel das políticas públicas e de organismos internacionais (como o Banco Mundial, a Unesco e a Unicef) que se inseriram na luta por uma educação do campo, concluindo que o Estado e estes organismos se apropriaram de bandeiras históricas de luta e impuseram um processo de reconversão de acordo com seus interesses, subjugando suas ideias de origem e buscando se apropriar em favorecimento da reprodução do capital.

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

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

De forma singular, o MST também busca articular o trabalho e a educação em seus projetos educacionais, contudo, de forma limitada. Vendramini (2010, p. 131 – grifo nosso), ao analisar as formulações da Articulação Nacional por uma Educação do Campo, da qual o MST é uma organização fundamental, assevera que "se tem buscado sustentação nas categorias cultura, identidade e diferenças, *secundarizando a centralidade da categoria trabalho*". Considerando sua limitação estrutural, por ser um movimento de atuação pela reforma agrária, o MST conta com poucos recursos para a intervenção no espaço urbano. Esta condição dificulta avanços mais profundos,

ainda mais por se pautarem por uma especificidade da educação do campo, por meio de técnicas de produção agrícolas (como o cultivo de orgânicos, da agroecologia, de agroflorestas etc.), além da busca por se trabalhar, com maior afinco, os conteúdos mais diretamente ligados à cultura camponesa, como presentes nas *Conferências por uma Educação do Campo* – estes abordados, inclusive, como forma de induzir o desenvolvimento territorial rural.

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

No Brasil, o ruralismo pedagógico, abordado por Bezerra Neto (2003) e Souza (2014), pautava questões relativas à permanência do homem no campo, e tinha como centralidade o processo educativo específico para estas populações. Tavares dos Santos (1978), ainda que não tivesse como foco a análise da educação no espaço rural, abordou como o seu desenvolvimento interferia no processo de subordinação do trabalho do camponês ao capital, tendo como produto a proletarização do campesinato.

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

Levando-se em conta os limites impostos pela sociedade regida pelo capital, consideramos que uma educação baseada nos pressupostos marxistas possa lançar elementos para a construção, em longo prazo, de uma alternativa coerente e estruturada para a realidade em que vivemos. Para tanto, trazemos o discurso de Salvador Allende (2015), proferido aos estudantes da Universidade de Guadalajara, no México, no ano de 1972, em que mencionou o papel da juventude naquela sociedade – não muito distante da atual. Apostando na juventude como esperança para o futuro, Allende disse:

> […] la juventud será la causa revolucionaria y el factor esencial de las revoluciones. Yo pienso que la juventud por ser joven, por tener una concepción más diáfana, por no haberse incorporado a los vicios que traen los años de convivencia burguesa, porque *la juventud debe entender que debe ser estudiante y trabajadora; porque el joven debe ir a la empresa, a la industria o a la tierra* (ALLENDE, [1972] 2015 – grifo nosso).[8]

Este discurso está alinhado com a proposta de trabalho e educação passível de ser pensada na sociedade atual (a juventude, os universitários). Deve-se partir, portanto, da premissa de que ainda vivemos em um mundo marcado pelas relações de trabalho e

[8] Tradução nossa: "[...] a juventude será a causa revolucionária e o fator essencial das revoluções, eu penso que a juventude, por ser jovem, por ter uma concepção mais clara, por não ter se incorporado aos vícios que trazem os anos de convivência burguesa, porque a juventude deve entender que deve ser estudante e trabalhadora; porque o jovem deve ir à empresa, à indústria e à terra."

que esta atividade não perdeu sua centralidade, como fora propagandeado pelos discursos dos ideários pós-modernos. Ao contrário de seu fim, na sociedade capitalista, o trabalho mantém sua essência na produção da riqueza e da sua equivalente e contraditória razão de ser: a pobreza.

O desenvolvimento dos meios de produção, baseado na apropriação privada dos mais elevados níveis de conhecimento técnico e científico, imprimiu e continua imprimindo contornos cruéis sobre a classe trabalhadora. O crescimento exponencial da produção, e toda a fetichização criada pelo mercado de consumo, marketing e propaganda, é acompanhado pelo também exponencial crescimento da exploração do trabalhador. Como afirmou Antunes,

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

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

> Primeira, o trabalho urbano se integralizou, como trabalho produtivo ou como trabalho improdutivo, no âmbito da acumulação capitalista. Segunda, o trabalho e o excedente operário estenderam-se igualmente pela cidade e pelo campo com o alargamento do âmbito geográfico do trabalho assalariado. Terceira, o assalariamento do trabalho rural fundiu, no campo, o que, até então, eram formas-valor distintivas da produção agropastoril do campo e industrial da cidade; a renda fundiária passando a basear-se no preço médio, significando combinar a renda fundiária própria do

> valor da terra e a mais-valia operária do proletariado rural nela empregada. Quarta, por fim, o trabalho ganhou mobilidade locacional e se territorializou em escala crescente, em formas excedentárias de modalidades as mais distintas, propriedade que o advento da acumulação rentista ainda mais ampliou (MOREIRA, 2013, p. 141).

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

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

> Seção IV – Educação Básica do Campo
>
> Art. 35. Na modalidade de Educação Básica do Campo, a educação para a população rural está prevista com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região, definindo-se orientações para três aspectos essenciais à organização da ação pedagógica:
>
> I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos estudantes da zona rural;

> II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
>
> III – adequação à natureza do trabalho na zona rural.
>
> Art. 36. A identidade da escola do campo é definida pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, tais como sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia (MEC, 2013, p. 73).

Não se trata, nesse ponto, de estabelecer um padrão único para todas as relações socioespaciais, como entre as regiões de um país, entre as áreas de um mesmo estado ou município e, tampouco, entre campo e cidade. Cabe-nos, entretanto, considerar as diferenças espaciais, sociais e culturais, mas à luz de uma totalidade que se impõe para além dessas dinâmicas, que não se restringe a determinados limites ou fronteiras, como fica claro no comportamento de domínio espacial do modo de produção capitalista.

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

Nesse sentido, coadunamos com Vieira (2000), para a qual o ensino deve fugir do imediatismo das relações vividas pelos indivíduos, devendo, pois, abranger uma perspectiva ampliada, de

modo a proporcionar-lhes uma formação *livre* e *consciente*, de forma a compreenderem as relações em que estão inseridos, e não apenas acatando-as pacificamente, nos limites de suas realidades imediatas. Portanto, compreende-se que, a partir do ensino de geografia (quando trabalhado por uma perspectiva crítica – marxista –, abordando-se a totalidade), torna-se possível ao aluno a abstração de sua realidade espacial imediata, "levando-o a enxergar suas contradições e a visualizar as possibilidades existentes de superação desta realidade na direção de uma realidade mais coerente com os valores humanos, ou seja, com o vir a ser da humanidade" (VIEIRA, 2000, p. 71).

Nessa perspectiva, é importante salientar a concepção de Duarte (2007), no que toca às possibilidades de formação do *indivíduo em-si* a partir de apropriações das construções desenvolvidas pelo gênero humano, que se objetiva em condições singulares, conformando suas individualidades, como nos casos da linguagem falada e escrita. A formação do indivíduo em-si é apenas uma parte de seu desenvolvimento, que não deve se cristalizar ou se encerrar nesta etapa. Para isso, Duarte apresentou a formação do *indivíduo para-si* como forma de superação da formação inicial. Assim,

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

Esta abordagem é relevante ao buscar mediações entre a vida cotidiana da escola e do aluno e os aspectos não ligados a esta dimensão social direta, às realizações de seu dia a dia, de forma associada entre produção e reprodução da sociedade e do indivíduo. Tal perspectiva toma a educação escolar não apenas nas esferas das relações diárias, mas incluindo-a e relacionando-a com

suas atividades necessárias à produção material da vida. Daí a compreensão de que "não se trata de reduzir a vida do indivíduo à vida cotidiana, isto é, não se trata de pensar a educação escolar como voltada nem exclusiva nem preferencialmente para as necessidades da vida cotidiana" (DUARTE, 2007, p. 107). Dessa forma, este autor também assevera que

> [...] a escola precisa ir além do cotidiano das pessoas, e a forma de ela fazer isso é por meio da transmissão das formas mais desenvolvidas e ricas do conhecimento até aqui produzido pela humanidade. Não interessa, porém, à classe dominante que esse conhecimento seja adquirido pelos filhos da classe trabalhadora (DUARTE, 2012, p. 155).

Não se trata aqui de negar a validade das experiências dos educandos, construídas por meio de suas relações do dia a dia. Pelo contrário, estas experiências devem ser enriquecidas, elaboradas ao mais alto grau de complexidade, considerando-se, evidentemente, os limites do desenvolvimento intelectual dos educandos ao longo de seu processo formativo. Partindo de Lucena (2004), consideramos que há a necessidade de um aprofundamento maior desses conhecimentos tácitos construídos, reconhecendo-os, inclusive, como insuficientes para uma formação geral, e que devem ser trabalhados em associação ao desenvolvimento da ciência, este constituído como um dos pilares do desenvolvimento da produção na sociedade atual. Dessa forma, Lucena (2004) aponta o papel que a escola pode desempenhar para a superação dessa sociedade, a partir do estreitamento dos conhecimentos tácitos com a ciência, tomando como referência o pensamento de Marx quando se refere à saída do "reino das necessidades" para o "reino da liberdade".

Outra questão pertinente a esse debate está presente na *Primeira Conferência Nacional por uma Educação do Campo* (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2008). Tal questão diz respeito à pedagogia escolar, e está associada aos mecanismos internacionais que "contribuem" com a proposição da educação no campo no Brasil, a exemplo da Unesco. No item 60 deste

documento, nas páginas 55 e 56, há a abordagem sobre a questão da transformação pela *pedagogia escolar*, apontando-se a incorporação da educação popular, além de mencionar que

> [...] precisamos também analisar a discussão sobre a renovação pedagógica que vem acontecendo, a partir da escola, no Brasil e no mundo. *Nossas concepções pedagógicas devem ser feitas a partir de uma reflexão profunda em torno da seguinte questão: quais são os principais aprendizados a ser construídos pelas nossas crianças, pelos nossos jovens e pelos nossos adultos, e que devem ser oportunizados pela escola?*[38] *A partir desta resposta, pensar qual o melhor jeito (pedagogia) de ajudar a construí-los...* (FERNANDES, CERIOLI, CALDART, 2008, p. 56 – grifo nosso).

E, na nota de rodapé número 38, o referido documento nos traz a seguinte assertiva:

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

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

Para Duarte (2003), a acepção desta educação "para o Brasil e para o mundo" proposta pela Unesco e pelo Banco Mundial, é estruturada sobre as premissas neoliberais e construtivistas, no que pesa uma importância desmedida das aprendizagens individuais, que não devem ser excluídas, mas que, ao secundarizar

ou negar a transmissão de conhecimentos pela mediação pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem, atrasam e limitam o desenvolvimento intelectual do aluno que, sozinho, não pode alcançar conhecimentos de maior nível de elaboração, considerando os conhecimentos histórica e socialmente construídos pelo gênero humano. Nesse sentido, o lema do "aprender a aprender" traz à tona os conhecimentos elaborados no presente, pela forma dinâmica da organização da sociedade, colocando-os como conhecimentos provisórios, de acordo com o momento. Outra característica desta concepção é o pragmatismo, uma vez que, associado à competição do mercado de trabalho, impõe aos indivíduos a "disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital" (DUARTE, 2003, p. 11). Duarte afirmou, ainda a respeito da pedagogia do "aprender a aprender", que

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

Pode se notar que as consequências da pedagogia do "aprender a aprender", portanto, estão diretamente ligadas à manutenção do *status quo*. Ao coadunar com esta perspectiva educacional, o *Movimento por uma Educação do Campo* se afasta, assim, de uma perspectiva radical de transformação da educação com possibilidades de intervenção social. Ao mesmo tempo, bloqueia o acesso aos conhecimentos clássicos – aqueles que superaram as marcas de *seu* tempo e que mantêm significativa validade no

tempo presente, como são os conhecimentos filosóficos, históricos e aqueles ligados à arte e à cultura, bem como os conhecimentos de química, física, biologia etc.

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

> [...] a necessidade do materialismo histórico-dialético como referencial de análise e de intervenção, visando a apreender nos estudos sobre a Educação do Campo os confrontos externos de disputa de projetos para o campo e para a educação e os internos, no que diz respeito à elaboração dos pressupostos da Educação do Campo e à sua materialização (VENDRAMINI, 2010, p. 134).

## Considerações finais

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

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

Nesse sentido, consideramos fundamental uma revisão das concepções teórico-metodológicas, a fim de caminhar-se rumo à construção de uma escola única que envolva a relação entre trabalho e educação como forma de superar as perspectivas ecléticas e culturalistas. É preciso romper com as concepções funcionalistas do trabalho, centradas nas atividades rurais, compreendendo a totalidade social. A luta de classes, como motor da história, deve ser apreendida na pesquisa em educação no campo na geografia como elemento indispensável à produção do espaço ou da apropriação territorial, e, assim, deve ser incorporada às pesquisas que têm como horizonte transformações sociais estruturantes.

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

Dessa forma, mais do que fechar este artigo com conclusões apriorísticas, buscamos abrir o debate sobre a educação do campo, na perspectiva de avançarmos nesta discussão. Não desconsiderando os avanços na educação do campo, consideramos importante uma reflexão crítica sobre as seguintes questões: o ocultamento da luta de classes em detrimento da aclamação da cultura, da identidade e dos saberes específicos dos povos do campo está relacionado com o posicionamento político dos agentes propositores desta educação?; o escanteamento do materialismo histórico-dialético, como colocado por Vendramini (2010), é intencional ou efeito do acaso?; o não debate das funções políticas e educacionais da Unesco, da Unicef e do Banco Mundial é motivado por desconhecimento, oportunismo ou por intencionalidade política?; a perspectiva da pedagogia do "aprender a aprender" é compatível com a estratégia e a tática para a superação do capitalismo?; a centralidade do trabalho no processo educativo não condiz mais com a realidade atual?

Enfim, essas e outras questões devem ser mais bem elaboradas e respondidas para que possamos avançar neste debate e construir alternativas para a construção do novo a partir de uma perspectiva de transformação social. Não podemos deixar para trás, junto aos destroços do "socialismo real", a luta pela edificação de uma sociedade livre da exploração do homem pelo homem. É urgente e necessária, como alertou-nos Mészáros (2008), uma *educação para além do capital*. Para tanto, não podemos nos esquecer de que Lenin (1988, p. 25) asseverou que "sem teoria revolucionária, não há movimento revolucionário".

## Referências bibliográficas

ALBUQUERQUE, Joelma de Oliveira. "Crítica à pesquisa em educação do campo no Brasil: o limite crítico entre a educação do campo e a educação rural". In: *Filosofia e Educação*, v. 5, p. 301-321, 2013.

ALLENDE, Salvador. *Discurso en la Universidad de Guadalajara.* [1972]. Disponível em http://publicaciones.anuies.mx/pdfs/revista/Revista19_S2A2ES.pdf Acessado em 12/02/2016.

ANTUNES, Ricardo. "Trabalho e superfluidade". In. LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo, trabalho e educação*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

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

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

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

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

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

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

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

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

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

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

GENTILI, Pablo. "Três teses sobre a relação trabalho e educação em tempos neoliberais". In: LOMBARDI, José Claudinei; SAVIANI, Dermeval; SANFELICE, José Luís (orgs.). *Capitalismo,*

*trabalho e educação.* Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2002.

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

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

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

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

_____. *Que fazer?* São Paulo: Hucitec, 1988.

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

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

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

MANACORDA, Mário Alighiero. *Marx e a pedagogia moderna*. Campinas: Editora Alínea, 2007.

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

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

_____. "Instruções aos delegados do Conselho Central provisório, AIT". In: _____; ENGELS, Friedrich. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas/SP: Navegando, 2011.

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

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã.* São Paulo: Boitempo, 2007.

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

_____; _____. *Textos sobre educação e ensino*. Campinas/SP: Navegando, 2011.

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

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

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

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. "Escola, trabalho e cooperação". In: *Boletim da Educação*, n. 4, 1994.

_____. "Trabalho e coletividade na educação". In: *Boletim da Educação*, n. 4, 1995.

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

PISTRAK, Moisey M. (org.). *A escola-comuna*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

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

_____. *Fundamentos da escola do trabalho*. 3ª ed. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

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

_____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. 6ª ed. Campinas: Autores Associados, 1997.

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

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

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

SOUZA, Alex Cristiano de. *Trabalho e educação: crítica à produção do conhecimento sobre educação no campo na geografia*. Dissertação (Mestrado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia, Instituto de Geografia. Uberlândia, 2016.

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

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

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

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