

EDUCAÇÃO E TRABALHO NA FORMAÇÃO TERRITORIAL DOS ASSENTAMENTOS RURAIS DE REFORMA AGRÁRIA: REFLEXÕES INICIAIS¹

Alexandre Peixoto Faria Nogueira²

alexandrepfn@hotmail.com

María Franco García³

mmartillo@gmail.com

Resumo: A escola é parte fundamental do processo de formação cultural, político e social dos sujeitos que a integram, portanto, é um elemento importante na análise da formação territorial dos assentamentos rurais de Reforma Agrária e Luta pela Terra. Esta constatação nos coloca ante a necessidade de aprender como esta instituição participa da formação territorial de tais espaços, particularmente nos assentamentos da região da Mata paraibana, recorte territorial da nossa pesquisa de mestrado. Além do mais, buscamos compreender a relação entre o trabalho e a educação nestes espaços, como vínculo determinante para a formulação de propostas educativas, o que implica recuperar a discussão entre educação e desenvolvimento social, tema historicamente presente no contexto das discussões sobre a função social e política da educação e da escola.

Palavras-chave: Educação; Educação do Campo; Escola; Trabalhadores rurais; Mata paraibana

Summary: The school is part of the process of cultural, politician and social formation of the citizens that integrate it, therefore, it is an important element in the analysis of the territorial formation of the rural settlements from agrarian reform and fight for the land. This finding raises them the necessity to learn how this institution participates of the territorial formation of such spaces, particularly in the settlements on “Mata Paraibana”, the territorial clipping of our research. In addition, we search to understand the relation between the work and the education in these areas, as determinative bond for the formularization of educative proposals, which implies resume discussions between education and social development, it historically present in the context of discussions on the social and political function of education and school.

Word-key: Education; Education on the Field; School; Agricultural workers; Mata Paraibana.

¹ Este texto faz parte da pesquisa de mestrado em andamento, intitulada “Escolas rurais e formação territorial dos assentamentos de Reforma Agrária na Zona da Mata paraibana”, sob orientação da Profa. María Franco.

² Mestrando do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB

³ Professora do Programa de Pós-graduação em Geografia da UFPB. Bolsista PRODOC/CAPES. Membro do Centro de Estudos de Geografia do Trabalho (CEGeT)

INTRODUÇÃO

Atualmente, podemos afirmar que em grande parte do território nacional brasileiro inexistem uma educação que leve em conta as necessidades específicas das famílias que vivem e trabalham no campo, com especial atenção para aquelas que configuram as novas territorialidades da luta e resistência da classe trabalhadora, os assentamentos rurais de reforma agrária.

A necessidade de construir escolas e implementar projetos educativos que trabalhem com a realidade vivida nas áreas de reforma agrária, tornou-se uma das bandeiras de luta dos movimentos sociais do campo a partir da realização do Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária (ENERA), em Julho de 1997. Desde esse momento, a luta pela construção de uma Educação do Campo, como política pública que garanta o desenvolvimento das famílias assentadas e acampadas que se contraponha ao processo de desenvolvimento do capital no campo, é uma exigência dos trabalhadores rurais e camponeses organizados. A nossa pesquisa busca compreender o alcance do novo paradigma sobre a Educação do Campo, as suas contribuições com o processo de desenvolvimento e resistência das famílias trabalhadoras e camponesas e a sua

reprodução territorial. Com esse fim nos propomos problematizar neste texto a relação entre trabalho e educação, apontando que a reforma agrária não se restringe ao assentamento de famílias sem terra, senão que marca o início do processo de territorialização de uma proposta de desenvolvimento das famílias trabalhadoras rurais.

A relação entre trabalho e educação tem sido recorrentemente considerada como condição indispensável ao desenvolvimento, assim como tem sido visível a compreensão dessa relação enquanto elemento norteador de políticas públicas voltadas para a educação. A idéia da relação entre trabalho e educação a partir do raciocínio economicista dominante, traz para o centro do debate a adequação da educação às demandas do mercado, ainda que, nem sempre a qualificação responde ao ajuste entre as demandas do capital e a oferta de trabalho. Logo, em uma primeira análise, algumas evidências nos encaminham para negar o papel do trabalho enquanto princípio norteador de uma ação educativa e formadora de uma consciência crítica, por estar inserido num modelo de sociedade baseado, em sua essência, na produção de mercadorias e reprodução do capital.

Entretanto, quando se examina mais detalhadamente a questão, vê-se que essas

novas formas de trabalho, mesmo estranhadas, podem potencializar uma ação educativa, pois, trazem a oportunidade de colocar os homens em novos patamares de relacionamento político, social e cultural, alterando as antigas relações sociais existentes, forjando, conseqüentemente, uma sociabilidade baseada na resistência à ideologia e ao modelo imposto pela economia e pela lógica do ajuste e da adequação da educação às demandas do capital.

Sobre este formato funcionalista da escola, de adequação da educação às demandas do mercado, GRAMSCI (apud Buttigieg, 1999, p. 06) afirma que na escola:

(...) em função da crise profunda da tradição cultural e da concepção da vida e do homem, verifica-se um processo de progressiva degenerescência: as escolas de tipo profissional, isto é, preocupadas em satisfazer interesses práticos imediatos, predominam sobre a escola formativa, imediatamente desinteressada. O aspecto mais paradoxal reside em que este novo tipo de escola aparece e é louvada como democrática, quando, na realidade, não só é destinada a perpetuar as diferenças sociais, como ainda a cristalizá-las em formas chinesas.

No entanto, nem todas as propostas educacionais se enquadram ao mercado. Analisando algumas dessas inadequações Arroyo (1991) argumenta que, “padecemos

de uma tradição pedagógica que vê a educação apenas como informação, instrução, verbalização ou cultivo do intelecto, sendo descartado o trabalho como centro da totalidade do aprendizado do gênero humano” (p. 209).

Os movimentos sociais que atuam no campo, cientes da importância de uma educação voltada e adequada a sua realidade, colocam como pauta de reivindicação a questão da Educação do Campo, enquanto instrumento para a emancipação dos camponeses e trabalhadores rurais que lutam pela terra.

Sobre a expansão das escolas básicas populares, Arroyo (2003, p. 30) diz:

A expansão da escola básica popular se torna realidade não tanto porque o mercado tem exigido maior escolarização, nem porque as elites se tornaram mais humanitárias, mas pela consciência social reeducada pelas pressões populares.

A questão da Educação do Campo nos últimos anos tem tido um avanço substancial, devido principalmente às reivindicações dos camponeses pela implementação de escolas nos assentamentos e acampamentos. Outro fator intensificador desse avanço foi a entrada deste paradigma na agenda de lutas e de trabalho de um número cada vez maior de movimentos

sociais e sindicais dos trabalhadores rurais, o que vem pressionando sua inclusão também na agenda de alguns governos municipais, estaduais e no governo federal.

A Educação do Campo tem como vínculo de origem as lutas sociais dos trabalhadores rurais e camponeses. Ela é incompatível com o modelo de agricultura capitalista que combina, hoje, no Brasil, latifúndio e agronegócio, exatamente porque eles representam a exclusão da maioria e a morte dos camponeses. Educação do Campo combina com Reforma Agrária e com o modo de produção camponesa (CALDART, 2002).

Sobre o papel dos movimentos sociais na (re)formulação da educação básica, Arroyo (2003, p. 30) afirma que:

De alguma forma os movimentos sociais reeducam o pensamento educacional, a teoria pedagógica, a reconstrução da história da educação básica. Um pensamento que tinha como tradição pensar essa história como apêndice da história oficial, das articulações do poder, das concessões das elites, das demandas do mercado... Seria de esperar que a reconstrução da história da democratização da escola básica popular na América Latina não esquecesse de que ela é inseparável da história social dos setores populares.

Somente com a incorporação na pauta de diferentes organizações e movimentos sociais, como por exemplo, da Confederação

Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (CONTAG), da União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB), do MST, dos Movimentos dos Atingidos por Barragens (MAB), entre outros e na Lei de Diretrizes de Bases da Educação – LDB 9394/96⁴, é que a discussão sobre a problemática da educação do campo surge no cenário político do nosso país. Assim inicialmente, a educação básica, conforme colocada pela LDB, tornou-se uma luta popular pela implementação da noção de escola pública do campo.

O processo de construção da Educação *do* e não *no* Campo, de acordo com Arroyo (2004), é um movimento da renovação pedagógica de raízes populares e democráticas, pois é inserido num movimento social e cultural do campo, garantindo assim a aquisição de direitos e contribuindo para o processo da formação territorial dos assentamentos em questão.

ESCOLA E EDUCAÇÃO

Neste momento se faz necessário a exposição do que entendemos sobre educação. Nesse contexto não dissociamos a educação da categoria trabalho, entendida

⁴ Lei de Diretrizes Básicas onde se considera a especificidade da escola rural

aqui como a raiz ontológica do ser social. De acordo com Tonet (2005, p. 09) entendemos que:

Assim como a linguagem e o conhecimento, também a educação é, desde o primeiro momento, inseparável dela. O trabalho, por sua própria natureza, é uma atividade social, e, por isso, sua efetivação implica sempre, por parte do indivíduo, a apropriação dos conhecimentos, habilidades valores, comportamentos, objetivos, etc., comuns ao grupo. Somente desta apropriação é que o indivíduo pode tornar-se (objetivar-se) efetivamente como gênero humano. Esta apropriação/objetivação tem na educação uma das suas mediações principais.

No entanto, mesmo com todo esse processo de acúmulo de conhecimento e habilidades que transforma o indivíduo em gênero humano, a aplicação dessa concepção de educação não se faz presente, já que por vivermos em uma sociedade dividida em classes, esse processo educativo é atravessado pelos antagonismos sociais existentes que refletem a sua luta.

No sentido estritamente técnico, a educação consiste em uma atividade de desenvolvimento da capacidade física, intelectual e moral, a fim de promover a sua condição de ser social. Ao adquirir conhecimentos e aptidões, o sujeito passa por uma transformação do seu estado de

consciência onde aperfeiçoa suas faculdades e percepções de juízos.

É evidente que a educação não se restringe ao termo técnico, indo muito além das perspectivas de simples conceitos. A questão que bem explica a transformação porque passa o homem é o aprendizado. Na medida em que vive, ele aprende, pois, segundo Gadotti “as faculdades do homem devem ser desenvolvidas em todos os domínios da vida social, isto é, no trabalho, na política, na economia, na cultura, no consumo etc.” (2003, p. 56).

Para Gramsci (1998) a escola é a principal agência, na sociedade civil, de formação de intelectuais⁵. Mas, segundo ele as relações educacionais não se dão apenas no âmbito das organizações escolares, elas ultrapassam os limites estruturais da escola. Para ele, a educação é um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza, intercâmbio este mediado pelo trabalho, e com os outros indivíduos. Logo, as relações educacionais são resultados da influência de todo o meio territorial, onde estão presentes

⁵ Segundo este autor “Por intelectuais deve-se entender não somente essas camadas sociais tradicionalmente chamadas de intelectuais, mas em geral toda a massa social que exerce funções de organização em sentido amplo: seja no plano da produção, da cultura ou da administração pública.” (Gramsci, 2000, vol. 3, p. 201).

a família, o trabalho, os sindicatos, os movimentos sociais e outras relações sociais.

Convencido de que é impossível se pensar a teoria e a prática educativa fora dos processos educativos em que se dá a produção material da existência humana Arroyo (1991) considera que, cada fase do avanço tecnológico veio acompanhada pelo alerta de educadores contra os efeitos destruidores das formas culturais existentes.

Podemos constatar que, segundo Tonet o campo da educação também é um espaço onde se trava uma incessante luta entre as classes sociais, ainda que a hegemonia esteja sempre em mãos das classes dominantes, pois, segundo este autor (2005, p. 09):

Em uma sociedade de classes, o interesse das classes dominantes será sempre o pólo determinante da estruturação da educação. O que significa que ela será configurada de modo a impedir qualquer ruptura com aquela ordem social. Em consequência, a educação, sempre terá um caráter conservador.

A educação tem um caráter eminentemente político que reflete o conflito entre as classes. Para a sua superação cara à emancipação humana é necessário construirmos práticas educativas que propiciem a formação de consciência de classe, que transformem os indivíduos e as

relações sociais que constroem nos e os territórios.

TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SOCIEDADE CAPITALISTA

A problemática do trabalho no contexto do capital nos induz a crer que somos submetidos a uma educação que nos torna seres passivos diante dos acontecimentos e submissos a qualquer um que se imponha e mostre poder sobre nós.

Para Gramsci (1989) a relação escola/trabalho, leia-se educação/trabalho, dá sentido à idéia de liberdade. Sobre tal entendimento, Nosella (1992, p. 127) afirma que:

O trabalho é a própria oficina-escola que forja o homem na prática produtiva, projetando, se estendendo e concretizando vários outros tipos de escolas de cultura, de política, para melhor adaptar esse homem ao novo tipo de prática produtiva necessária naquele momento histórico (...). Para Gramsci, as diversas formas produtivas e suas correlatas formas escolares são expressões da busca de liberdade por parte do homem.

Embora atualmente haja uma discussão em torno dos meios alternativos de educação na sociedade capitalista, a escola ainda é vista como a melhor forma de se obter

conhecimento e estágio obrigatório para ascensão social. Diga-se com mais precisão ela está estritamente ligada ao sistema de produção de valor e lucro que tem no trabalho o seu elemento central e regulador da vida humana.

A escola e toda a autoridade que ela ostenta conseguem transformar seus “membros-aprendizes” (alunos) em sujeitos passivos ao impor suas idéias sem contestações, ensinando (para não dizer adestrando) às crianças desde o princípio à absorver e repetir suas lições tão bem que se tornam incapazes de pensar coisas diferentes. Tornam-se ecos das receitas ensinadas e aprendidas. Tornam-se incapazes de dizer o diferente (ALVES, 1994).

Neste sentido, os alunos são preparados para servir ao sistema (sociedade, Estado, capital, etc.) para mais tarde exercerem uma profissão que promete preencher suas vidas e realizá-las como seres humanos. Mas a bem da verdade, o que acontece é o contraponto radical de uma realização do homem como sujeito de si: os alunos são educados com técnicas que visam formar profissionais nas mais diversas áreas, esquecendo da verdadeira formação, a humana. Formação esta de caráter crítico.

Mesmo assim, é inegável que o trabalho é a categoria central da vida humana. Pois é justamente através dele que o indivíduo

interage com o meio, produzindo valores, embora raramente expresse seus objetivos ou participe engajadamente ao propor alternativas que facilitem seu cotidiano. Devido a tantos componentes que se alteram constantemente, é possível considerar que o trabalho e a educação apresentam-se como parte integrante da condição necessária à sobrevivência humana, mas não única.

Na perspectiva de Marx (1990), o trabalho abstrato constitui uma atividade resultante da evolução histórica marcada pelo processo de produção, distribuição e troca de mercadorias, visando criar o valor (capital). Segundo Giannotti (2001, p. 77),

Para o homem não há força produtiva há não ser conformada pelo trabalho. E convém lembrar que a força produtiva mais importante não reside num objeto natural, mas no próprio homem, quer no seu treinamento pessoal quer, sobretudo, no modo pelo qual articula trabalhos cooperativos, incluindo a divisão social do trabalho.

Marx revolucionou a humanidade em relação à sua própria história porque compreendeu que o que cimenta o desenvolvimento histórico dos homens e sua elevação à esfera do ser social é o trabalho. Este é distintivo do ser social porque o homem só se tornou homem ao produzir aquilo que não estava posto, satisfazendo suas necessidades enquanto ser que se

reproduz individual e socialmente. Por isso, a história humana é a história das relações entre os homens mediada pelo trabalho no decorrer do tempo.

É, portanto, o trabalho que garante a continuidade da existência dos homens, pois funda o ser social ao mesmo tempo em que surgiu com este. Pronunciar que o trabalho é categoria fundante da sociabilidade humana é afirmar que a relação entre homem e natureza constitui-se como inseparável, sendo que esta é adaptada àquele. Ao transformar a natureza, o homem também se transforma porque melhora cada vez mais o que conhece de si e da própria natureza, criando sempre o novo, cujas possibilidades de realização gera novas necessidades que, ao supri-las, nova situação histórica é criada e o homem não é mais o mesmo. Dessa forma, pelo trabalho, ele se tornou o único ser na natureza capaz de construir sua própria realidade, transformando-se em cada processo de transformação (MARX, 1990). É por isso que, segundo Gadotti (2003), o desenvolvimento das faculdades humanas no trabalho de dominação da natureza é um movimento profundamente pedagógico.

Marx destacou-se com a elaboração de uma proposta que pôs o trabalho como elemento central da compreensão teórica do mundo, porém, não deixou de situar a importância da educação no processo de

transformação do proletariado. De fato, em busca do êxito do proletário contra o domínio burguês, Marx acreditava que o comunismo seria uma alternativa viável em relação a um sistema marcado pelo antagonismo de classes e que, na implantação de uma proposta coletivista, a educação se daria por meio de dois processos: o da instrução familiar para a importância da coletividade e o que se associa ao trabalho cuja produção é repartida de forma igualitária (SILVA, 2007).

Sobre os estudos de Karl Marx à respeito da integração entre a educação e trabalho, Gadotti (2003, p. 56) afirma que:

Marx desenvolveu a idéia de integração entre educação e trabalho em três momentos. O primeiro, nos *Princípios do comunismo*, retomados no *Manifesto* (período de 1847-1848); depois nas *Instruções aos delegados* ao Congresso da A.I.T. (Associação Internacional dos Trabalhadores, Genebra, 1866), cujo os principais tópicos foram retomados em *O capital* (período de 1866-1867) e, finalmente, na *Crítica ao programa de Gotha* em 1875.

A influência de suas idéias atraiu outros pensadores que se dedicaram a entender a educação como alternativa inescrutável para a emancipação, como por exemplo, Adorno. Para ele, o processo educacional deve sempre enfatizar a transformação social global em detrimento da individuação. Contra toda a

forma de barbárie, a educação deve atuar em busca da afirmação do processo emancipatório, onde a compreensão da totalidade social deve ser a tônica que guia todos em busca de sua afirmação como sujeito inerente a uma coletividade (SILVA, 2007).

De fato, a emancipação é um processo ideológico marcado pela tentativa de se afirmar uma independência em relação aquilo que o cerca. Pode ser o sistema capitalista, a cultura, a sociedade ou mesmo a família.

Baseando-se na obra de Adorno “Educação e emancipação”, ele defende a idéia de que toda proposta educacional tenha como meta uma questão: que o totalitarismo seja banido do mundo. A educação neste sentido é voltada para a conscientização do homem (SILVA, 2007). Tal sentido vem se tornar um avanço no processo da conquista da emancipação humana.

EDUCAÇÃO E A EMANCIPAÇÃO HUMANA

O conceito de emancipação é muito vasto, embora em seu sentido mais comum queira dizer libertação. A emancipação se cria na superação de tudo o que está aí, isto é, na forma totalitária do sistema para com os sujeitos.

De fato, a emancipação é um processo ideológico marcado pela tentativa de se afirmar uma independência em relação aquilo que o cerca. Pode ser o sistema capitalista, a cultura, a sociedade ou mesmo a família (TONET, 2003). No entanto, é importante frisar que tal idéia não é simples de ser efetivada diante do mundo e do sistema em que se vive.

Assim a educação, a partir do considerado durante todo texto, como prática emancipadora, vem a ser um instrumento voltado para as classes subalternas para a conquista de sua hegemonia. A proposta por uma Educação do Campo enquadra-se nessa realidade, servindo de instrumento para o desenvolvimento do campesinato.

A QUESTÃO DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

São diversas as dimensões da questão agrária, uma delas é a Educação. Cada vez mais, os sujeitos participantes do processo da reforma agrária, necessitam de um programa educacional que se enquadre com a realidade encontrada e vivida por eles, seja nos acampamentos, seja nos projetos de assentamentos, como trabalhadores/as rurais

e camponeses, acampados/as e/ou assentados/as.

A questão da Educação do Campo nos últimos anos tem tido um avanço substancial, devido principalmente às reivindicações dos camponeses para implementação de escolas nos assentamentos e acampamentos.

A educação básica do campo é uma reivindicação dos movimentos sociais e está expressa no documento preparatório para a I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo.

A educação do campo, a partir de práticas e estudos científicos, deve aprofundar uma pedagogia que respeite a cultura e a identidade dos povos do campo. (I Conferência Nacional Por uma Educação Básica no Campo. Carta Aberta. Luziânia – Goiás, 1998).

Segundo Caldart (2002) a Educação do Campo deve ser pensada como processo de construção de um projeto de educação dos camponeses, gestado desde o seu ponto de vista e da trajetória de luta de suas organizações. Isto quer dizer que se trata de pensar a educação (política e pedagogia) desde os interesses sociais, políticos, culturais de um determinado grupo social.

As escolas dos assentamentos estão inseridas em um processo de territorialidade complexo, o qual possui uma história, um

processo de formação particular e que também é formado por sujeitos que vivem, trabalham e sociabilizam-se nesse próprio território, o que exige dessa escola um projeto educacional particular, que se enquadre a essa realidade. No entanto, as escolas do campo, mais precisamente dos assentamentos rurais, adotam políticas educacionais distintas da realidade vivida nessas novas territorialidades, o que tem tornado um obstáculo para o desenvolvimento do campesinato.

O projeto educacional urbano-opressor adotado pelas escolas rurais, também pode ser caracterizado como invasão cultural que, de acordo com Freire (1975) é definido como “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freia a criatividade, inibe sua expansão” (p. 178).

As escolas do campo quando adotam uma política educacional urbano-opressora adotam, conseqüentemente, a política da classe dominante, a de apagar a memória do povo e impor sua cultura, impedindo que os assentados, os camponeses, os trabalhadores rurais, identifiquem as causas estruturais da concentração fundiária, da violência, da fome, do desemprego, passando uma visão falsa, irreal do mundo (PEREIRA, 2005).

Perpetuando, assim, sua dominação perante a classe oprimida.

Segundo Caldart (2002) o processo educativo adequado ao campo deve ser composto por um conjunto de ações pedagógicas, de organizações curriculares, que envolva todos os responsáveis pela construção da identidade camponesa. A luta pela terra requer uma política pedagógica que ajude ao campesinato a garantir tudo o que foi acumulado em seu processo histórico de formação.

A Educação do Campo se constitui a partir de uma contradição, que é a própria contradição de classe no campo: existe uma incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, exatamente porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (CALDART, 2002), logo a Educação do Campo vem como um instrumento a ser utilizado contra a agricultura capitalista, materializada no agronegócio.

A Educação do Campo compreende um conjunto de políticas públicas que contribuem para o desenvolvimento do território camponês, pois ao contrário do território capitalista (baseado apenas na produção de mercadoria, na monocultura, ou seja, baseado apenas no viés econômico

como norteador do seu território), baseia-se na multidimensionalidade, em um conceito mais amplo de território onde ocorrem as diversas relações sociais que constituem as dimensões territoriais, tais como educação, cultura, produção, trabalho, infra-estrutura, organização política e etc (FERNANDES, 2005).

A educação como política pública não faz parte do interesse do agronegócio, porque esta dimensão territorial não faz parte do seu modelo de desenvolvimento, já para o campesinato a educação como política pública é essencial para o desenvolvimento de seus territórios (FERNANDES, 2005).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação é essencialmente um processo de aquisição de conhecimentos necessários ao homem no seu intercâmbio com a natureza e com os outros indivíduos. Esse processo de aquisição do conhecimento ocorre no próprio contexto do processo de trabalho e dele é fruto.

A reflexão sobre os desdobramentos de uma política educacional que venha levar a uma emancipação humana, nos leva a pensar em novas estratégias de luta, no sentido de mudar profundamente uma realidade social. Consideramos que não podemos ignorar e

menosprezar a questão da transformação via educação, sabemos que a mudança estrutural de uma formação social requer diferentes estratégias e ações, mas junto com as ações políticas e econômicas, precisamos de ações que façam mudanças culturais para promover a transformação de valores e princípios.

Com o intuito de lutar contra essa realidade posta, a escola, enquanto uma das esferas de capacitação do trabalho pode e deve atuar diretamente na busca da modificação da realidade vigente, propondo aos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem, o repensar das estruturas sociais. A ação educativa dos professores pode se desvincular do ideário

capitalista, pois “os educadores têm a vantagem insigne de poderem dedicar-se a uma tarefa que a técnica humana ainda não despojou dos seus atributos naturais” (FREINET, 1988, p.38).

Logo, acreditamos no poder de mobilização e transformação dos movimentos sociais, sindicais e da sociedade como um todo, mas, acima de tudo, acreditamos que na necessidade de práticas educativas de qualidade, comprometidas com a ruptura de paradigmas da educação dominante-alienante e descompromissada, que viabilizem a formação crítica e conscientizadora, tanto no campo quanto na cidade.

BIBLIOGRAFIA

ADORNO, Theodor. *Educação e emancipação*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel G. Revendo os vínculos entre trabalho e educação: elementos materiais da formação humana. In: SILVA, Tomaz Tadeu. *Trabalho, Educação e Prática Social* (Org.), Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.

ANTUNES, Ricardo. *Os Sentidos do Trabalho: ensaios sobre a afirmação e a negação do trabalho*. São Paulo: Boitempo, 1999.

BECKER, Fernando. Um divisor de águas. In: *Memória da pedagogia*, nº 1 – Jean Piaget. Rio de Janeiro: Ediouro, 2005.

FERNANDES, B. *Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais*. I Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo. Brasília, 2005.

FRIGOTTO, Gaudêncio. *Trabalho, educação e tecnologia: treinamento polivalente ou formação politécnica*, Revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, ano 8, n.14, 1989.

- CALDA RT, Roseli Salete. *Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola*. São Paulo: Cortez, 2000.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 8.ed. São Paulo: Cortez, 1992.
- GIANNOTTI, José Arthur. *Marx: vida e obra*. Porto Alegre: L e PM, 2001.
- GRAMSCI, A. *Concepção dialética da história*. 8.ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, (1989).
- MARX, K. *O capital*. São Paulo: Nova Cultural, 1988.
- _____. *Textos Filosóficos*. São Paulo: Mandacaru, 1990.
- NOSELLA, Paolo. *A escola de Gramsci*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1992.
- PEREIRA, A. A. *Além das cercas... Um olhar educativo sobre a reforma agrária*. João Pessoa: Idéia, 2005.
- SILVA, Carlos Henrique Carvalho. *A Educação como instrumento para a emancipação a emancipação humana em Karl Marx e Theodor Adorno*. Anais do II Encontro Regional: Trabalho, Educação e Formação Humana. Fortaleza, 2007.
- TONET, I. *Educação, cidadania e emancipação humana*. Ijuí: Ed. Unijuí, 2005.

Informações bibliográficas:

Conforme a NBR 6023:2002 da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT), este texto científico publicado em periódico eletrônico deve ser citado da seguinte forma:

NOGUEIRA, Alexandre Peixoto Faria. GARCÍA, María Franco. EDUCAÇÃO E TRABALHO NA FORMAÇÃO TERRITORIAL DOS ASSENTAMENTOS RURAIS DE REFORMA AGRÁRIA: reflexões iniciais. **Revista Pegada Eletrônica**, Presidente Prudente, vol. 10, n. 1, 30/junho/2009. Disponível em: <<http://www.fct.unesp.br/ceget/pegada101/05alexandre.pdf>>. Acesso em: _____. 20__.