



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL**  
**CAMPUS DE LARANJEIRAS DO SUL**  
**CURSO INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS**  
**NATURAIS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS**

**SANDRA MARA MARTINS**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO DA JUVENTUDE: Desafios da Sucessão Familiar Rural**

**LARANJEIRAS DO SUL-PR**

**2018**

**SANDRA MARA MARTINS**

**EDUCAÇÃO E TRABALHO DA JUVENTUDE: Desafios da Sucessão Familiar Rural**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito parcial para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias da Universidade Federal da Fronteira sul.

Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

**LARANJEIRAS DO SUL-PR**

**2018**

## PROGRAD/DBIB - Divisão de Bibliotecas

Martins, Sandra Mara  
EDUCAÇÃO E TRABALHO DA JUVENTUDE: Desafios da  
Sucessão Familiar Rural/ Sandra Mara Martins. -- 2018.  
47 f.

Orientador: Gracialino da Silva Dias.  
Trabalho de conclusão de curso (graduação) -  
Universidade Federal da Fronteira Sul, Curso de  
INTERDISCIPLINAR EM EDUCAÇÃO DO CAMPO: CIÊNCIAS  
NATURAIS, MATEMÁTICA E CIÊNCIAS AGRÁRIAS , Laranjeiras  
do Sul, PR, 2018.

1. Agronegócio. 2. Educação do Campo. 3. Latifúndio  
. 4. Juventude camponesa. I., Gracialino da Silva Dias,  
orient. II. Universidade Federal da Fronteira Sul. III.  
Título.

SANDRA MARA MARTINS

**EDUCAÇÃO E TRABALHO DA JUVENTUDE: Desafios da Sucessão Familiar Rural**

Trabalho de conclusão de curso apresentado como requisito para obtenção do título de Licenciada em Educação do Campo: Ciências Naturais, Matemática e Ciências Agrárias da Universidade Federal da Fronteira sul.

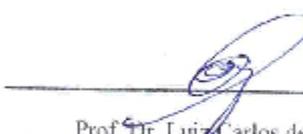
Orientador: Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias

Este trabalho de conclusão de curso foi defendido e aprovado pela banca em: 03, 07 2018.

BANCA EXAMINADORA



Prof. Dr. Gracialino da Silva Dias – UFFS



Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas



Prof.ª Msc. Priscila Ribciro Ferreira

*“A velha escola declarava que queria criar homens instruídos em todos os domínios e que ensinava as ciências em geral. Sabemos que isso é pura mentira, uma vez que toda a sociedade se baseava e se apoiava na divisão dos homens em classes, em exploradores e oprimidos. Como é natural, toda a velha escola, saturada de espírito de classe, não ministrava conhecimento senão aos filhos da burguesia. Cada uma das suas palavras estava destinada a favorecer aos interesses da burguesia. Nas escolas, em lugar de educar jovens operários e camponeses, preparavam-nos para o maior proveito dessa mesma burguesia. Procuravam preparar servidores úteis, capazes de proporcionar lucros à burguesia, sem perturbar, ao mesmo tempo, sua ociosidade e sossego.”*

LÊNIN, Vladimir Ilitch. *Tarefas da juventude na construção do socialismo.*

## AGRADECIMENTOS

Agradeço a minha família por ser o meu alicerce e por estar sempre comigo, me apoiando e incentivando. Em especial a meu marido Heliton dos Anjos, que incansavelmente esteve ao meu lado durante toda essa caminhada. Agradeço pelo seu carinho, compreensão, pela força, paciência e motivação e por me suportar nas horas mais difíceis. Sem você as coisas não teriam acontecido. Você faz parte de tudo isso!

A minha filha Nicolí Sophia, que é a melhor parte de mim. Foram muitas noites de sacrifício longe de você - é por causa de você minha filha que mamãe não hesitou em desisti. Você precisa de um bom futuro, por isso obrigado por você existir.

Agradeço ao meu orientador Gracialino Dias, que esteve sempre disposto a me orientar, compartilhando sua vasta experiência e conhecimento, que não são poucos. Mesmo estando super atarefado, fez o possível para que o objetivo do trabalho fosse alcançado. O senhor sabe o quão admirável é, por isso meu eterno reconhecimento e agradecimento!

A sua esposa Vera Regina e suas filhas que este tempo todo, abriram as portas da sua casa nos momentos em que precisei me abrigar. Obrigado pelo carinho, ajuda, apoio e atenção.

Ao Prof. Dr. Luiz Carlos de Freitas e Prof<sup>ª</sup>. Msc. Doutoranda Priscila Ferreira, pelas suas valiosas reflexões, contribuições durante a Banca de Qualificação.

Aos alunos do Colégio Estadual do Campo Professor Valmir Nunes - EFM, que contribuíram com a pesquisa de campo, que foi de extrema importância para este trabalho.

A todos os professores que passaram pela turma de Licenciatura em Educação do Campo e que fizeram parte da minha vida acadêmica, os quais foram a base para que eu pudesse obter o grau de licenciada, sempre nos incentivando na busca do conhecimento.

Aos inúmeros colegas, com quem pude compartilhar minhas alegrias e angústias e pelos momentos de descontração e pela convivência. Muitos carregou com grande carinho em meu coração, foram fundamentais nesta trajetória.

Aos meus queridos pais Jose e Ana Maria, pelo apoio e incentivo, e por acreditarem em mim. E por saber que sempre posso contar com vocês!

A esses e a outros que por ventura não tenha citado, os meus mais sinceros agradecimentos.

## RESUMO

Este trabalho é o ponto de chegada da Licenciatura em Educação do Campo. Estuda a temática da juventude rural tomando por fundamento a categoria trabalho em sua relação com a educação. Justifica-se no âmbito dos estudos educacionais em sua relação com a demografia agrária. Nesse sentido busca investigar os principais determinantes sociais que contribuem para a saída dos jovens do campo, destacando a concentração das terras em mãos dos latifundiários que formam um sistema de poder constituído como o Estado de grandes burgueses e latifundiários. Parte da compreensão que o capitalismo brasileiro é um capitalismo atrasado, submetido à dominação dos países imperialistas e por este motivo o país mantém nas relações externas uma situação semicolonial e nas relações internas uma situação semifeudal. A semicolonialidade e a semifeudalidade são dois aspectos do capitalismo brasileiro que estão articuladas com as regras e formas de funcionamento do agronegócio no campo para produção e exportação de bens primários. Em função disso as principais características da realidade do campo brasileiro são do seu esvaziamento demográfico, particularmente da expulsão da sua juventude. Partindo dessa contestação, o estudo focou sobre a visão dos jovens camponeses que estão estudando o Ensino Médio, buscando analisar qual é a percepção dos mesmos em relação ao campo, às condições de trabalho e renda e à educação. De outro lado, a pesquisa analisou o Projeto Político-Pedagógico de um colégio da rede pública estadual, localizado no campo e concebido pela mantenedora como “escola do campo”, buscando identificar concepções pedagógicas que possam contribuir para a formação dos jovens camponeses no sentido de apoiar a sua permanência no campo, realizando a sucessão familiar rural.

**Palavras-chave:** Agronegócio; Educação do Campo; Latifúndio; Juventude camponesa.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO .....</b>	<b>09</b>
<b>1. BASES TEORICAS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO .....</b>	<b>15</b>
1.1. Trabalho e Educação no Geral e sob o Capitalismo .....	15
1.1.1. Trabalho no campo brasileiro .....	19
1.1.2. Educação no campo brasileiro .....	22
<b>2. A QUESTÃO AGRARIO-CAMPONESA E A JUVENTUDE RURAL ....</b>	<b>30</b>
2.1. O latifúndio e os camponeses: lutas de classes no campo brasileiro .....	30
2.2. A juventude rural .....	34
<b>3. ESCOLA DO CAMPO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E RENDA NA VISÃO DOS JOVENS CAMPONESES .....</b>	<b>38</b>
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>42</b>
<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>44</b>
<b>ANEXO I .....</b>	<b>46</b>

## INTRODUÇÃO

A educação escolar em geral e, dentro desta, a educação destinada aos estudantes de famílias camponesas – educação do campo – encontra-se diante de um grande desafio: associar-se de modo orgânico com a realidade e perspectiva dos estudantes, das condições sociais e econômicas de suas famílias, levando em conta as relações de trabalho e renda das famílias camponesas, ou seja, as relações de classes em luta na sociedade.

Essa associação implica em assumir um referencial teórico à luz de uma pedagogia classista, isto é, uma concepção de educação articulada com os interesses imediatos e históricos da classe trabalhadora, no caso específico da classe dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra. Uma pedagogia classista que contrária à ilusão de “uma educação para todos”, anunciada sob as formulações positivistas de caráter pós-moderno, elaboradas segundo a ideologia dos “sujeitos do campo”, da “identidade” e da “cultura” do campo, sob um viés localista atrasado, como bem orientam os movimentos oportunistas signatários das agências imperialistas, como o Banco Mundial e os governos gerentes dos interesses da dominação imperialista do nosso país.

Sob essa concepção teórica, este trabalho busca analisar a educação da juventude rural a partir da realidade social que marca a questão agrário-camponesa em nosso país. Compreende a educação determinada pelas estruturas sociais e pelas contradições de classes do tipo de capitalismo existente em nosso país, ou seja, de um modelo educacional crivado pelas mesmas contradições de classes que marcam a divisão social do trabalho. Assim, do mesmo modo que as relações sociais de produção sob o capitalismo são caracterizadas pela contradição entre uma classe exploradora e uma classe explorada, o modelo educacional se apresenta igualmente crivado pelas mesmas contradições, tendo uma educação para formar os filhos da classe opressora, de um lado, e a educação para formar os filhos da classe trabalhadora, de outro.

Esse fenômeno se torna ainda mais contraditório quando se trata da educação destinada aos filhos das famílias da classe dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra, os quais não têm acesso a uma boa educação, sendo obrigado a se deslocar por longas distâncias para ter acesso à escola, sendo que muitas destas não possuem estrutura adequada ao trabalho pedagógico e sofrem com a falta de professores.

Essa é uma dura realidade enfrentada pelos estudantes filhos de camponeses em nosso país. A juventude rural desde cedo enfrenta essa adversidade decorrente não só das condições

de estudo, mas das experiências e condições de vida em geral, de trabalho e renda dos seus familiares, perpassando a sociabilidade no seu conjunto.

Estamos de acordo com Galindo, para quem ao se falar de juventude rural, refere-se a uma categoria social diversa construída a partir das experiências de trabalho, sociabilidade, troca cultural e interação socioambiental (GALINDO, 2014, p.123). Para além do aspecto do “diverso” a realidade da juventude rural é marcada por contradições na esfera política, cultural, ideológica e econômica. Estas contradições têm raízes nas condições e nas relações de trabalho.

Desta forma, define-se como juventude rural os jovens entre 15 e 29 anos que ainda vivem com os seus familiares as quais têm as condições materiais de vida sustentadas pelas atividades econômicas das suas famílias no meio rural. Não se refere, portanto, ao conceito de domicílio. Isso implica em considerar que nas cidades de pequeno ou médio porte, embora uma grande parte da sua juventude resida com os seus familiares em meios urbanos, do ponto de vista econômico são partes da juventude rural brasileira. Parte dessa juventude, podendo ser inclusive a sua maioria, embora ideologicamente se sinta “urbana” ou “jovem da cidade”, as condições materiais de existência as definem como juventude rural. Não é, dessa forma, o “domicílio”, mas as forças produtivas que utilizamos para definir juventude rural.

O desenvolvimento deste trabalho tem justificativas sob muitos olhares. Do ponto de vista demográfico, articula-se com a preocupação com o esvaziamento do campo brasileiro, fenômeno explicado como “êxodo rural” que neste estudo definiremos por expulsão da população camponesa do campo, particularmente da sua juventude rural. Essa expulsão dos jovens camponeses tem uma dimensão econômica importante, atingindo principalmente os filhos de pequenos proprietários rurais, agricultores familiares, sem terra ou com pouca terra, que deixam as suas atividades no campo migrando para as cidades, particularmente os grandes centros urbanos.

A autora parte ainda de uma justificativa pessoal e vinculação orgânica com o tema estudado. Sendo filha de pai e mãe camponeses, que viveram desde antes do seu nascimento em movimentos populares, lutando pelo sagrado direito do acesso a um pedaço de terra para poder trabalhar e alimentar a família é, também, uma camponesa que conhece desde criança, no dia-a-dia da sua vida familiar e do estudo em escolas rurais e em escola do campo, onde cursou toda a sua formação na educação básica, as condições e a realidade do campo para os jovens.

A realização do estudo reflete, portanto, parte das reflexões e um esforço pela teorização de uma experiência de vida da própria autora.

Parte-se da compreensão que a demografia do campo tem determinantes econômicos como a falta de emprego, trabalho e renda, os quais estão ligados tanto às inovações tecnológicas, quanto às relações de trabalho, e às culturas desenvolvidas para atender ao mercado dos produtos do setor primário brasileiro. Como um exemplo disso cita-se a cultura da soja, dentre os cultivos únicos, onde se utiliza uma grande quantidade de trabalho morto em detrimento do trabalho vivo, ou seja, não gera emprego com a utilização intensiva de trabalho humano, preponderando o trabalho da genética (enriquecimento ou modificação genética), do agrotóxico (“defensivo”) e da mecanização, sobre o trabalho, realizado pelas pessoas. Milhares de hectares de plantio de soja ocupando grandes áreas se tornam verdadeiros vazios demográficos. Isso pode ser comprovado em outras culturas do gado de corte, da cana de açúcar, do cultivo de exóticas formadoras dos “desertos verdes”, denominadas por “reflorestamento”, milho, dentre outros tipos de monocultivo.

Dentro desse contexto busca-se estudar a relação entre trabalho e educação da juventude rural. Para tanto, o estudo abrange uma breve análise da questão fundiária no Brasil, destacadamente em relação à concentração de terra em mãos de latifundiários desde o período colonial das “capitanias hereditárias” e das “sesmarias”. A questão agrária e a questão fundiária expressão a base social, econômica e política onde se localiza a juventude rural.

Considera-se a impossibilidade da permanência da juventude no campo sem a solução da questão agrário-fundiária. A destruição do sistema latifundiário onde o agronegócio expande a sua lógica atingiria os dois lados: a agrária e a fundiária, embora a lógica da produção capitalista se imponha para os pequenos proprietários rurais a partir das mesmas leis do mercado e das relações de produção do agronegócio. Por isso sustenta-se, a realização deste estudo, sob a defesa da destruição dos latifúndios e de todo o sistema latifundiário.

Compreende-se como parte do sistema latifundiário o conjunto das relações sociais de produção do campo, incluindo nestas a educação rural e todo o sistema de ensino que temos em nosso país, voltado para a reprodução das relações econômicas de submissão do país e de toda a questão agrária brasileira ao mercado mundial, isto é, destinada à produção de bens primários agrícolas para exportação sob a forma de “*commodities*”, cujos preços e padrões são definidos pelas bolsas de valores dos países imperialistas que controlam e dominam a economia e a política do estado brasileiro.

A destruição dos latifúndios, com a entrega de terra para quem nela vive e trabalha, seria a primeira etapa para a solução da questão fundiária, e abriria o caminho para a solução do vazio demográfico rural, situação que ampliaria novas demandas dentre as quais a educação camponesa. Falar em educação do campo sem defender em primeiro lugar a destruição de latifúndio e a entrega de terra para as famílias de camponeses sem terra ou com pouca terra não passa de afirmação oca. A primeira etapa da educação do campo é a defesa e a conquista da terra pelos camponeses.

Do mesmo modo, falar em “sucessão familiar rural”, ou seja, que os jovens sucedam a seus familiares permanecendo no campo, sem a defesa da distribuição de terra para que estes mesmos jovens possam produzir, gerando trabalho e renda, seria igualmente uma afirmação vazia, sem sentido.

Além dos aspectos teóricos anteriormente indicados, a realização deste estudo carrega uma justificativa não neutra, marcada pelo envolvimento da autora com o tema. O interesse pelo tema surge da minha vivência com essa realidade, e na tentativa de tentar compreendê-la, pois sou filha de família camponesa e pude observar ao período de alguns anos, a maioria de meus colegas, amigos de infância, e eu própria, tendo que se afastarem do campo por vários motivos diferentes.

Eu no papel de educadora do campo em processo de formação e preocupada com essa realidade, passei a me questionar em relação ao tema, por isso vou buscar verificar quais os principais fatores que levam essa evasão e a não permanência da juventude no campo, gerando a não sucessão rural, ou não. Neste sentido a pesquisa de campo realizada em um colégio do campo da rede pública estadual buscou investigar a seguinte **questão-problema**: Quais as perspectivas que a juventude tem em relação aos estudos e aos seus projetos de vida e profissional?

A formulação da questão-problema, que guia a realização do estudo, tem por sustentação a metodologia formulada por Chizzotti, segundo o qual, a definição do problema “é uma etapa na qual se elege um núcleo particular (problema de um tema geral, assunto)” (CHIZZOTTI, 2000, p. 39).

A pesquisa conjugou estudos da literatura da área, análise documental, e estudos de campo. Estes se caracterizaram como de caráter qualitativo, mediante estudo de caso, (ANDRÉ e LUDKE, 1986), em um colégio da rede pública estadual do Paraná, localizado no meio rural como “escola do campo”.

A pesquisa de campo foi realizada com a aplicação de questionário, no segundo semestre de 2017, junto a 14 estudantes do Ensino Médio, 04 do segundo ano e 10 do terceiro ano, sendo 07 do sexo masculino e 07 do sexo feminino.

Além da pesquisa empírica realizada na mesma escola com os jovens agricultores, o trabalho compreendeu a realização de estudos literários e análise documental, sendo esta realizada com o Projeto Político Pedagógico da escola onde estudam os alunos respondentes do questionário. Refere-se a uma metodologia integrada por vários recursos, de modo a fornecer bases para a categorização que permitam identificar as percepções dos jovens rurais sobre a situação de trabalho, educação e renda vivida por eles.

A construção de categorias não é tarefa fácil. Elas brotam, num primeiro momento, do arcabouço teórico em que se apóia a pesquisa. Esse conjunto inicial de categorias, no entanto, vai ser modificado ao longo do estudo, num processo dinâmico de confronto constante entre teoria e empiria, o que origina novas concepções e, conseqüentemente, novos focos de interesse (ANDRÉ e LUDKE, 1986, p. 42).

A partir desta problemática o estudo tem por objetivos: verificar qual a concepção de educação no Ensino Médio e no que ela pode vir a contribuir (ajudar) para a permanência da juventude rural no campo; examinar o papel da escola que está inserida nesse meio para com o tema, pois o esvaziamento demográfico do campo levaria ao seu fechamento da mesma.

O trabalho está organizado em quatro capítulos. No Primeiro examinam-se os fundamentos teóricos da pesquisa, articulados no contexto histórico da sua realização. Desenvolve os principais conceitos relativos à relação entre educação e trabalho, e a ligação entre o tipo de capitalismo burocrático imposto pelo imperialismo para o nosso país com o modelo educacional voltado para a reprodução das relações de semicolonialidade e semifeudalidade.

No Segundo Capítulo são analisadas as principais categorias de conteúdo relativas à caracterização da questão agrário-camponesa e a juventude rural.

No terceiro e último capítulo descrevem-se as características da instituição escolar e da comunidade onde a pesquisa foi realizada. Ainda são descritas e analisadas as categorias de conteúdos nascidas da pesquisa empírica, realizada por meio do questionário na pesquisa de campo com os jovens estudantes.

Nas Considerações Finais são formuladas, na forma de síntese, algumas inferências sobre a temática da juventude rural, com ênfase na defesa de uma concepção classista para a educação do campo articulada com as lutas sociais, como lutas de classes, dirigidas pela destruição dos latifúndios e de todo o sistema de poder latifundiário representado pelo estado brasileiro, como estado de grandes burgueses e latifundiários serviçais do imperialismo.

## 1. BASES TEÓRICAS DA RELAÇÃO ENTRE TRABALHO E EDUCAÇÃO

### 1.1 Trabalho e Educação no Geral e sob o Capitalismo

Engels no texto *sobre o papel do trabalho na transformação de macaco em homem* contesta o reducionismo do trabalho visto pelos economistas que, dentro de uma visão unilateral, defendem que “o trabalho é a fonte de toda riqueza”. Ao contrário da visão puramente econômica afirma que “o trabalho é muitíssimo mais do que isso. É a condição básica e fundamental de toda a vida humana.”

Aprofundando o papel do trabalho na formação humana Engels afirma que:

Primeiro o trabalho, depois dele e com ele a palavra articulada, foram os dois estímulos principais sob cuja influência o cérebro do macaco foi-se transformando gradualmente em cérebro humano – que, apesar de toda a sua semelhança, supera-o consideravelmente em tamanho e em perfeição. E à medida que se desenvolvia o cérebro, desenvolviam-se também os seus instrumentos mais imediatos: os órgãos dos sentidos. Da mesma maneira que o desenvolvimento gradual da linguagem está necessariamente acompanhado do correspondente aperfeiçoamento do órgão do ouvido, assim também o desenvolvimento geral do cérebro está ligado ao aperfeiçoamento de todos os órgãos do sentido.

Compreendendo o sentido geral do trabalho como ação do homem sobre a natureza como forma da produção dos bens necessários para a existência, ou como afirma Marx em *O Capital*, o trabalho como “intercâmbio entre o homem e a natureza”, como “trabalho concreto” desenvolvido para a produção de coisas úteis, necessário à manutenção da vida, sustenta-se o princípio educativo do trabalho.

Esse princípio coloca a Pedagogia em bases científicas, ou seja, encontra uma teoria explicativa racional sobre o processo de desenvolvimento e formação humana. Na medida em que o homem produzia coisas, produzia novas linguagens, novas subjetividades, novas formas de representação e uma nova cultura. As linguagens matemáticas, físicas, biológicas, etc., nascem desse processo. Ao produzir coisas, produzem-se conhecimentos que são incorporados às experiências e posteriormente sistematizados e passados de geração para geração.

*O trabalho concreto*, produtor de coisas úteis na sociedade capitalista regida pela lógica da mercadoria, subordina-se ao *trabalho abstrato*, destinado à produção de mercadoria e exercido socialmente como uma mercadoria.

Na sociedade capitalista a forma social dominante do trabalho é a de uma mercadoria. Não de uma mercadoria qualquer, mas de uma mercadoria que é utilizada para a produção de

outras mercadorias e ao produzi-las produz igualmente uma parte de trabalho que o burguês que compra a força de trabalho do trabalhador acumula para si. Marx ao analisar o processo de produção de mercadoria pela força de trabalho do trabalhador descobriu a teoria da *mais-valia*, isto é, do trabalho que o trabalhador realiza e que é acumulado pelo capitalista. Assim, o trabalhador recebe somente uma parte do seu trabalho na forma de salário e a outra parte do seu trabalho é apropriado pelo capitalista sob a forma de *mais-valia*.

O trabalho é, portanto, a única forma de produção de riqueza. Ocorre que a riqueza na sociedade capitalista é acumulada pela burguesia que controla os meios de produção, acumulando sob a forma de *mais-valia*.

Essa é uma lei científica que explica os fundamentos da produção e de acumulação de riqueza sob o modo de produção capitalista de modo em geral. É um regime que se desenvolve de maneira desigual, onde um pequeno número de países de capitalismo avançado, que se tornaram países imperialistas, de um lado, exerce a dominação sobre o resto do mundo, impondo para os povos, nações e países dominados a sua lógica de acumulação.

Assim, em qualquer país capitalista do mundo, o seu sistema educacional estará inevitavelmente dividido pelas contradições entre os interesses da burguesia, que primam pela manutenção do regime, e os interesses do proletariado, que para sair da escravidão assalariada precisa destruir o regime e construir outro tipo de sociedade.

Para que o proletariado, ou seja, a classe que vive do próprio trabalho, não perceba e desenvolva uma interpretação crítica do mundo e da realidade social, a burguesia busca desenvolver um universo bastante amplo para a reprodução ideológica do seu mundo, alienando multidões para o seu sonho dourado do consumismo. A própria escola é disputada pela ideologia da burguesia. O currículo escolar, a consciência e a ideologia dos professores são disputados pela burguesia. Isso se dá, pelo conteúdo, pela forma e pela metodologia, pela precarização das condições de trabalho docente e pela formação de professores.

Saviani (1994a) desenvolve importante análise da relação entre os diferentes modos de produção, de desenvolvimento do trabalho humano, com a educação. Sobre o modo de produção comunista primitivo, quando ainda não havia classes sociais afirma:

Tudo era feito em comum: os homens produziam sua existência em comum e se educavam neste próprio processo. Lidando com a terra, lidando com a natureza, se relacionando uns com os outros, os homens se educavam e educavam as novas gerações. (SAVIANI, 1994a, p. 154).

Com o advento da sociedade de classes, ou seja, a partir da criação da propriedade privada, onde uma determinada classe social passou a viver da exploração de outra classe a educação, tornou-se classista. Cada classe tendo a sua educação. Deste modo na Grécia ou na Roma antigas, sustentadas pelo modo de produção escravista, a classe dos donos dos meios de produção tinha uma educação diferente da classe escravocrata.

Considerando que a aparição da propriedade privada divide os homens em classes sociais, Saviani afirma que:

Temos então a classe dos proprietários e a classe dos não proprietários. O fato de uma parte dos homens se apropriarem privadamente da terra dá a eles a condição de poder sobreviver sem trabalhar. Com efeito, os não proprietários que trabalham a terra assumem o encargo de manter a si próprios e aos senhores. Nesse sentido, surge uma classe ociosa, ou seja, uma classe que não precisa trabalhar para viver: ela vive do trabalho alheio. (SAVIANI, 1994a, p. 156).

A escola nasce dentro deste contexto histórico. É uma decorrência das classes sociais, nasce da propriedade privada:

No comunismo primitivo, a educação coincidia inteiramente com o próprio processo de trabalho, a partir do advento da sociedade de classes, com o aparecimento de uma classe que não precisa trabalhar para viver, surge uma educação diferenciada. E é aí que está localizada a origem da escola. (SAVIANI, 1994a, p. 156).

Durante o modo de produção feudal, que dura cerca de mil anos no Continente Europeu, as classes sociais opressoras do povo, formadas pelos senhores feudais, tendo por instituições o alto clero e a nobreza, souberam manter a escola classista voltada para a reprodução do sistema social.

Com as revoluções burguesas, a destruição do feudalismo e o estabelecimento do modo de produção capitalista, a escola assume um novo papel, sem, contudo, jamais perder o seu caráter classista. A burguesia se torna a classe dominante dos meios de produção e da economia e, como consequência, do seu sistema de poder representado pelo estado burguês.

O estado burguês, isto é, o sistema de poder da classe exploradora do trabalho humano sob o capitalismo, desenvolve os instrumentos de controle, poder e dominação para a garantia da reprodução do regime. Dentre os meios do exercício deste controle está o sistema educacional. Assim, a escola apresenta-se crivada pelas contradições do capitalismo.

Para os intentos da classe que vive do trabalho alheio (capitalistas), ela deve servir para a boa adaptação dos homens ao modelo de sociedade vigente, sem criticar a sua estrutura e as suas regras. Já para as classes oprimidas que sustentam e carregam sobre seus ombros toda a

sociedade, a escola deve fornecer-lhes elementos que os levem a interpretar, compreender e transformar a realidade social, criando um novo modo de produção e uma nova sociedade.

Essa é uma contradição que atravessa a concepção, forma e conteúdo da escola. Trata-se de uma contradição ideológica-política como luta de duas linhas: uma linha burguesa e uma linha proletária. Essa luta de duas linhas é a dominante entre os professores e, principalmente, nos cursos de formação de professores, onde predomina a ideologia a-histórica, ou seja, reproduzindo a ideologia burguesa.

A alienação da escola e do trabalho pedagógico da escola aos objetivos da reprodução do capitalismo está diretamente ligada com as condições de trabalho dos trabalhadores em educação sob as mesmas regras do trabalho alienado voltado para a criação de mercadoria.

Ressalta-se que esse caráter contraditório da educação se torna mais acentuado ainda em face do tipo de capitalismo atrasado que temos em nosso país. Um capitalismo burocrático, ditado pelo imperialismo, que torna o nosso país produtor e exportador de matérias-primas. Um país com baixo desenvolvimento científico e tecnológico sob a dominação de grandes empresas como verdadeiros monopólios transnacionais controlando a produção econômica de todo o país.

Sob essa situação, para manter a dominação do nosso país, do nosso povo e das nossas riquezas pelos países de capitalismo avançado (países imperialistas, principalmente os EUA) os governos pró-imperialistas até hoje em nosso país nunca valorizaram a nossa educação. Pelo contrário, mantém uma educação precária para o povo não descobrir e se rebelar contra a dominação e a exploração.

A educação precarizada é necessária para a manutenção da dominação do nosso país pelo imperialismo, além de um sistema de governo corrupto, cujas mazelas e atos de lesa-povo aparecem nos noticiários diariamente.

A reprodução das classes dominantes exploradoras do povo, formadas pela grande burguesia e pelos latifundiários serviçais do imperialismo, necessita de uma educação ideologicamente ligada com os interesses das mesmas classes inimigas do povo.

Este estudo identifica e procura destacar a ligação do tipo de educação que temos em nosso país, voltada para a reprodução de uma condição de semifeudalidade nas relações do Brasil com os países imperialistas, associada com subjacentes relações de semifeudalidade na questão agrária pela manutenção do sistema latifundiário e também na indústria, na política e na esfera educacional.

Ao encerrar este Capítulo sustentamos que se o trabalho sob o capitalismo destina-se à produção de mercadoria, como trabalho alienado, nos países dominados pelo imperialismo como o Brasil, onde predomina um capitalismo burocrático para servir aos interesses da acumulação de capital pelos monopólios transnacionais e à dominação imperialista, a situação de alienação do trabalho e a sua precarização se torna mais acentuada ainda, se comparada com a situação do trabalho e das relações de trabalho nos países imperialistas.

Esse fenômeno se manifesta em relação à educação e aos sistemas de ensino, onde predomina uma maior precarização nos países dominados em relação à educação e os sistemas de ensino nos países imperialistas. Uma divisão mundial do trabalho entre países de capitalismo avançados (imperialistas) e países de capitalismo burocrático (dominados) atados aos interesses imperialistas, implica numa divisão mundial da educação igualmente desigual: uma dominadora e outra dominada.

#### 1.1.1. O Trabalho no Campo Brasileiro

Para a análise da realidade do campo brasileiro faz-se necessário examinar as características do tipo de capitalismo que foi desenvolvido em nosso país. Considera-se que o campo brasileiro é atrasado porque todo o capitalismo brasileiro também o é. Esse entendimento expressa dialeticamente a relação entre parte e totalidade.

O seu atraso está preso a uma raiz histórica desde o processo de colonização e à forma como o país se mantém na fase do imperialismo como um país dominado na forma de semicolônia mantendo relações de caráter semifeudal. O capitalismo atrasado criado em nosso país, como capitalismo burocrático, tem como característica básica o controle das suas riquezas naturais e de toda a produção, consumo e a própria cultura pelas agências do imperialismo. A concentração das terras agricultáveis em mãos da classe dos latifundiários que operam servindo aos interesses imperialistas é parte dessa lógica de dominação. O próprio estado brasileiro que representa o sistema de poder das classes conservadoras formadas pela grande burguesia e pelos latifundiários se expressa como um instrumento da dominação imperialista.

A concentração de terras e os grandes latifúndios vêm desde o período colonial, tendo como referência a divisão do território brasileiro pelas chamadas “capitanias hereditárias” e as “sesmarias”. Essa concentração da posse da terra foi mantida depois da independência, amparada pelo instrumento legal denominado Lei de Terras – número 601, de 18 de setembro

de 1850, que aboliu o sistema de sesmarias. De acordo com esta lei, que foi a primeira lei que definiu o regime de propriedade de terra no país, ficou definido que a única forma de acesso à terra seria pela compra da mesma, impedindo que os pobres tivessem acesso à terra. Ressalta-se que quando o governo monárquico escravocrata aprovou esta lei o regime da escravidão no Brasil já estava condenado, encaminhando para o seu fim em decorrência de fatores internos, marcados pelas rebeliões e lutas abolicionistas, e externos, para garantir as condições da expansão do capitalismo, na época sob a hegemonia mundial do neocolonialismo inglês.

Com a abolição da escravidão no Brasil em 1888, pela Lei Áurea – Lei 3.353 de 13 de maio de 1888, o trabalho escravo no Brasil ficou proibido. No entanto, as terras continuavam em mãos de grandes latifundiários, tornando os novos libertos da escravidão presos ao “cativeiro da terra”.

Depois da Segunda Guerra Mundial o EUA aplicou determinados princípios da economia, da produção e das tecnologias da guerra nas formas de organização industrial e na agricultura. Nesta última destacam-se um conjunto de técnicas que foram denominadas por “revolução verde”, composta por: seleção genética, agroquímico com a produção de fertilizantes nitrogenados, herbicidas e inseticidas; mecanização agrícola, correção do solo, dentre outras. O nome parece atraente, todavia, a perspectiva “verde” dessas mudanças tecnológicas exprime um reducionismo do conceito, tendo em vista se tratar de processos imbricados pela monocultura e extermínio de espécies animais e vegetais, sem se considerar o ecossistema como um todo.

Essas técnicas foram transferidas para os países e zonas de dominação do imperialismo estadunidense mediante as exportações de “pacotes tecnológicos”. O Brasil se torna num dos principais importadores de tais “pacotes”. Isso vai ser estudado como “modernização conservadora” da agricultura brasileira.

Esse modelo tem a sua continuidade atualmente pelas técnicas e tecnologias que dão sustentação aos processos produtivos conhecidos como “agronegócio” no campo brasileiro. Teve como porta de entrada no país a entrega do sistema agrícola para os monopólios transnacionais pelo regime militar, a qual foi intensificada com a “abertura da economia” e a sua desnacionalização aprofundada nos anos de 1990, com o gerenciamento entreguista do estado brasileiro pelo senhor Fernando Henrique Cardoso, do PSDB, e posteriormente, no início deste milênio, pelo gerenciamento do oportunista Senhor Luiz Inácio da Silva, do PT. Fernando privatizou as indústrias de fertilizantes nitrogenados. Luiz entregou a soberania das sementes

para os monopólios transnacionais ao legalizar o plantio de soja transgênico que se estendera para outras culturas agrícolas. Esses são apenas dois exemplos de entregas aos amos imperialistas pelos dois gerentes.

Uma das características do trabalho, dos processos de trabalho e das relações de trabalho no campo brasileiro, como decorrência do modelo agrícola baseado na produção de *commodities* controlados pelos monopólios e nos tipos de tecnológicos implementados pelo agronegócio, é o desemprego no campo, com o acentuado crescimento do trabalho morto em detrimento do trabalho vivo.

O trabalho morto está presente desde a modificação genética e os “bancos de controle genético” de plantas e animais até o uso das novas maquinarias, equipamentos e químicos agrícolas, suplantando as antigas e tradicionais formas de produção de culturas familiares, desde as primitivas domesticações de plantas e animais.

Um dos efeitos na economia agrícola é a crescente subordinação do pequeno agricultor às indústrias e aos mercadores dos bens agrícolas, direcionando a maioria destes para o pequeno agronegócio e reduzindo a sua capacidade de produção de alimentos. Com isso o país passa a necessitar da importação de alimentos como o arroz, o trigo e até mesmo a mandioca desidratada, como tem ocorrido no período recente.

Do mesmo modo o desaparecimento da pequena propriedade seria uma consequência desse modelo, não fosse a capacidade de organização e de resistências do campesinato como força principal da luta de classes em nosso país. Somente o campesinato organizado poderá destruir o sistema latifundiário como revolução agrária, entregando terra aos milhões de camponeses e mobilizar toda a sociedade para varrer a dominação imperialista do nosso país, edificando uma nova forma de trabalho, de processos de trabalho e de relações de trabalho no campo brasileiro.

Para tanto, faz-se necessário varrer a linha ideológica oportunista que age no seio do campesinato induzindo-o a clamar por reforma agrária, colocando-o a reboque o sistema do velho estado que representa o sistema de poder das classes reacionárias serviçais do imperialismo. Não há nada de transformação social, dos processos de trabalho e das relações de trabalho nessa linha oportunista. Do mesmo modo, querer implantar dogmaticamente a agroecologia dentro desse sistema, não passa de devaneios ilusionistas a manipular os sentimentos de uma pequena burguesia egoísta, que sonha em viver o consumo de alimentos saudáveis num mundo envenenado.

A produção e consumo de alimentos saudáveis passa pela necessária derrocada da natureza e essência do sistema agrícola em putrefação, dominado pelos monopólios transnacionais. Derrotar a grande burguesia, destruir os latifúndios, varrer o imperialismo do nosso país, defender uma educação camponesa em bases científicas para se ter novas relações de trabalho no campo e não o tipo de trabalho alienado que predomina atualmente.

### 1.1.2. A Educação no Campo Brasileiro

Sendo o regime capitalista marcado pelas contradições entre as classes sociais, pela divisão social e técnica do trabalho, a escola e o sistema de ensino refletem também a natureza dessa mesma contradição.

No caso brasileiro trata-se de um país de capitalismo atrasado, como capitalismo burocrático instituído de fora para dentro, ou seja, pelo imperialismo, mantendo relações de produção e de poder sustentadas em bases semifeudais pelo controle da maior parte das terras agricultáveis em nosso país pela classe dos latifundiários – de velho tipo como latifúndio tradicional e de novo tipo sob a alcunha de agronegócio sob a forma empresarial rural. Dessas relações sobressai uma estrutura de caráter político-jurídica, traduzida pelo estado burocrático burguês-latifundiário, como estado das classes de grandes burgueses e latifundiários serviçais do imperialismo, exprimindo o sistema de poder do tipo de capitalismo como poder semifeudal, no plano interno, e como poder semicolonial, no plano externo, em face da dominação imperialista.

A partir da natureza de classe do sistema de poder depreendem-se os sistemas de governos que compõem as formas de gerenciamento marcadas pelas relações entre disputas e acordos entre os grupos e frações das classes dominantes na estrutura do velho sistema de poder.

Adota-se neste trabalho a denominação gerência do estado pelos governantes, tendo em vista o caráter semicolonial do país em face da dominação imperialista.

Sob essa situação a educação, em geral, e a educação destinada aos filhos dos camponeses, em especial, se traduzem em um modelo educacional pautado pelos objetivos da manutenção do estágio de dominação. Assim, se inscrevendo a chamada educação do campo.

Historicamente o campo brasileiro, marcado pela grande concentração de terras em mãos da classe latifundiária, e herdeiro de uma economia baseada na monocultura destinada à exportação sustentada pelo trabalho escravo, se constituiu de modo atrasado, marcado pela

ausência de políticas públicas nas várias áreas tais como saúde, transportes, energia elétrica, cultura e educação. Com isso guarda altos índices de analfabetismo entre as populações rurais e um maior *déficit* educacional em relação às populações urbanas.

Um dos motivos da saída de famílias inteiras do campo para as cidades é a busca do acesso à educação escolar para os seus filhos.

No início do Século XX, quando o Brasil tinha recentemente abolido o trabalho escravo, em 1888, e adotado o regime republicano, em 1889, o país tinha a maior parte da sua população, com mais de 80% dela, vivendo no campo, submetida às condições mais precárias de vida imposta pelo “coronelismo”, expressando a semifeudalidade como domínio dos senhores de terra.

O fim da escravidão e a adoção do regime republicano, portanto, não significaram mudanças estruturais que permitissem ao campesinato brasileiro melhores condições de vida, que garantisse o acesso a terra para viver e trabalhar. O país continuou sob o domínio do sistema latifundiário, como sustenta Guimarães (1989) na sua obra “Quatro Séculos de Latifúndio”. Passou assim da “república da espada” à “república dos coronéis” e “república das oligarquias”. Embora neste período, entre 1880 e 1914, Martins (2013) afirmasse que teria ocorrido “a gênese do trabalhador volante”, com a passagem “do escravo ao assalariado nas fazendas de café”.

A partir de 1930, com decorrência da crise do sistema que gerou a disputa, partilha e re-partilha do mundo entre as potências imperialistas, que teria provado a Primeira e a Segunda Guerra Mundiais, 1914-1918 e 1937-1945, respectivamente, a situação do capitalismo brasileiro ganhou um novo formato, mantendo-se como capitalismo burocrático, atrasado servindo aos interesses da dominação imperialista.

Esse novo formato permitiu a expansão de um tipo de industrialização e consequente urbanização, o que teria levado à crescente saída de grandes contingentes populacionais do campo em direção aos centros urbanos – de década de 1930 à de 1950 ocorre uma grande concentração de populações urbanas em nosso país.

Após a Segunda Guerra Mundial, o país passa a viver sob a mira e controle do imperialismo estadunidense que teria instalado e assumido a hegemonia do continente sul-americano, sendo responsável pela direção das ações políticas de intervenção com os “golpes militares”, como o teria ocorrido em primeiro de abril de 1964 e imposto um regime de corrupção, tortura, assassinatos, exílios e entrega da economia brasileira para as potências

imperialistas, principalmente do EUA. Esse é o resultado político da ditadura militar em nosso país entre 1964 e 1985.

Sob esse contexto inscreve-se um campo brasileiro sob a dominação do imperialismo. A educação proposta para os filhos dos trabalhadores no campo brasileiro vai ser concebida de modo a servir a essa dominação.

Já na década de 1930, com a criação do Ministério da Educação, pelo Decreto 19.402, de 14 de novembro de 1930, como “Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública”<sup>1</sup>, as formulações para a educação destinada ao campo brasileiro passam a ser definidas como “educação rural”.

Muitos estudos sobre a universalização da educação na sociedade capitalista identificam fina conexão entre as demandas da educação com as “demandas do mercado de trabalho”. No entanto, em decorrência do atraso das relações de trabalho no campo brasileiro, as suas demandas educacionais não são levadas em conta para razão instrumental desta com o modelo econômico. Para Damasceno e Beserra:

A ideia da universalização da educação é decorrente da universalização da demanda do mercado de trabalho por um nível mínimo de educação/especialização. Não sendo um requisito para o trabalho rural e, nesse caso, indispensável para a reprodução do capital, a educação rural é negligenciada. (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 77).

De acordo com essas mesmas autoras:

Somente a partir da década de 1930 e, mais sistematicamente, das décadas de 1950 e 1960 do século XX que o problema da educação rural é encarado mais seriamente — o que significa que paradoxalmente a educação rural no Brasil torna-se objeto do interesse do Estado justamente num momento em que todas as atenções e esperanças se voltam para o urbano e a ênfase recai sobre o desenvolvimento industrial. (Idem, p. 75).

Concebida, portanto, a partir de um longo atraso histórico, a educação rural traz graves problemas na sua origem que dizem respeito ao caráter classista da educação. Damasceno e Beserra veem esses problemas, atribuindo o fato da escola rural ser planejada “a partir da escola

---

<sup>1</sup> Teve como precursor o Ministério da Instrução Pública, Correios e Telégrafos, criado em 1890. No governo do Marechal Floriano Peixoto (1891-1892) este ministério foi extinto, tornando-se uma “secretaria” do Ministério da Justiça e Negócios Interiores. O Ministério criado em 1930 passou a se chamar Ministério da Educação e Saúde em 1937. Em 1953, com a criação do Ministério da Saúde, passa a se denominar Ministério da Educação e Cultura, definido pela Lei 1920, de 25 de julho de 1953. Com o fim do gerenciamento militar em nosso país e 1985, foi criado o Ministério da Cultura, em 15 de março de 1985 (Decreto 91.144), passando a ser denominado Ministério da Educação, sob a sigla MEC.

urbana, a escola rural parece tão alienada do seu meio quanto o são também as escolas urbanas para as classes populares” (p. 79).

Não se trata, no entanto, de ter o seu planejamento “a partir da escola urbana”, mas do caráter de classe que ela representa, não apontado para a unidade de classe entre os trabalhadores do campo e da cidade, levando em conta as especificidades do trabalho, das relações de trabalho e das forças produtivas no campo. Não é campo *versus* cidade o principal problema da educação para os filhos da classe trabalhadora no campo, da classe dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra. O principal problema tem raízes teórico-metodológicas profundas e requerem mais estudos que apontem para a defesa de uma educação camponesa de base científica e classista. Uma educação sustentada pela perspectiva teórica do princípio educativo do trabalho. Uma educação classista que ofereça os aportes teóricos verdadeiros para sustentar os princípios classistas da união entre os trabalhadores do campo e da cidade.

Os estudos realizados por Damasceno e Beserra destacam que a “escola pública rural é limitada e precária”, no entanto afirmam que:

Tanto as populações rurais pesquisadas como os estudiosos consideram que essa instituição tem papel fundamental na divulgação do saber universal para a população rural, devendo por isso ser avaliada e, sobretudo, ter sua função sociopedagógica e conteúdos curriculares redefinidos para que de fato venha a atender aos reais interesses dos grupos sociais a que se destina. (DAMASCENO e BESERRA, 2004, p. 79).

A educação para a classe dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra passou a ser incorporada nos planos de lutas do campesinato nas décadas de 1950 e 1960.

Algumas correntes populares no início da década de 1960, dentre elas uma parcela da juventude estudantil inspirada em movimentos libertários da época passaram a dar mais importância ao campo brasileiro. A constituição das Ligas Camponesas, a influência da revolução chinesa vitoriosa em 1949 que teve o campesinato como força principal, sob a direção do PCCCh – Partido Comunista da China – liderado pelo Presidente Mao Tsetung, a base juvenil estudantil da igreja católica, o surgimento de organizações políticas inspiradas pelas formulações do “pensamento Mao Tsetung” como a Ação Popular Marxista Leninista, etc., vão contribuir para o avanço nas formas de organização das lutas do campesinato brasileiro, bem como formam uma frente dando origem às formulações da educação popular.

A educação popular, nascida dessas práticas sociais, se constitui na principal fonte da chamada “educação do campo” sob a formulação de movimentos populares tais como a

Comissão Pastoral da Terra (CPT) e O Movimento dos Trabalhadores Sem-Terra (MST) a partir do final da década de 1980 e seguintes. Teve como principal articulação teórica os pressupostos da fenomenologia existencialista, de cunho empirista formulados por Paulo Freire.

Com o golpe militar de 1964 profundos ataques foram realizados pelo Estado contra as organizações dos trabalhadores brasileiros, particularmente dos camponeses que tinham nas Ligas Camponesas a sua principal organização. Assim a educação popular passa a ser atacada como uma “ameaça à segurança nacional” e os seus principais expoentes perseguidos pelo regime.

Durante o regime militar o campesinato foi perseguido e teve as suas organizações independentes esmagadas violentamente pelas ações autoritárias, de caráter fascista, perpetradas pelo estado burguês-latifundiário. Exemplo disso foram os assassinatos e massacres de camponeses pelo Estado sob o pretexto de combater a “Guerrilha do Araguaia” que representava as formas de lutas mais avançadas contra o fascismo e em defesa das massas pobres do campo.

A década de 1980 foi marcada pelo agravamento da crise do regime atingindo as esferas econômicas, moral e política do regime militar, levando-o aos frangalhos e completa desmoralização.

A expansão do modelo agrário do regime militar tinha como características a expansão do domínio das empresas transnacionais sobre o campo brasileiro. Esse modelo foi responsável pelo aumento da concentração das terras em mãos dos latifundiários, principalmente daqueles organizados pela racionalidade do chamado “agronegócio”.

O aumento do desemprego e a expulsão de milhões de famílias do campo contribuíram para o desenvolvimento de organizações de movimentos populares principalmente na “luta contra a carestia” e nas “lutas por moradia”, nas cidades; na luta de defesa dos direitos dos “atingidos por barragens” e por “reforma agrária”, no campo. Deste último surge o MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, como desdobramento da Comissão Pastoral da Terra, dentre outros movimentos populares na luta em defesa da terra para quem nela vive e trabalha.

A chamada “educação do campo” torna-se importante pauta dos movimentos sociais populares na luta pela reforma agrária neste período.

Como foi descrito anteriormente a educação do campo tem como principal referência as concepções teóricas da educação popular.

A educação do campo se constitui como importante área de disputa tanto na esfera política como teórica. O termo “do campo” contribui para firmar a defesa do campo como o território da luta pedagógica; todavia, se não for tomado dialeticamente pode expressar um reducionismo para o plano da “identidade” com ênfase no local, reduzindo da dimensão classista para o localismo de caráter culturalista, propalando a defesa dos “sujeitos do campo”, em lugar da defesa classista dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra. Do mesmo modo, ao tomar a linha de defesa de “um movimento” e “dos sujeitos do campo” perde-se a perspectiva da defesa da classe, contribuindo para os riscos da corporativização de categorias que em muitos casos serve para manipular massas de camponeses, jogando massas contra massas ao invés de contribuir para a necessária união e lutas classistas.

Um marco importante para as formulações da educação do campo foi o “Primeiro Encontro de Educadores dos Assentamentos”, realizado em Belo Horizonte, em 1994, conforme (ARROYO e FERNANDES, 1999).

O segundo evento de suma importância para a afirmação legal da educação do campo foi a primeira “Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo”, realizada em Luziânia, Goiás, de 27 a 31 de julho de 1998.

A etapa seguinte deu-se com a institucionalização pela chamada “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, instituídas pela Resolução Número Um, de três de abril de 2002, do Conselho Nacional de Educação, pela sua Câmara de Educação Básica – CNE/CEB.

A garantia do acesso à educação pela população rural é direito assegurado pelo marco legal brasileiro. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9.394/1996 – no artigo 28:

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias a sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente: I – conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural. (BRASIL/MEC, LDB 9.394/96, art. 28).

A distância entre o legalmente definido e o concretamente realizado só poderá ser suprimida com a supressão da natureza e forma do sistema de poder das classes exploradoras do povo que afirma a igualdade formal e aplica a desigualdade opressiva de uma classe sobre outra no plano real. A defesa da igualdade educacional em um sistema marcado pela

desigualdade social é uma bandeira que precisa ampliar-se para a destruição das formas que sustentam a desigualdade sob pena de cair no mais profundo descrédito e se manter como fraseologia oca.

## 2. A QUESTÃO AGRÁRIO-CAMPONESA E A JUVENTUDE RURAL

### 2.1 O Latifúndio e os Camponeses: lutas de classes no campo brasileiro

O que entendemos por luta de classes? As classes sociais expressam uma realidade concreta da divisão da sociedade a partir de critérios econômicos. O seu surgimento está ligado à constituição da propriedade privada que dividiu a sociedade em uma classe que se estabeleceu como a classe proprietária, de um lado, e a classe despossuída, do outro, originando, por sua vez, um modo de produção dos bens necessários à vida das pessoas nesta mesma sociedade com base na divisão social do trabalho. Surge, portanto, uma classe que trabalha e a outra que parasita o trabalho da outra, dando origem à exploração e opressão do homem pelo homem.

K. Marx e F. Engels ao lançar as bases do socialismo científico com o lançamento do Manifesto do Partido Comunista de 1948 afirmaram que “a história de todas as sociedades que existiram até os nossos dias tem sido a história das lutas de classes”. Exemplificam na história as lutas de classes citando:

Homem livre e escravo, patrício e plebeu, barão e servo, mestre de corporação e companheiro, numa palavra, opressores e oprimidos, em constante oposição, têm vivido numa guerra ininterrupta, ora franca, ora disfarçada; uma guerra que terminou sempre, ou por uma transformação revolucionária da sociedade inteira, ou pela destruição das duas classes em luta. (MARX e ENGELS, 2008, p. 22-23).

Em linguagem dirigida aos camponeses e operários, Lênin define luta de classes:

E a luta de uma parte do povo contra outra, a luta da massa que não tem direitos, dos oprimidos e dos trabalhadores contra os que detêm os privilégios, ou seja, os opressores e os parasitas, a luta dos operários assalariados ou proletários contra os proprietários, a burguesia. Também no campo da Rússia sempre teve e continua a ter lugar essa grande luta, embora nem todos a vejam e nem todos compreendam o seu significado. No tempo da servidão, toda a massa de camponeses lutava contra seus opressores, contra a classe dos latifundiários, que eram defendidos e apoiados pelo governo czarista. Os camponeses não podendo unir-se, eram completamente esmagados pela ignorância, não tendo quem os ajudasse e sem irmãos entre os operários da cidade, mas mesmo assim os camponeses lutavam como sabiam e como podiam. (LÊNIN, 1988, p.64).

*Lutavam como sabiam e como podiam.* Como na Rússia descrita por Lênin, no Brasil a nossa história dos camponeses pobres se traduz num verdadeiro banho de sangue jorrado dos massacres dos camponeses, principalmente dos povos indígenas, muitos exterminados e outros reduzidos a pequenos grupos, dos negros trazidos do continente africano e dos milhões de

famílias camponesas massacradas e que nunca deixaram de lutar valentemente contra a opressão e a exploração da classe dos latifundiários e o seu sistema de poder representado pelo estado-latifundiário.

A história do campo brasileiro é a história de uma guerra que dura mais de 518 anos. Uma guerra entre oprimido e opressor. As classes sociais dessa guerra na atualidade são formadas pela classe dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra, de um lado, formada pelos quilombolas e todas as comunidades remanescentes de quilombos, as centenas de nacionalidades indígenas, todos os assalariados do campo, posseiros, pequenos proprietários formados pela chamada agricultura familiar. Do outro lado, fica a classe dos grandes proprietários de terra e os latifundiários de velho e de novo tipo qualificado como “agronegócio”.

As bases históricas do modelo agrário-latifundiário estão ligadas ao sistema colonial da nossa primeira etapa ligada à dominação e exploração pela metrópole portuguesa, caracterizada pelo transplante de um modelo medieval atrasado que se afundava na Europa. A expressão principal desse transplante está ligada à forma como a propriedade da terra foi distribuída entre os “fidalgos” amigos do rei de Portugal, como afirma Guimarães:

desde o instante em que a metrópole se decidira a colocar nas mãos da fidalguia os imensos latifúndios que surgiram dessa partilha, tornar-se-ia evidente o seu propósito de lançar, no Novo Mundo, os fundamentos econômicos da ordem de produção feudal. (GUIMARÃES, 1989, p. 24).

Grandes latifúndios, trabalho escravo e organização de uma produção agrícola baseada na monocultura destinada à exportação. Assim ficou caracterizada a questão agrária brasileira durante o período colonial.

É sobre essa realidade que se manteve sob a condição semicolonial após a “independência” em 1822, mantendo intocada a realidade do campo brasileiro.

A conversão da monarquia para o regime republicano no final do Século XIX (1889) nada alterou na composição das classes no comando do velho Estado. A abolição da escravatura no final da monarquia não mexeu com a estrutura da terra. Do mesmo modo, a “proclamação” da república não significou nenhuma alteração na estrutura latifundiária do país, aprofundando ainda mais os massacres de milhares de camponeses pelo Estado-latifundiário para manter os privilégios dos senhores da terra, contra os camponeses que *lutavam como sabiam e como podiam*.

São inúmeras as batalhas que marcam as lutas pela terra em nosso país. Todas elas compreendidas como lutas de classes entre os camponeses oprimidos e a constituição do sistema latifundiário opressor, dentre elas destacam-se:

A CONDEFERAÇÃO DOS TAMOIOS (1554-1567). (Tamuya = donos da terra). Luta contra a escravização dos índios pelos colonizadores plantadores de cana-de-açúcar na Capitania de São Vicente.

A REPÚBLICA LIVRE DE PALMARES (1630-1695). Na região de Serra da Barriga, atualmente Alagoas. Lutas de resistência dos quilombolas pela libertação dos negros contra a escravidão e a classe dos escravagistas e o seu sistema de poder (o sistema colonialista, suas armas e sua justiça). Foram mais de 25 expedições do sistema opressor escravagista durante mais de 67 anos até a destruição dos quilombolas – uma imposição destruidora traduzida em ações de extermínio dos negros livres pela classe dos escravocratas.

A CABANAGEM DO PARÁ (1835 e 1840). A extrema miséria do povo paraense, com a sua maioria no campo, submetida à exploração pelos latifundiários (base de sustentação do sistema colonial) que exploravam o mercado de exportação de cacau, madeira, ervas, peles. Antes da independência esse mercado era feito sem o controle do governo central. Esses latifundiários buscaram atrair os cabanos (camponeses pobres, mateiros) para o seu lado contra o controle do governo central após a proclamação da independência (1822), mas logo se compuseram com o governo central e declararam guerra aos cabanos. A Cabanagem do Pará se transformou num movimento de guerra dos camponeses pobres contra a tirania dos latifundiários e o seu sistema de poder (o Estado, suas armas e sua justiça).

A BALAIADA (1838 e 1841). No interior do Maranhão. Movimento de resistência realizada por pobres do campo formados por escravos, fugitivos, vaqueiros, sertanejos, prisioneiros, etc. (multidões cansadas pelo sofrimento e contra as injustiças).

GUERRA DE CANUDOS (1896-1896). No interior do Nordeste brasileiro, estado da Bahia. Guerra entre camponeses pobres e sistema latifundiário representado pelo seu Estado. Uma guerra cruel que encerrou um dos maiores massacres da história da humanidade: um massacre de massas de pobres sertanejas pelo Estado brasileiro.

GUERRA DO CONTESTADO (outubro de 1912 a agosto de 1916). Na região do Contestado, entre os Estados de Paraná e Santa Catarina. Conflito armado que envolveu cerca de 20 mil camponeses pobres que enfrentaram forças do sistema latifundiário e o seu Estado representado pelos poderes militares dos governos estaduais e do governo federal. A estrada de ferro entre São Paulo e Rio Grande do Sul estava sendo construída por uma empresa norte-americana, com o apoio dos coronéis (grandes proprietários rurais com força política) da região e do governo. Para a construção da estrada de ferro, milhares de famílias de camponeses perderam suas terras. Este fato gerou muito desemprego entre os camponeses da região, que ficaram sem terras para trabalhar.

GUERRILHA DE PORECATU (1940-1951). Na Região Norte do Estado do Paraná. Luta armada que começou com a instalação de cerca de 300 posseiros em 1940 e terminou com aproximadamente três mil em conflito em 1951. Foi um movimento de camponeses pobres que foram retirados das terras onde viviam para a expansão do café, uma espécie de *commodities* daquela época comercializadas no mercado internacional.

GUERRA DE TROMBAS E FORMOSO (1950-1957). No Estado de Goiás. Luta armada entre camponeses pobres, de um lado, e latifundiários-grileiros juntamente com os braços armados do seu Estado, do outro. Deu um passo importante para a organização do tipo sindical dos trabalhadores rurais, desdobrando posteriormente na Contag, Fetag's e STR's.

AS LIGAS CAMPONESAS NO NORDESTE (1954-64). Em 1954 formou-se a primeira LIGA no engenho da Galileia, na cidade de Vitória de Santo Antão, a

Sociedade Agrícola e Pecuária de Plantadores de Pernambuco – SAPPP, com três objetivos específicos: (1) auxiliar os camponeses com despesas funerárias, evitando que os falecidos fossem despejados em covas de indigentes (“caixão emprestado”); (2) prestar assistência médica, jurídica e educacional aos camponeses; (3) formar uma cooperativa de crédito capaz de livrar aos poucos o camponês do domínio latifundiário.

REVOLTA DOS POSSEIROS (1957). Região Sudoeste do Paraná. Um importante capítulo sobre os conflitos agrários no país. O início das disputas de terras se deu em 1940, perdurando por mais de 20 anos, culminando em luta armada em 1957, quando posseiros e colonos se organizaram, tomaram as cidades e expulsaram as Companhias Grileiras de Terras e os jagunços por elas contratados. (DIAS, 2015).

Na última década do Século XX são registrados dois grandes massacres de camponeses pela classe de latifundiários e o seu Estado opressor do povo. O “Massacre de Corumbiara”, na Fazenda Santa Elina, em 1995, analisado pela Tese “Corumbiara: o massacre dos camponeses. Rondônia, 1995”, de Helena Angélica de Mesquita.

Outro grande massacre de camponeses foi o de Eldorado do Carajás, em 17 de abril de 1996, no Estado do Pará.

No último período da nossa história foram desenvolvidos pela Comissão Pastoral da Terra – CPT, os relatórios anuais sobre “Conflitos no Campo Brasil”. De acordo com os dados referentes a 2017, a entidade registra que teriam ocorrido 70 mortes de camponeses em conflitos na luta pela terra.

Em 2016 o relatório anual que traz os “Conflitos no Campo – Brasil 2016”, produzido pela Comissão Pastoral da Terra, registra 61 homicídios de camponeses em conflitos agrários no Brasil. Quando este trabalho estava sendo concluído, a mesma entidade anunciava em seu site a publicação do relatório do ano de 2017 para a próxima semana, embora já tenha revelado os números de 70 homicídios no período.

Os conflitos agrários envolvendo a luta pela terra no Brasil demandam uma grande revolução agrária para a destruição do sistema latifundiário e a libertação das forças produtivas no campo. Essa é uma tarefa colocada para novos movimentos de base classista, que aponte para a aliança operário-camponesa. Não pode ser resolvida pela linha do oportunismo que mobiliza camponeses para colocá-los dentro de acampamentos mantendo-os ali por longos e longos anos, manipulando-os para o eleitoralismo e apregoando a vinda de “um governo que faça a reforma agrária”. Só um movimento verdadeiramente classista, sem conciliação de classe e sem subordinação aos instrumentos de poder do velho estado de opressão do povo, pode elevar o campesinato para a sua verdadeira libertação.

## 2.2 A Juventude Rural

De acordo com o Censo de 2010, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), estima que existam oito milhões de jovens no campo – o que equivale a 30% da população rural brasileira. De um total geral de 51 milhões de jovens contados no país, um a cada seis jovens brasileiros vive no campo (DIAS, 2018).

A categoria jovem rural não pode ser compreendida enquanto fenômeno isolado, mas sim, dentro de uma totalidade de relações construídas socialmente, inclusive a partir de determinações históricas relativas ao desenvolvimento do capitalismo no Brasil. Neste estudo a ênfase dá-se sobre o jovem rural pertencente à classe dos camponeses pobres sem terra ou com pouca terra, vivendo sob a situação agrário-camponesa no Brasil.

Sabe-se que a busca pelos estudos e uma melhor “condição de vida” é um dos fatores que levam os jovens a evasão do campo, uns não saem porque querem, mas sim porque são forçados a abandonar suas origens locais, ou seja, constantemente a sociedade através dos meios de comunicação de massas tem pregado que o meio rural é sinônimo de atraso, não modernizado, um lugar ruim para se morar, que a vida naquele espaço é ruim e difícil, que não tem trabalho, diversão, cultura, lazer e muito menos renda. E que o contrário disso tudo a cidade seria um lugar de progresso e modernidade. Conforme Silva (2014):

A juventude rural é pautada por realidades diversas, balizadas por condições e necessidades específicas, as quais influenciam na construção de diferentes identidades. Contudo, é crescente a influência que estas identidades vêm sofrendo por parte dos meios de comunicação, via anúncios que estão sempre tentando alienar e estimular as pessoas a valorizar o ser humano pelo que possui, induzindo assim ao crescente nível de consumo. Diante desta realidade há que se dispensar especial atenção aos jovens rurais, visto que estes acabam sofrendo influência de propostas e ideais direcionados a realidades e modos de vida de jovens urbanos e que, por sua vez, criam diversas expectativas que direcionam ao deslocamento do jovem rural para a cidade (SILVA, 2014, p. 155).

Esse fato é um prato cheio para a sociedade capitalista se aproveitar dessa situação, tirando o jovem do campo e transformando-o em mão-de-obra barata; há ainda aquele jovem que tenta resistir no campo, mas ao mesmo tempo se vê cercado pelo agronegócio, no qual o mesmo é o tempo todo um instrumento de disputa pela sociedade do consumo e pelo capital para aderir ao agronegócio:

A construção social do espaço rural como um lugar atrasado, fora do projeto moderno devida, proporciona a construção do imaginário do sujeito inserido neste contexto,

principalmente os (as) jovens, de que a cidade é uma possibilidade para a obtenção de melhores condições de sobrevivência. Ressalta-se que essa imagem de decadência do meio rural é constantemente reafirmada, seja pelos meios de comunicação e mesmo pelos estudos técnicos e acadêmicos, bem como por dados estatísticos governamentais. O deslocamento para as áreas urbanas para muitos (as) jovens tende a ser uma tentativa de adquirir ascensão social, autonomia e acesso a situações sociais relacionadas às propagandeadas opções de educação, trabalho, lazer e entretenimento, por exemplo, que estão comumente pouco acessíveis ou inexistentes nos espaços rurais (MENEZES, 2014, p.76).

A juventude do campo, na grande maioria está marcada pela herança de uma sociedade patriarcal, hierárquica (pai patrão), por isso o jovem se vê como alguém submetido ao outro, ou seja, o pai que é o chefe manda em tudo. O jovem só obedece aos mandos uma vez outra dá uma opinião.

Se por um lado a experiência com a terra e a produção familiar caracteriza estes jovens, por outro as representações sociais da juventude como fase transitória de desenvolvimento, em preparação para a vida adulta, submetem estes sujeitos a condições subalternas de inserção social. É possível perceber por este caminho, que os(as) jovens rurais são localizados socialmente como aprendizes do ofício agrícola e, portanto, tidos como dependentes das ordens e transmissões de saberes oferecidas, principalmente, pelo “pai-patrão” (STROPASOLAS, 2006, p. 155).

Alguns filhos, por vezes, ganham um cantinho da terra do pai, para poderem se virar; mas ainda assim são obrigados a ajudar nas demais tarefas da propriedade. Quando não há o apoio financeiro e até mesmo moral, o filho se vê obrigado a romper com o pai, ocasionando a saída de casa, tendo que se virar por conta própria. É muito comum ouvirmos por parte dos jovens reclamações de que eles não são ouvidos, estão sempre submissos, são usados como mão de obra pelos patriarcas.

Uma situação ainda mais delicada é a figura da “jovem mulher”, porque dentro de uma divisão sexual do trabalho, não é considerada a divisão sexual do acesso a terra pela filha mulher, ou seja, meninas são criadas e educadas para ajudar a mãe nos serviços domésticos, dessa forma não têm um vínculo diretamente ou indiretamente com a terra, sem falar que muitas vezes as jovens são submetidas a muitas condições de desigualdades:

Na divisão social do trabalho familiar, a responsabilidade da jovem mulher perpassa vários espaços, embora, quando trabalhando no roçado, seja vista apenas como ajudante, pela sua condição de jovem, mas também de mulher. Ao jovem homem não cabe responsabilidade sobre as atividades do lar ou o cuidado dos irmãos, mas elas ficam com as duas responsabilidades, mesmo sendo pouco consideradas suas opiniões

nas decisões familiares em relação à produção, ao consumo e até mesmo na divisão da herança (MENEZES, 2014, p. 243).

Ainda de acordo com o mesmo autor:

Entre as jovens mulheres, além da imagem social que as rotula como ser em formação e sob tutela, atribuída a sua condição juvenil, pesa a cultura patriarcal que molda as relações de gênero e da manifestação da sexualidade e que circunscreve as mulheres ao espaço reprodutivo e privado, sendo este, tido em oposição e subordinação ao espaço da produção e do público, naturalizado como de atuação masculina (MENEZES, 2014, p.125).

Este é um fenômeno histórico que configura o longo processo de mudanças no mundo trabalho e das relações de trabalho entre campo e cidade, entre o rural e o industrial:

A imagem de *jovens* desinteressados pelo campo e atraídos pela cidade não é nova, faz parte da literatura clássica sobre campesinato. O que coloca essa questão no foco do debate atual é o contexto da política de reforma agrária que vem sendo implementada no Brasil desde 1985 (CASTRO, 2009, p. 23).

A juventude rural aparece dessa forma recortada sob diferentes pontos de vistas:

Juventude é, além de uma categoria que representa identidades sociais, uma forma de classificação social que pode ter múltiplos significados, mas que vem se desenhando, em diferentes contextos, como uma categoria marcada por relações de hierarquia social (CASTRO, 2009, p. 43).

A questão da sucessão familiar rural, ou a saída da juventude rural do campo, integram um conjunto mais amplo da situação demográfica nacional de migrações internas tendo como causa o desenvolvimento regional desigual em nosso país, particularmente no que diz respeito ao desenvolvimento da cidade e do campo.

As condições de vida desse jovem no meio rural possibilitam olhar e construir questões para analisar as construções identitárias da categoria e suas disputas, e as próprias relações de hierarquia reproduzidas nesses processos, cujos discursos dão destaque ao papel ocupado pelo jovem. O jovem, como categoria, porta o "peso" da transitoriedade e, portanto, é tratado como categoria social sobre a qual se deve atuar e tende a não ser percebida pelas suas configurações como ator social (BARCELLOS, 2014, p. 27).

Percebe-se que a construção das identidades dos (as) jovens no contexto rural brasileiro acontece em um emaranhado de ambiguidades e conflitos, pois ao mesmo tempo que podem estar em um contexto familiar e comunitário, muitas vezes podem também estar diante da questão da "tradição" que lhes confere e ao mesmo tempo impõe sentidos, por exemplo, sobre reciprocidades, religiosidades,

“ganhar dinheiro e ter uma vida melhor”, ou mesmo atuar em uma organização política (BARCELLOS, 2014, p. 75).

As preocupações com a questão do jovem rural tomou grande vulto e interesses acadêmicos e políticos no último período. Dessas preocupações saem uma norma sobre a juventude, denominada “Estatuto da Juventude”, através da Lei 12.852/2013.

Movimentos sindicais dos Sindicatos de Trabalhadores Rurais, da Contag, e da Federação dos Trabalhadores na Agricultura do Estado do Paraná, tem se mobilizado em defender políticas públicas que apoiem e criem condições da permanência dos jovens no Campo.

Academicamente importantes estudos estão em desenvolvimento, como a constituição do *Grupo de Estudos Questão Agrária e Juventude Rural: trabalho, educação e cultura – JURATEC*, na Universidade Federal da Fronteira Sul, ao qual se integra este estudo.

### **3. ESCOLA DO CAMPO: EDUCAÇÃO, TRABALHO E RENDA NA VISÃO DOS JOVENS CAMPONESES**

O desenvolvimento deste Capítulo tem como fonte o Projeto Político Pedagógico – PPP – da “escola do campo” onde a pesquisa foi realizada.

O colégio está localizado no interior do Município de Laranjeiras do Sul, pertencente ao Núcleo Regional de Educação, tendo como mantenedora a Secretaria de Estado da Educação do Paraná, situado à 45 km da sede do município.

De acordo com o PPP da escola, O Colégio Estadual do Campo Professor Valmir Nunes iniciou suas atividades como Escola Estadual Rio do Tigre - Ensino Fundamental em 16 de março de 1993, sob a Resolução de autorização de Funcionamento nº 639/93 de 01/03/93, para atender a comunidade que em sua maioria era constituída por agricultores, agropecuaristas, indígenas, arrendatários, acampados e assentados, enfim, pessoas de diferentes níveis sócio - econômicos e culturais.

Ainda de acordo com o PPP, somente através da Resolução nº 4517/96 de 28/11/96, o estabelecimento teve o Reconhecimento do Ensino Fundamental, no período matutino. A escola foi construída em um terreno doado pelo Sr. Martins Somariva ao prefeito Municipal Sr. José Augusto Beck Lima, no qual foi construído o prédio principal pelo governo do Estado do Paraná.

No ano de 2008 a Escola Estadual Rio do Tigre obteve a autorização para funcionamento do Ensino Médio, continuando até os dias atuais, através do ato de aprovação do Regimento Escolar que é de 30/08/10 nº 118/2010.

Em Fevereiro de 2013 o Colégio passou a ser Colégio Estadual do Campo Professor Valmir Nunes, em homenagem ao Professor Valmir Nunes (*in memorian*), um dos principais docentes que se dedicou muito pela criação do colégio:

Valmir Nunes como diretor do Colégio Estadual Rio do Tigre foi o grande responsável pela implementação do Ensino Médio no colégio, incansavelmente enquanto profissional Valmir se empenhava pela educação e por melhorias no setor da escola. (PPP, 2017).

Atualmente instituição funciona em dualidade administrativa entre o município (Escola Municipal do Campo João Rodrigues da Silva) e o estado, sendo que a mesma atende cerca de 58 alunos divididos em 8 turmas.

O colégio conta com a seguinte estrutura física:

Cinco salas de aulas;  
Área coberta que serve de refeitório;  
Laboratório de informática;  
Recursos multimídias e audiovisuais;  
Quadra poliesportiva coberta;  
Dois banheiros, sendo (1) masculino com dois sanitários e (1) feminino com dois sanitários;  
Cozinha pequena;  
Sala “multiuso” que serve como Biblioteca, Sala de Professores, Direção, Equipe Pedagógica e Secretaria. (PPP da Escola).

Ainda em relação ao cotidiano da escola, a comunidade do Rio do Tigre é caracterizada por pequenos agricultores familiares, os quais desenvolvem atividades nas propriedades, estas voltadas para a produção, destacando-se as principais culturas: milho para o consumo e venda do excedente, tabaco, bicho da seda e a produção de leite para venda. Sendo o leite o maior responsável por grande parte da renda mensal das famílias além de pequenas criações de animais para consumo e ocasionais vendas. Algumas famílias são assalariadas e outras ainda buscam outras fontes de renda fora da comunidade.

A comunidade não é muito grande, existem poucas famílias habitando este lugar, estas famílias se constituem como pequenas e médias proprietárias rurais, predominando a agricultura familiar.

Em relação à infraestrutura da comunidade, encontra-se além da escola, um pavilhão para eventos, uma quadra poli esportiva usada pela comunidade nos finais de semana, uma igreja católica para a realização das crenças das famílias, e dois comércios locais nos quais são vendidos produtos em geral além da comercialização de bebidas. Juntamente com a escola encontra-se o posto de saúde da comunidade que funciona todos os dias no período da tarde, e uma vez por semana o dia todo, com o atendimento do médico e dentista para as famílias.

Para além dos estudos teóricos da literatura e das leis, normas e diretrizes da educação brasileira, este estudo primou pela realização de pesquisa de campo, permitindo acessar a percepção dos jovens camponeses estudantes do Ensino Médio em Colégio público, classificado pela Secretaria de Estado da Educação do Paraná como “escola do campo”.

O grupo de estudantes que participou da pesquisa é formado pelo total de alunos matriculados no Ensino Médio da escola pesquisada, totalizando, 14 alunos, sendo quatro do segundo e 10 do terceiro anos. O grupo é formado por sete homens e sete mulheres, entre 16 e 18 anos de idade, em média.

O número médio de membros por famílias dos mesmos é de 5,5 integrantes, totalizando 78 pessoas, tendo como ramos da economia familiar: seis famílias que trabalham com gado de leite; três famílias que trabalham com o bicho da seda; duas famílias que são assalariadas rurais; nas culturas do fumo, do milho e da soja, uma família cada.

Sobre a situação fundiária, as 14 famílias respondem pelo total de 96 alqueires, totalizando 232 hectares, ou seja, 16,6 hectares por família, ou 3,0 hectares por pessoa. Sendo um pouco mais de um alqueire para um indivíduo viver e trabalhar.

A situação econômica das famílias é formada por 47 pessoas que trabalham em suas pequenas propriedades e 16 trabalham fora, outros cinco não responderam.

Dentre as principais culturas agrícolas para o auto consumo são as seguintes: 10 famílias produzem feijão; 9 produzem mandioca, tendo outras culturas produzidas em menor escala como milho, batata doce, cana de açúcar, abóbora, hortaliças, legumes, queijo e milho.

Dentre as principais “culturas agrícolas para vender” aparece em primeiro lugar o leite com seis famílias, o gado de corte e a mandioca com duas famílias cada uma, as demais com culturas variadas.

Predomina, portanto, a modalidade da agricultura familiar conjugando produção para o mercado e alguma produção para o consumo, com o envolvimento e participação do trabalho na propriedade pelos membros familiares.

Do total de 14 respondentes, cinco responderam que há em suas famílias pessoas que recebem salários, totalizando seis pessoas. Já na modalidade do “trabalho por conta própria” são sete famílias, totalizando 20 pessoas.

Sobre a escolaridade dos pais das famílias dos estudantes pesquisados, a média tem o quarto ano do antigo primário, somente dois pais têm o ensino fundamental completo. Das mães são duas têm o Ensino Médio completo e as demais têm em média o ensino fundamental incompleto, com um pouco mais de escolaridade em relação aos pais.

Com relação às profissões dos pais são na maioria agricultores, dez dos 14, dos demais um pedreiro, peão de fazenda e outros dois não responderam. Sobre a profissão das mães 10 são “agricultoras e donas de casa”, uma “trabalhadora em serviços domésticos” e três não responderam.

Sobre as atividades desenvolvidas pelos jovens estudantes na agricultura, todos responderam que “ajudam o pai e mãe na agricultura”, sendo que sete responderam que não recebem remuneração pelo trabalho que realizam e cinco responderam que recebem uma

remuneração em dinheiro pelo trabalho que realizam com a sua família, outros dois não responderam.

Uma grande parte dos estudantes afirmou haver uma relação entre os conteúdos estudados na escola e o trabalho que realizam, principalmente nas áreas de química e biologia.

A última questão respondida pelos jovens participantes da pesquisa de campo buscou identificar qual era a perspectiva dos mesmos em relação aos estudos futuros, sob a forma: “que curso pretende fazer depois de terminar o Ensino Médio”. Dos 14 participantes, apenas um respondeu que pretendia fazer o curso de Agronomia. Os demais ofereceram respostas muito variadas, mas indicando que prospectam a realização de cursos superiores cujas profissões exercer-se-iam principalmente nas cidades, nos setores secundários e terciários da economia e não setor primário da agricultura e do campo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O desenvolvimento deste trabalho contribuiu de forma significativa para confirmar a compreensão de que a educação enquanto a sociedade estiver dividida pelas classes sociais em luta será sempre uma educação classista.

Conclui-se, portanto, que o classismo é um único referencial teórico capaz de sustentar uma perspectiva de educação que interessa aos pobres do campo. Não tem lugar para as formulações ecléticas de base multiculturalistas que diluem as contradições fundamentais das classes em luta, em formulações idealistas anunciando a “identidade dos sujeitos do campo”, como se os camponeses vivessem fora das contradições reais que marcam o tipo de capitalismo que temos em nossa sociedade. A educação classista tem objetivos claros: destruir os latifúndios e distribuir terra para quem dela necessita para trabalhar e viver.

Sem destruir os latifúndios não há como entregar terra para as cerca de seis milhões de famílias de camponeses. Sem entregar terra para a garantia da vida no campo falar em educação do campo não passa de uma fraseologia oca. Não há educação do campo sem camponeses no campo. Essa é a concepção teórica que este estudo faz um esforço para trazer para quem busca estudar e defender a educação camponesa. Essa compreensão é a natureza essencial do que é teoria crítica em educação. Do contrário é idealismo pedagógico.

Os trabalhadores em educação devem compreender e buscar um vínculo orgânico como membros da classe que vivem do próprio trabalho, incorporando-se teórica e praticamente às ações e lutas do proletariado como a única via para a destruição de todo o sistema de poder e alienação das classes dominantes. Devem se esclarecer e ajudar no esclarecimento de que com o tipo de capitalismo que temos em nosso país, como capitalismo burocrático criado no país pelo imperialismo, o latifúndio se apresenta, ora com a cara tradicional, ora com a cara nova do chamado agronegócio, para atender aos interesses e à dominação do nosso país como uma semicolônia, mantendo relações de semifeudalidade que atravessa do campo, à indústria, à política às instituições públicas dos diferentes níveis de governo.

A destruição do latifúndio, portanto, é um primeiro passo para o nosso país deixar de ser uma semicolônia e o nosso povo deixar de ser subjugado pelo imperialismo.

Se a juventude sofre com o desemprego nas cidades, essa realidade é ainda pior no campo. Particularmente para a juventude feminina. O trabalho precário, a baixa remuneração e

a baixa qualificação atingem toda a juventude rural e atinge mais ainda a juventude rural feminina.

Sem destruir os latifúndios e sem transformar as bases do desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção no campo não é possível em falar em permanência dos jovens no campo, nem em sucessão familiar rural. A necessária destruição dos latifúndios é a via para a libertação das forças produtivas no campo. Esse é o caminho do desenvolvimento do campo que interesse ao povo brasileiro e interesse de modo imediato à juventude rural do nosso país.

A educação camponesa deve se constituir em importante coluna na defesa desse caminho. Deve, para tanto, aprofundar o domínio e a explicação em bases científicas das relações sociais de produção, dos processos produtivos, da ciência e da técnica que presidem o trabalho e a produção moderna no campo, compreendendo a defesa da preservação na natureza e da saúde do meio ambiente, da natureza e das pessoas.

Não pode, portanto, ser uma educação rasa em relação aos conhecimentos científicos e culturais, pelo contrário, deve ser uma educação sustentada em bases científicas, articulada com a prática produtiva e vinculada com as lutas camponesas como lutas de classes contra as classes parasitárias e o seu sistema de poder representado pelo velho estado como um sistema de dominação classista dos interesses da grande burguesia, dos latifundiários e dos imperialistas, tendo a seus serviços os oportunistas que tentam desviar a lutas do povo para a conciliação de classes dentro da ordem vigente. Esses oportunistas atuam criando e dirigindo movimentos sociais institucionalizados, como apêndice para as “políticas públicas dos governos”; articulam-se como pretensos “intelectuais”, reforçando mutuamente os discursos pós-modernos no interior das práticas educativas e das formulações teóricas da educação do campo, bem como em outras áreas de chamado trabalho acadêmico ou intelectual.

Os estudos desenvolvidos neste trabalho mobilizaram um grande interesse em investigar mais sobre o trabalho e as relações entre trabalho, educação e qualificação no campo. Importante seria avançar as pesquisas e estudos sobre as condições de trabalho da mulher no campo.

## REFERÊNCIAS

ANDRÉ, Marli E.D.A. e LÜDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

ARROYO, Miguel Gonzalez e FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília. DF: Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 1999.

BARCELLOS, Sérgio Botton. **A formulação das políticas públicas para a juventude rural no Brasil: atores e fluxos políticos nesse processo social**. 2014. 306 f. Tese (Doutorado) - Curso de Ciências, Instituto de Ciências Humanas e Sociais, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – 9394/1996. MEC.

\_\_\_\_\_. [Estatuto da Juventude (2013)]. Estatuto da juventude: atos internacionais e normas correlatas. – Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições técnicas, 2013.

BRASIL/CNE/CEB. **Resolução Número Um**. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, de três de abril de 2002.

CASTRO, Elisa Guaraná; MARTINS, Maíra; ALMEIDA, Salomé Lima Ferreira; RODRIGUES, Maria Emília Barrios; CARVALHO, Joyce Gomes. Os jovens estão indo embora? Rio de Janeiro: Mauad X; Seropédica, RJ: Edur, 2009.

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. São Paulo: Cortez, 2000.

CPT NACIONAL. Comissão Pastoral da Terra. **Conflitos no Campo – Brasil 2016**. [Coordenação: Antônio Canuto, Cássia Regina da Silva Luz, Thiago Valentim Pinto Andrade - Goiânia]: CPT Nacional – Brasil, 2016.

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernadete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. In: **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v.30, n.1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DIAS, Gracialino da Silva. **Epistemologia da Educação do Campo: classismo versus multiculturalismo**. Seminário: Modelos em confronto no campo, Universidade Popular e o papel do CECAMPO. UFFS, 2015.

\_\_\_\_\_. **A juventude rural e a situação política**. Conferência sobre a sucessão familiar rural. Projeto de Extensão: Juventude Rural: Educação Trabalho e Renda – os desafios da sucessão familiar rural. UFFS, 2018.

ENGUITA, Mariano Fernandes. **Trabalho, escola e ideologia: Marx e a crítica da educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1993.

- GUIMARÃES, Alberto Passos. **Quatro séculos de latifúndio**. São Paulo: Paz e Terra, 1989.
- KUHN, Claudete. **Juventude Rural de Laranjeiras do Sul: Espaços de lazer, sociabilidade e territorialização**. 2013. 281 f. Monografia (Especialização) - Curso de Geografia, Cedeteg, Universidade Estadual do Centro-oeste, Guarapuava - Pr, 2014.
- LIMA, Suzana Maria Valle; VIEIRA, Luis Fernando; CASTRO, Antônio Maria Gomes; SARMENTO, Eduardo Paulo de Moraes. **Juventude Rural: Políticas e Programas de Acesso a terra no Brasil**. Brasília: NEAD/MDA, 2013.
- LÊNIN, Wladimir Ilitch. **Aos pobres do campo**. São Paulo: Editora Acadêmica, 1988.
- MARX, Karl. **O Capital**. Crítica da economia política. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1994.
- MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **Manifesto do partido comunista**. Belo Horizonte: Frente Revolucionária de Defesa dos Direitos do Povo, 2008.
- MENEZES, Marilda Aparecida de *et al.* (Org.). **Juventude Rural e Políticas Públicas no Brasil**. Brasília: Njobs Comunicação, 2014. 272 p.
- MESQUITA, Helena Angélica. **Corumbiara: o Massacre dos Camponeses**. Rondônia, 1995. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.
- OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo capitalista de produção, agricultura e reforma agrária**. São Paulo: Labur Edições, 2007.
- PAPPÁMIKAIL, Lia - Juventude(s), autonomia e Sociologia: **Revista do Departamento de Sociologia da FLUP**, Vol. XX, 2010, pág. 395-410.
- PARANÁ. Colégio Estadual do Campo Prof. Valmir Nunes. **Projeto Político Pedagógico - PPP**. Laranjeiras do Sul 2017.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classes**. São Paulo: Cortez, 2005.
- SAVIANI, Dermeval. O trabalho como princípio educativo frente às novas tecnologias. *In*: FERRETTI, Celso J.; ZIBAS, Dagmar M. L.; MADEIRA, Felícia; FRANCO, Maria Laura P. B. (Orgs.). **Novas tecnologias, trabalho e educação: um debate multidisciplinar**. 7. ed. Petrópolis: Vozes, 1994a, p. 151-166
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 1994b.
- STROPASOLAS, Valmir Luiz. **O mundo rural no horizonte dos jovens**. Florianópolis: Editora da UFSC, 2006.

WEISHEIMER, Nilson. **Juventudes Rurais**: mapa de estudos recentes. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2005.

## ANEXO I

### Modelo de Questionário aplicado na pesquisa.

**SANDRA MARA MARTINS**

### **EDUCAÇÃO E TRABALHO DA JUVENTUDE: Desafios da Sucessão Familiar Rural**

Roteiro para entrevistas com Estudantes do Colégio Estadual do Campo Valmir Nunes

Questionário Semi-Estruturado:

#### Identificação do(a) aluno(a):

- a) Idade: \_\_\_\_\_ Sexo: \_\_\_\_\_
- b) Número de membros da família: \_\_\_\_\_
- c) Principal atividade econômica da família (a maior fonte da renda da família):  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- d) Se a família vive e trabalha em terra própria, quantos alqueires medem a propriedade e quantas pessoas vivem na terra: \_\_\_\_\_ alqueires. \_\_\_\_\_ pessoas moram na terra.
- e) Quantas pessoas da família trabalham e vivem do trabalho na propriedade e quantas trabalham fora: \_\_\_\_\_ trabalham na propriedade; \_\_\_\_\_ trabalham fora.
- f) Principais culturas agrícolas desenvolvidas pela família para o autoconsumo:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_  
 para vender: \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- g) Principais gêneros alimentícios produzidos pela própria família:  
 \_\_\_\_\_  
 \_\_\_\_\_
- h) Número de membros da família que recebem salário: \_\_\_\_\_
- i) Número de membros da família que trabalha por conta própria: \_\_\_\_\_

#### Sobre educação e trabalho:

Escolaridade do pai: \_\_\_\_\_

Profissão do pai: \_\_\_\_\_

Escolaridade da mãe: \_\_\_\_\_

Profissão da mãe: \_\_\_\_\_

**Sobre educação e trabalho do(a) aluno(a):**

- a) Qual é o papel (função ou atividade produtiva) desenvolvido pelo estudante no trabalho familiar: \_\_\_\_\_ trabalha e recebe remuneração: ( )sim ( ) não
- b) Qual a relação entre os conteúdos estudados e as atividades de trabalho desenvolvidas no trabalho familiar ou em outras atividades profissionais: \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_

**Sobre o planejamento de vida, de estudos e de trabalho:**

Profissão almejada pelo estudante: \_\_\_\_\_

Pretende continuar estudando depois de terminar o ensino médio: ( ) sim ( ) não

Que curso pretende fazer depois de terminar o ensino médio? \_\_\_\_\_  
\_\_\_\_\_