
A contribuição do pensamento de Carlos Rodrigues Brandão para a Educação do Campo: diálogos pedagógicos e campesinistas, interdisciplinares e interdependentes

El aporte del pensamiento de Carlos Rodrigues Brandão a la educación del campo: diálogos pedagógicos y campesinos, interdisciplinarios e interdependientes

Rodrigo Simão Camacho * 

Resumo

A Educação do Campo tem como parte constitutiva teórico-metodológica de sua totalidade, as concepções crítico-emancipatórias de “Educação” e de “Campo”. São poucos os intelectuais que conseguem contribuir de maneira interdisciplinar e interdependente para esse debate. Um desses intelectuais foi Carlos Rodrigues Brandão. Esse artigo tem o objetivo de refletir acerca do legado do autor para a Educação do Campo a partir de duas de suas obras: “O que é educação” (Brandão, 1988) e “O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural” (Brandão, 1999). A partir dessas obras refletiremos acerca de sua contribuição na teoria pedagógica crítico-emancipatória de educação formal e não-formal e, também, na discussão, pelo viés campesinista, de infância camponesa. A metodologia do trabalho é uma discussão teórica baseada nas obras citadas e nos trabalhos anteriormente publicados por Camacho (2008, 2011, 2022) cujos resultados da pesquisa foram produzidos sob a influência da perspectiva teórico-metodológica do autor em questão.

Palavras-chave: infância camponesa; Carlos Rodrigues Brandão; Educação do Campo; educação não-formal; trabalho familiar.

Resumen

La Educación del Campo tiene como parte teórico-metodológica constitutiva de su totalidad, las concepciones crítico-emancipadoras de “Educación” y “Campo”. Son pocos los intelectuales que son capaces de contribuir de forma interdisciplinaria e interdependiente a este debate. Uno de estos intelectuales fue Carlos Rodrigues Brandão. Este artículo tiene como objetivo reflexionar sobre el legado del autor para la Educación del Campo a partir de dos de sus obras: “Qué es la educación” (Brandão, 1988) y “El

* Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Faculdade Intercultural Indígena (FAIND), Licenciatura em Educação do Campo (LEDUC), Programa de Pós Graduação em Educação e Territorialidade (PPGET). E-mail: rodrigocamacho@ufgd.edu.br

trabajo de conocer: cultura campesina y escuela rural” (Brandão, 1999). A partir de estos trabajos reflexionaremos sobre su aporte a la teoría pedagógica crítico-emancipadora de la educación formal y no formal y, también, en la discusión, desde una perspectiva campesina, de la infancia campesina. La metodología del trabajo es una discusión teórica basada en los trabajos citados y en trabajos previamente publicados por Camacho (2008, 2011, 2022) cuyos resultados de investigación se produjeron bajo la influencia de la perspectiva teórico-metodológica del autor en cuestión

Palabras Clave: infancia campesina; Carlos Rodrigues Brandão; Educación del Campo; educación no-formal; trabajo familiar.

Introdução

A Educação do Campo contém, necessariamente, um debate de concepção de campo (territórios em disputa) e campesinato (classe social/relação socioterritorial não-capitalista), em interdependência com uma reflexão a respeito da compreensão do que é Educação (práxis/emancipação humana) (Camacho, 2021b).

Nesse sentido, Carlos Rodrigues Brandão está entre os poucos intelectuais que conseguem contribuir de maneira interdisciplinar para a reflexão da construção do paradigma da Educação do Campo. Desenvolvendo uma reflexão tanto com relação ao debate pedagógico, na área das ciências da educação, enquanto continuador do legado Freireano, quanto no debate antropológico do campo e seus sujeitos (o campesinato), sendo, portanto, um autor do Paradigma da Questão Agrária na tendência campesinista.

No debate pedagógico, desde a perspectiva do paradigma da Educação Popular, ele é um dos teóricos que ajudaram a explicar, complementar e difundir o legado da Pedagogia Libertadora-Freireana. Concebendo a Educação enquanto um processo de humanização e conscientização emancipatória que vai além do processo formal de escolarização.

No tocante aos estudos acerca campesinato brasileiro, trouxe contribuições antropológicas e um recorte geracional da infância camponesa, explicando seu lugar social no processo de reprodução da família camponesa. De acordo com sua interpretação do cotidiano da infância camponesa, podemos refletir acerca das experiências empíricas das crianças camponesas em seus territórios por meio do tripé de ações interdependentes nos tempos-espacos de: *trabalho familiar, lazer e estudos na escola*.

O trabalho familiar para a criança camponesa são tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade. Cumpre uma dupla dinâmica funcional na recriação camponesa: o caráter material de reprodução familiar e a dimensão imaterial socioeducativo de transmissão de um legado de saberes-fazeres prático-experiencial. Não se trata do trabalho capitalista alienado, que separa o trabalhador do produto do seu trabalho, mas sim, trabalho autônomo. Não diz respeito, também, a um processo visando o lucro, exploração e o acúmulo de capital, mas apenas produção e consumo simples de mercadorias visando à reprodução da classe camponesa. Por isso, a separação entre trabalho e lazer não ocorre da mesma maneira dicotômica como nas relações de trabalho do capitalismo. Há uma interrelação entre ambos formando uma totalidade de relações cotidianas no território do campesinato.

A metodologia do trabalho é uma discussão teórica baseada nas obras “O que é educação” (Brandão, 1988) e “O trabalho de saber: cultura camponesa e escola rural” (Brandão, 1999), dialogando com trabalhos anteriormente publicados por Camacho (2008, 2011, 2014, 2021a, 2021b, 2022) cujos resultados da pesquisa foram produzidos sob a influência, em alguns aspectos, da perspectiva teórico-metodológica presentes nessas obras citadas.

Carlos Rodrigues Brandão e o Debate da Educação Popular-Freireana: Experiências/Saberes de Educação Formal e Não-Formal no Campo

Enquanto um dos autores que contribuiram para a construção do paradigma da Educação Popular, sendo um dos teóricos que ajudaram a explicar, complementar e difundir o legado da Pedagogia Libertadora-Freireana, Carlos Rodrigues Brandão auxilia na compreensão de que a Educação é um processo de humanização que vai além do processo de escolarização, ou seja, temos processos de educação não-formal e de educação formal, ambas, reivindicadas como parte constitutiva da Educação do Campo.

De acordo com Saviani (2020): "A Educação Popular desempenha papel fundamental para o desenvolvimento da consciência crítica, como instrumento de luta pela libertação da dominação capitalista¹". A identidade da Educação do Campo tem seu fundamento nas lutas socioterritoriais e na Educação Popular-Freireana. Esta é a

¹ Informação verbal: 19 de outubro de 2020, Webinar organizada pela Escola Nacional Florestan Fernandes.

afirmação presente na Declaração Final da II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo (2004): “[...] Um projeto que se enraíza na trajetória da educação popular (Paulo Freire) e nas lutas sociais da classe trabalhadora do campo” (Batista, 2007).

Para Caldart (2004), a *Pedagogia do Oprimido* [ou Pedagogia Libertadora] e toda a tradição pedagógica decorrente das experiências da *Educação Popular*, que incluem o diálogo com as matrizes pedagógicas da *opressão* (a dimensão educativa da própria condição de oprimido) e da *cultura* (cultura como formadora do ser humano), especialmente em *Paulo Freire*, são as matrizes fundantes da Educação do Campo. Em suas palavras: “A Educação do Campo talvez possa ser considerada uma das realizações práticas da pedagogia do oprimido, à medida que afirma os pobres do campo como sujeitos legítimos de um projeto emancipatório, e por isso mesmo, educativo (Caldart, 2004, p. 2).

Tendo em vista a busca de uma reflexão com relação à prática da Educação do Campo, se faz necessário entender o significado de educação como algo intrínseco à humanidade. A produção da educação é mais uma das criações humanas que nos diferenciam de outros animais, e que está relacionada às relações sociais do grupo social que a construiu. Por isso, concordamos com Brandão (1988, p. 10) que “a educação é, como outras, uma fração do modo de vida dos grupos sociais que a criam e recriam, entre tantas outras invenções de sua cultura, em sua sociedade [...]”.

Nessa concepção, a educação faz parte de nossa vida desde que nascemos, pois, todo o meio que nos rodeia está inserido num contexto educativo. Começando pelo território de nossa casa/família e avançando e integrando outras várias escalas dos territórios nos quais nos relacionamos com outras pessoas. O fato de estarmos inseridos em relações sociais, nos torna aptos para participar de processos educativos. Como ninguém vive isolado em sociedade, sem sofrer influências de outras escalas territoriais, do local ao global (Santos, 2008), esse fato faz com que a nossa vida, e o movimento dialético de humanização, se combine, funda-se e confunda-se aos processos de educação:

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos todos nós envolvemos pedaços da vida com ela: para aprender, para ensinar, para aprender-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver, todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias: educação? Educações. [...] (Brandão, 1988, p. 7).

A educação é fruto do próprio desenvolvimento da humanidade e que comprova a existência do ser humano como ser histórico, com necessidade e capacidade de resolver seus problemas. Por isso, para Paulo Freire, a leitura do mundo precede a leitura da escrita. Sendo que todas as nossas ações no mundo implicam em práticas que fazem parte do nosso processo de humanização. Assim: “A partir das relações do homem com a realidade, vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor. Vai *temporalizando os espaços geográficos*. Faz cultura, vão se conformando as épocas históricas” (Freire, 1979, p. 35, grifo nosso).

Nesse sentido, confirma-se a premissa de Paulo Freire (1981) de que, diferentemente de outros animais, o ser humano é sujeito e não objeto da educação. Como ser cognoscente, tem a consciência de que precisa educar-se. Define as formas de educação que deseja, a partir das necessidades de seu tempo histórico e de sua organização socioterritorial. É ele também que atua sobre o espaço geográfico construindo-o, dialeticamente, ao seu processo de humanização. Nesse caso, ele tem que ser o sujeito ativo e não passivo do processo. Nas palavras de Freire: “[...] o homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém” (1981, p. 17-18).

A educação está inserida de forma interdependente num conjunto de relações sociais características da civilização humana num determinado tempo-espaço, envolvendo territórios, culturas, intencionalidades, ideologias, poder, classes sociais, conflitualidades, divisão socioterritorial do trabalho etc. Nas palavras de Brandão (1988, p. 14): “[...] ela se instala dentro de um domínio propriamente humano de trocas: de símbolos, de intenções, de padrões de cultura e de relações de poder [...]”.

Não existe um único modelo de educação para toda a humanidade independentemente do tempo-espaço de seus sujeitos. A educação formal, isto é, o ensino escolar, não é a única forma de educação que temos e, talvez, nem seja a melhor maneira de se educar a humanidade se compararmos com outras formas de produzir educação fora do processo de escolarização. Assim, mesmo que o único profissional habilitado para mediar o processo de ensino-aprendizagem na escola seja o professor, dentro da sala de aula, ele não é o único agente socioterritorial com capacidade de educar, tendo em vista que todo ser humano vivencia esse processo, na prática, pelo próprio cotidiano na sua relação dialética de interação com o mundo (Camacho; Vieira, 2021). Dito de outra

maneira: “[...] não há uma forma única, nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar onde ela acontece e talvez nem seja o melhor; o ensino escolar não é a sua única prática e o professor profissional não é o seu único praticante [...]” (Brandão, 1988, p. 9).

A educação existe sem escola ou sem organização social complexa, pois todas as sociedades, independentemente do seu lugar de origem e do período histórico, sempre produziram a sua educação a partir de suas necessidades, ou seja, a partir de sua realidade concreta vivida. Povos originários, como os indígenas, por exemplo, possuem sua própria concepção de educação que garante a satisfação de suas necessidades materiais e simbólicas, diferentemente do modelo capitalista-ocidental.

Em todas as sociedades humanas, sempre a educação fez parte do processo de construção de suas relações sociais. A educação, enquanto prática social, existe em sociedades estratificadas em classes e castas ou sem divisão social do trabalho; em sociedades com Estado ou sem Estado; onde existe um sistema de ensino formal ou onde a educação ocorre somente de maneira não-formal. Nas palavras de Brandão (1988, p. 32), a educação existe...

Em todo o tipo de comunidade humana onde ainda não há uma rigorosa divisão social do trabalho entre classes desiguais, e onde o exercício social do poder ainda não foi centralizado por uma classe como um Estado, existe a educação sem haver a escola e existe a aprendizagem sem haver o ensino especializado e formal, como um tipo de prática social separada das outras e da vida (Brandão, 1988, p. 32).

Dessa maneira, independentemente do espaço-tempo e das diferenças socioeconômico e culturais, a educação sempre existiu, entretanto, em diferentes formatos e intencionalidades de acordo com o modelo de sociedade na qual se encontra inserida. Auxiliando na superação/transformação social ou reforçando/reproduzindo a organização socioterritorial que a produziu. Cada organização social possui sua educação correspondente. Por isso, a educação esteve presente em todos os modos de produção ocidentais: primitivo, feudal, capitalista e socialista ou não ocidentais, e em cada um deles possuiu objetivos e interesses sociopolíticos diferenciados. Os processos de educação existem/existiram:

Em mundos diversos a educação existe diferente: em pequenas sociedades tribais de povos caçadores, agricultores ou pastores nômades; em sociedades camponesas, em países desenvolvidos e industrializados; em mundos sociais sem classes, com este ou aquele tipo de conflito entre as suas classes; em tipos de sociedades e culturas sem Estado, com um Estado em formação ou com ele consolidado entre e sobre as pessoas (Brandão, 1988, p. 9).

Na medida em que se mudam as formas de organização socioterritorial, muda-se também a maneira de pensar e organizar o processo educativo. No caso de nossa sociedade atual, capitalista, e mais especificamente do território brasileiro, localizado na periferia do processo de globalização, a educação encontra-se inserida no interior de um modelo social de divisão socioterritorial classista do trabalho, onde se consolidou uma estratificação marcada territorialmente pela subordinação das relações de poder, principalmente, pelo poder econômico, sobretudo, do capital imperialista-colonialista europeu e estadunidense e pelo poder político-jurídico do Estado subalterno a esse modelo socioeconômico. Essas relações sociais interferem nas formas de se conceber e construir o processo educativo no interior de um sistema de educação formal:

Quando um povo alcança um estágio complexo de organização da sua sociedade e de sua cultura; quando ele enfrenta, por exemplo, a questão da divisão social do trabalho e, portanto, do poder, é que ele começa a viver e a pensar como problemas, as formas e os processos de transmissão do saber [...] (Brandão, 1988, p. 16).

O ensino formal é, pois, a sujeição do processo educativo a um sistema de ensino. É quando se estabelece a escola como instituição responsável pelo processo educativo e instituem-se profissionais para a responsabilidade de gerir esse processo a partir de normas e tempos pré-estabelecidos. É no ensino formal que aparecem os estudantes e os professores. Nas palavras de Carlos Rodrigues Brandão (1988, p. 26):

O ensino formal é o momento em que a educação se sujeita à pedagogia (a teoria da educação), cria situações próprias para o seu exercício, produz os seus métodos, estabelece suas regras e tempos, e constitui executores especializados. É quando aparecem à escola, o aluno e o professor (Brandão, 1988, p. 26).

Tendo em vista a diversidade de modelos de educação produzida a partir da organização diferenciada de diferentes sociedades, em diversos espaços e suas temporalidades, se faz necessário refletir sobre qual modelo de educação pretendemos construir, e qual modelo social queremos alcançar auxiliados por essa educação.

Nesse sentido, a educação pode servir para reproduzir a desigualdade/opressão/dominação/subalternidade/exploração, ou, pelo contrário, auxiliar no processo de transformação/superação da realidade. Nesse sentido, com o objetivo de reprodução das desigualdades, existem sociedades (como a sociedade capitalista) que utilizam a educação como um recurso a mais de manutenção de sua dominação,

reproduzindo a sua ideologia dominadora/opressora (Brandão, 1988). Para Freire (1999), a ideologia dominante neoliberal:

[...] *tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos*, com o uso da linguagem para penumbrar ou opacizar a realidade ao mesmo tempo em que nos torna “míopes”. O poder da ideologia me faz pensar nessas manhãs orvalhadas de nevoeiro em que mal vemos o perfil dos ciprestes como sombras que parecem muito mais manchas das sombras mesmas. Sabemos que há algo metido na penumbra, mas não o divisamos bem (Freire, 1999, p. 50, grifo nosso).

A educação, por um lado, pode existir livre, produzida socialmente para o bem comum, a fim de socializar valores, ideias e saberes, em que todos participam coletivamente desse processo, sendo sujeitos dessa construção (Brandão, 1988). Mas, também, por outro lado, a educação pode ser construída “de cima para baixo”, imposta pelo poder dominante, a fim de reproduzir a sua lógica e servir como instrumento de manutenção do status quo vigente. Nesse caso, “[...] ela [a educação] pode existir imposta por um sistema centralizado de poder, que usa o saber e o controle sobre o saber como armas que reforçam a desigualdade entre os homens, na divisão dos bens, do trabalho, dos direitos e dos símbolos” (Brandão, 1988, p. 10).

A educação formal, na sociedade capitalista, ganha a função de auxiliar na reprodução da ordem da nova etapa de desenvolvimento do modo de produção capitalista. E, ainda hoje, desempenha papel fundamental de auxiliar na reprodução da ordem econômica vigente, ou seja, na manutenção do funcionamento do modo de produção capitalista e sua sociedade estratificada/classista. Nas palavras de Bourdieu e Passeron (1982, p. 213): “[...] tal sistema (o escolar) contribui de maneira insubstituível para perpetuar a estrutura das relações de classe e ao mesmo tempo para legitimá-la ao dissimular que as hierarquias escolares que ele produz *reproduzem* hierarquias sociais”.

Na sociedade formada pós-revolução industrial europeia, a escola cumpre o dever de legitimar os privilégios da burguesia pelo diploma, assim como para a nobreza essa manutenção dos privilégios se fazia mediante à hereditariedade. Então, também, é por meio do sistema de ensino que se legitima o poder e as elites se perpetuam enquanto classe dominante. Há, portanto, a partir do discurso ideológico da autenticação dos dons da elite, por intermédio do diploma, a “mascaração” da desigual possibilidade de acesso

à educação, por exemplo, como no caso da entrada no ensino superior². Por isso, os saberes formais são ideologicamente construídos pela desigual estrutura social que possuímos no modo de produção capitalista e, logo, à escola cabe a função de tornar legítima essa desigualdade, transformada em mérito (meritocracia) pela obtenção do diploma (Bourdieu; Passeron, 1982, p. 218).

Na sociedade capitalista, a leitura e a escrita são instrumentos de status/poder, quase sempre consideradas um privilégio da classe burguesa, por isso, conseqüentemente as classes e grupos sociais oprimidos tem poucas oportunidades de dominar os códigos da cultura letrada, ou seja, ficam submetidos à “[...] privação absoluta ou quase absoluta de símbolos e objetos da cultura letrada [...]” (Brandão, 1999, p. 35). Para as classes subalternizadas...

[...] a educação está à margem dos excluídos como os sem-terras e sem empregos, pois lhes faltam condições mínimas de sobrevivência, as esperanças de receber a educação formal atinge no máximo a alfabetização das primeiras séries iniciais. [...] (Batista, 1995, p. 3).

A história do Brasil é construída a partir de uma tradição política autoritária, oligárquica, patrimonialista e burocrática. Devido a estas características, temos profundas desigualdades sociais, dentre elas, as de acesso à educação formal, tendo como consequência, o analfabetismo. Em outras palavras:

Temos então um Estado com características políticas e culturais marcadas pela marginalização social e política das classes populares, ou sua integração por meio do populismo; a restrição da esfera pública e a privatização dos bens sociais e culturais pelas elites dominantes. Com essa tradição, a sociedade brasileira chegou ao século XXI sofrendo de profundas desigualdades sociais, na qual a fome, o analfabetismo, a violência urbana e rural, a perda dos direitos, entre outros problemas, revelam o sentido de Estado liberal controlador e autoritário com predominância sobre a sociedade civil (Jesus, 2004, p.89).

De acordo com Nascimento (2003), com o objetivo de manter o *status quo*, as classes dominantes sempre negaram o direito à educação para campesinato. Quando ofereciam uma educação era sempre voltada para a submissão. Este fato ocorreu desde

² Podemos usar como exemplo, o campesinato. Esses sujeitos não são menos capazes do que a classe média urbana, todavia têm menos oportunidades para estudar e obter um diploma. Por isso, há menos pessoas do campo formadas no ensino superior e é onde temos os maiores índices de analfabetismo. Conseqüentemente, essas pessoas acabam tendo menos acesso ao capital cultural acumulado pela humanidade e, também, à alguns bens materiais de consumo, ao *status* e à privilégios que os títulos acadêmicos podem oferecer em nossa sociedade.

o período colonial onde, a partir dos missionários católicos, a educação foi pensada para os indígenas de maneira a domesticá-los, torná-los mais dóceis e passivos para facilitar sua escravização. Um dos objetivos dessa educação era difundir a ideologia dominante que impunha a estes sujeitos, como pensar, para que pensar, como pensar e o porquê pensar. Houve neste processo, a constituição de uma representação ideológica dos camponeses como se fossem sujeitos ignorantes e facilmente manipuláveis. Sempre foi uma escola adestradora e não emancipatória. Além do que, a educação rural se reduzia à escolinha da roça isolada de classes multiseriadas.

Esta escola que estava no campo não era uma escola *do campo*, uma escola *do território camponês*. Era uma escola ligada a um modelo pedagógico domesticador de tradição ruralista de dominação. A escola do campo tem como referência teórica-política-ideológica-cultural as experiências coletivas do campesinato. Como explica Bernardo Mançano Fernandes:

[...] as diferenças entre *escola no campo* e *escola do campo* são pelo menos duas: enquanto escola no campo representa um modelo pedagógico ligado a uma *tradição ruralista de dominação*, a escola do campo representa uma proposta de construção de uma pedagogia, tomando como referências as diferentes *experiências dos seus sujeitos: os povos do campo* (Fernandes, 2003, p. 142, grifo nosso).

Essa escola que estava no campo, mas que era uma escola ligada tradição ruralista da dominação, preparou o camponês para a subordinação ao capital de uma forma domesticadora e alienante. O resultado do processo de territorialização do capital no campo e urbanização acelerada, intensificada por uma educação rural domesticadora, foi o de desterritorialização de muitos camponeses e sua transformação em moradores de periferias urbanas, trabalhadores assalariados urbanos e boias-frias. Assim, a educação cumpria sua função reprodutora do *status quo*. Em outras palavras:

A educação rural preparou os camponeses para o processo de subordinação ao modelo capitalista adotado no país, ou expulsou os trabalhadores rurais através da modernização e expropriação camponesa, fazendo-os buscarem novas fronteiras agrícolas ou participaram do êxodo para áreas suburbanas das cidades, constituindo-se em boias-frias (Batista, 1995, p.13).

O primeiro motivo que dá início a luta pela conquista de uma Educação do Campo é a realidade de exclusão na qual foram submetidas as populações do campo historicamente. Exclusão esta que fez com que os povos do campo (indígenas, quilombolas, ribeirinhos, camponeses etc.) ficassem a margem dos avanços conquistados

na educação pública. A realidade camponesa foi sempre de uma educação formal que não ultrapassava os anos iniciais do ensino fundamental (Camacho, 2019, 2021a, 2022).

É complicado vislumbrar aquilo a que se dá o nome de escola, em uma região rural onde um pouco mais de chuva no domingo impede o exercício das aulas na segunda-feira. [...] tudo o que há são pequenas construções de uma ou duas salas, encravadas em terras cedidas de sítios e fazendas: *escolas isoladas e escolas de emergência*, onde o qualificador dos próprios nomes oficiais dispensa qualquer outro adjetivo. Difícil vê-las e ao poder do seu sistema, operantes ali, onde parece que as suas carências são tais e tantas, há tanto tempo, que a diferença entre passar por elas e nunca estudar ali poderia ser desprezível. Mas ela é muito importante. Ou melhor, ela é ambivalentemente importante (Brandão, 1999, p. 18, grifos do autor)³.

Corroborando na exposição dessa realidade de exclusão da educação formal no campo, Miguel Arroyo afirma:

[...] A imagem que sempre temos na academia, na política, nos governos é que para a escolinha rural qualquer coisa serve. Para mexer com a enxada não há necessidades de muitas letras. Em nossa história domina a imagem de que a escola no campo tem que ser apenas a escolinha rural das primeiras letras. A escolinha cai não cai, onde uma professora que quase não sabe ler ensina alguém a não saber quase ler (Arroyo, 2004, p.71).

Corroborando com Miguel Arroyo (2004), Carlos Rodrigues Brandão narra a situação precária de algumas escolas do campo de sua área de estudo, nomeadas como emergenciais e multisseriadas.

[...] com um cômodo só, às vezes dois (e então a “merenda” tem o seu lugar de feitura), e mais um “quartinho”, o banheiro de todos, no fundo do quintal, é literalmente verdadeiro. Precário e teoricamente provisórias, elas são construídas não raro com o trabalho dos adultos e jovens do lugar e são instaladas pelo governo a pedido da própria “comunidade” [...]. Assim, a escola não se diferencia de tudo o mais como o lugar da presença física de uma agência de mediação do Estado. Ao contrário, ela se abriga no contexto camponês de que é parte e se identifica plenamente com ele. Naquelas em que não há sequer o nome na parede, é difícil saber se o prédio pequeno é de uma escola ou de uma morada de sítiantes. Na verdade, é em terras cedidas de sítios e fazendas que as escolas são construídas (Brandão, 1999, p. 130-131).

Por isso, a primeira motivação por trás da luta pela Educação do Campo no Brasil é a exclusão à educação formal com relação ao campesinato. A realidade para os povos do campo tem sido sempre de uma educação que não ultrapassa os iniciais do ensino fundamental, por isso, há ainda um grande número de analfabetos no campo. Apesar de estudos mostrarem uma expansão quantitativa no acesso à educação escolar, os índices

³ Pesquisa realizada por Carlos Rodrigues Brandão (1999) na região do Alto Paraíba, estado de São Paulo.

com relação ao número de pessoas com pouca ou nenhuma escolaridade, ainda são altos (Arroyo, 1999, 2004, 2006; Jesus; Molina, 2004; Camacho *et al.*, 2015; Camacho; Vieira, 2018).

Uma das principais causas destes números negativos é a inexistência de escolas próximas às residências das pessoas, a falta de transporte escolar, ou devido às condições de vida precárias de suas famílias exigem que eles comecem a trabalhar ou ajudar nas tarefas domésticas em uma idade muito precoce, dificultando a permanência. A ausência de políticas públicas no campo demonstra o tratamento desigual e discriminatório recebido pela população dos territórios rurais. Esta atitude negligente por parte do Estado tem levado a problemas educacionais graves, como o analfabetismo; crianças, adolescentes e jovens fora da escola ou sem escola; discrepâncias entre idade e série; conteúdo inapropriado; problemas com a titulação, salários e carreiras dos professores etc. (Arroyo; Caldart; Molina, 2004; Camacho; Vieira, 2018).

Neste contexto, relata Carlos Rodrigues Brandão que muitas crianças camponesas não estudam porque a distância é um dos principais obstáculos. Dependendo o tempo que leva para se chegar até a escola, é inviável estar todos os dias presentes⁴.

[...] nunca estudaram porque “a escola é muito longe”; outras deixam precocemente os estudos porque não podem suportar por dois ou três anos a viagem de ida-e-volta. Famílias abandonam a residência rural e migram para a vila, ou para uma cidade, “por causa do estudo dos filhos”. Crianças moradoras “longe da escola” frequentam as aulas irregularmente, “porque não dá para ir todos os dias”. [...] a possibilidade de deslocamento do aluno, em boa medida, determina a viabilidade da continuação da frequência regular às aulas (Brandão, 1999, p. 127).

Essa realidade está em desacordo com o direito de todas às pessoas à educação, pois, uma das premissas é que se tenha as mesmas condições de acesso e permanência. Todavia, estudantes que perdem muito tempo no seu trajeto para a escola, não tem as mesmas condições de igualdade de permanência em comparação às pessoas que moram próximas às escolas. Além do mais, todo o processo de ensino-aprendizagem é impactado nessas condições precárias de acesso e permanência à Educação Básica. Não basta ter

⁴ Por isso, a Educação do Campo reivindica a adaptação do calendário conforme as necessidades e a realidade territorial local camponesa por meio de uma metodologia educacional denominada de “Pedagogia da Alternância”, que é caracterizada pela distribuição do processo ensino-aprendizagem ao longo do curso em dois momentos: *Tempo Escola* (TE) - tempo de estudo desenvolvido nos centros de formação (70% da carga horária do curso). *Tempo Comunidade* (TC) - tempo de estudo desenvolvido na comunidade (30% da carga horária do curso) (Camacho, 2024).

transporte escolar, é preciso ter uma escola no/do território camponês, essa é a Escola do Campo reivindicada pelo Movimento da Educação do Campo. Dessa forma...

A distância da escola é apontada pelos pais como um dos motivos da retirada do filho dos estudos. [...]. Pais e professores apontam no cansaço do corpo de meninos e meninas que caminham entre uma e 3 horas para chegar à escola uma das razões de seu fraco desempenho nos estudos. É fato que em muitos ranchos de lavradores e casas de sitiantes o alimento que antecede as aulas é uma caneca de café fraco, nem sempre acompanhada do biscoito duro comum na região (Brandão, 1999, p. 129).

Além da precariedade da Educação Básica do Campo no Brasil, apesar dos avanços da lei, detectamos, ainda, algumas limitações na relação entre educação formal e não-formal do campo. Há uma desconsideração na legislação existente em relação à educação não-formal, afirmando que a única forma de educação que existe é aquela praticada na escola, por um sistema formal de ensino. Porém, como já vimos anteriormente, essa não é a única forma de produção de educação e, segundo Brandão (1988), talvez nem seja a melhor. Corroborando nesse sentido, Nascimento (2003) afirma que as construções de experiências educativas camponesas não-formais devem ser consideradas no processo educativo:

O Art. 28 da LDB apresenta um tom limitado. O primeiro problema a ser detectado refere-se à concepção de educação reduzida à escola. O discurso da LDB limita a educação aos espaços do Muro escolar, ou seja, se a criança/adolescente/jovem está dentro dos muros é um ser que aprende, já se estiver fora dele estará condenado a um processo de deseducação. No meio rural existem apresentações simbólicas incutidas na memória coletiva das comunidades que deveriam ser respeitadas e entendidas como processos de construção de saberes cuja forma está intrinsecamente, associada à educação (Nascimento, 2003, p. 5).

Freire (1999), também chama atenção para o fato de que as experiências não-formais em diversos espaços, inclusive, a escola, também, são educativas e representam a socialização de saberes:

É uma pena que o caráter socializante da escola, o que há de *informal na experiência* que se vive nela, de formação ou deformação, seja negligenciado. Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber. [...] a *importância das experiências informais* nas ruas, nas praças, no trabalho, nas salas de aula das escolas, nos pátios dos recreios* [experiência defendida por MIGUEL ARROYO], em que variados gestos de alunos, de pessoal administrativo, de pessoal docente se cruzam cheios de significação (Freire, 1999, p. 50, grifo nosso).

De acordo com Camacho (2021b) e Camacho e Vieira (2021), partindo-se da perspectiva de educação não-formal, podemos afirmar que as ações dos movimentos

socioterritoriais (Fernandes, 2005, 2012, 2014) constroem processos formativos não-formais, durante suas práticas socioespaciais e socioterritoriais que são, também, práxis pedagógicas, como:

[...] acampamentos, romarias, atos; bloqueios de rodovia; disputas territoriais; denúncias; doação de alimentos; encontros; feiras de sementes e alimentos; festas populares; jornadas de lutas; marchas; mutirões; notas de repúdio; ocupações de terra, linhas férreas e canteiro de obras; produções de alimentos; vigília (Dataluta, 2021).

Dessa maneira, a concepção do movimento socioterritorial como sujeito educativo (Caldart, 2004) rompe com a tese de que existe um único modelo de educação baseado na educação formal. A escolarização não é a única forma de educação existente (Brandão, 1999). Exemplos concretos são as experiências educativas concretas construídas pelos movimentos socioterritoriais camponeses (Arroyo, 2004; Caldart, 2004; Camacho, 2021b).

Nessa perspectiva há uma relação intrínseca e interdependente entre os movimentos socioterritoriais camponeses e a Educação do Campo como produto/produtora de saberes-fazer:

A Educação do Campo surge da luta dos movimentos socioterritoriais camponeses. É na perspectiva da valorização da práxis dos sujeitos que é pensada a matriz pedagógica da Educação do Campo. Está inter-relacionada com a concepção presente na Pedagogia Libertadora/Freireana (Freire, 1983), mas incorpora, também, a experiência prática pedagógica dos movimentos camponeses (Caldart, 2004). Neste paradigma pedagógico, os movimentos camponeses constituem-se enquanto um sujeito educativo/pedagógico (Camacho; Vieira, 2021, p. 08).

A Pedagogia do Movimento (Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses) significa à constituição de um processo educativo não-formal construído na intencionalidade de formação forjada na luta socioterritorial dos movimentos camponeses, na qual os processos de espacialização (marchas, ocupações, acampamentos, manifestações etc.) e de territorialização (a conquista da terra, a produção e comercialização de alimentos agroecológicos, o trabalho familiar cooperativo etc.) são compreendidas como ações socioeducativas que transformam e recriam o campesinato, primeiramente, por meio de um processo de humanização, posteriormente, na formação de consciência crítica, na formação de classe socioterritorial para si, que resiste aos processos de desterritorialização e luta pela superação da opressão/desigualdade/exploração/subalternidade impostas pelo capital territorializado no campo (Camacho, 2021b; Camacho; Vieira, 2021).

Na Educação do Campo, sob a inspiração da Pedagogia Freireana e da Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses, os saberes-fazer populares, produzidos pela prática (saber por experiência), não são desprezados e/ou inferiorizados, ou concebidos como antagônicos aos conhecimentos técnico-científicos produzidos na academia, pelo contrário, são reconhecidos como complementares. Podendo ser articulados/superados, possibilitando o surgimento de novas sínteses de conhecimentos (Camacho, 2021b, 2024).

Nesse sentido, Brandão (1988, 1999), por um lado, ao denunciar a precariedade das escolas no campo e, por outro, ao enfatizar a importância das ações não-formais, enquanto processos educativos em diferentes tempos-espacos, contribui, de maneira significativa, para a constituição do debate dos saberes-fazer constituídos na práxis dos sujeitos do campo em movimento. Mas, também, ao questionar que existe uma determinação estrutural na sociedade capitalista que regula acesso/permanência e o modelo de educação formal que temos vigente, possibilita pensar a necessidade de romper com o padrão hegemônico de educação formal reprodutora da ideologia dominante/opressora nas escolas do campo.

A Infância Camponesa em Carlos Rodrigues Brandão: A Importância desse debate para a Educação do Campo

Por meio dos textos de Camacho (2008, 2011, 2014, 2021a, 2021b, 2022), refletimos a respeito das concepções desenvolvidas por Carlos Rodrigues Brandão (1999) acerca do estudante-camponês (infância camponesa) e, também, a partir de outros autores que discutem o campesinato enquanto classe social que resiste e se recria no capitalismo⁵.

Dentre os adeptos dessa tese estão grandes pensadores mundiais e, também, importantes pesquisadores brasileiros, como Carlos Rodrigues Brandão. Nesse sentido, Brandão está conectado com o Paradigma da Questão Agrária em sua tendência campesinista que defende a recriação, diferenciação e resistência das relações camponesas no capitalismo.

⁵ Com destaques para Shanin (2008), Martins (1981), Oliveira (1997, 1999, 2004), Fernandes (2005, 2012, 2014), Almeida (2003, 2006), Almeida e Paulino (2010).

[...] o processo de desenvolvimento do modo capitalista de produção no território brasileiro é contraditório e combinado [e / ou desigual e contraditório]. Isso quer dizer que, ao mesmo tempo em que esse desenvolvimento avança produzindo relações especificamente capitalistas (implantando o trabalho assalariado através da presença no campo do “bóia-fria”), o capitalismo produz também, igual e contraditoriamente, relações camponesas de produção (através da presença e do aumento do trabalho familiar no campo). Entre os mais importantes pensadores dessa corrente estão Rosa Luxemburgo, Teodor Shanin, Samir Amim e Kostas Vergopoulos, e no Brasil, José de Souza Martins, Margarida Maria Moura, José Vicente Tavares da Silva, **Carlos Rodrigues Brandão**, Alfredo Wagner, Ellen Woortmann etc. (Oliveira, 2004, p. 36, grifo nosso).

Os pressupostos teórico-políticos-ideológicos que embasam a discussão da Educação do Campo, têm como referência a tendência campesinista (recriação camponesa) do Paradigma da Questão Agrária em diálogo com as pedagogias contra-hegemônicas, entre elas, a Educação Popular/Freireana, discutida por Brandão (1988). De acordo com Camacho (2021b), os elementos constitutivos do Paradigma da Questão Agrária podem ser sintetizados em dois pontos centrais que envolvem o método (materialismo histórico dialético) de interpretação da sociedade capitalista e o sujeito da práxis: o campesinato:

O método, o materialismo histórico dialético, que interpreta a realidade no sistema capitalista a partir dos pressupostos marxistas do movimento, do conflito, da contradição, da totalidade, da unidade na diversidade, da coexistência de relações capitalistas e não capitalistas, cujo movimento de expansão do capital no campo segue uma lógica de desenvolvimento desigual-contraditório;

O campesinato, para além de um modo de existir e de uma forma de organização da produção, é uma classe social inserida no conflito da luta de classes no campo: entre as classes socioterritoriais camponesas e o latifúndio-agronegócio. É criado e recriado pelo capitalismo, ocorrendo tanto a sua extinção (desterritorialização/proletarização), a recriação (reterritorialização/campesinização) ou a diferenciação (transformação em latifundiário-capitalista) (Camacho, 2021b, p. 2).

Por meio do trabalho de Carlos Rodrigues Brandão (1999), buscamos compreender quem são os estudantes das escolas do campo; que relações socioterritoriais participam de seu cotidiano; como é a realidade da infância camponesa; qual é o lugar social da criança na família camponesa; como a criança se insere na organização socioterritorial camponesa; quais são as formas de existir da infância camponesa num determinado tempo-espaço; como a criança se insere na lógica do trabalho familiar e da produção camponesa; quais são as relações espaço-temporais que envolvem o cotidiano do campesinato em idade escolar.

Esta perspectiva vai ao encontro do que afirma Miguel Arroyo (2006). Para o autor, se quisermos construir uma Educação do Campo, a partir das especificidades socioterritoriais dos seus sujeitos, é necessário entendermos mais sobre a infância e a adolescência camponesa. Tendo em vista que esta realidade se difere da infância e da adolescência da cidade onde o trabalho alienado é hegemônico e onde não há esta interdependência entre terra/território-família-trabalho.

Para construir uma educação libertadora (Freire, 1981, 1983, 1999) é mister compreender as especificidades existentes na luta de classes: geracional, étnico/racial e de gênero do campesinato a fim de superarmos todas as formas de opressão, dominação, subalternidade e exploração.

[...] pensar na *especificidade da infância e da adolescência do campo*, e nas especificidades dentro dessa infância do campo. Especificidades étnicas, de raça, de gênero, de classe. Especificidades dentro das diversas formas de produção, dos diversos povos do campo. [...]. *Sabemos muito pouco da infância popular e menos ainda do campo*. Sabemos um pouco da infância trabalhadora, explorada de que nos falaram Marx e Engels, a infância em Paris, em Londres nos tempos da industrialização, a infância que dormia ou morria ao pé da máquina (Arroyo, 2006, p.108, grifo nosso).

O tempo-espaço do campesinato é distinto do tempo-espaço da classe trabalhadora assalariado industrial-urbana. Temos que conciliar a organização da Escola do Campo (conteúdo, metodologias e calendário) com os tempos-espaços dos educandos-camponeses, a partir da lógica camponesa da terra/território-família-trabalho. A Escola do Campo tem que se adequar ao território/territorialidade camponesa⁶, ao tempo-espaço da infância camponesa, às suas formas de existir/resistir, pelo contrário, se a escola não se atentar para estas especificidades, será um “corpo estranho” no território camponês.

As formas de vinculação da infância à agricultura familiar exigem *outras formas específicas de organização da escola*. Não podemos transferir formas de organização da escola da cidade que partem de uma forma de viver a infância e a adolescência para as formas de viver a infância e a adolescência no campo. *Precisamos das pesquisas sobre como se inserem a infância e a adolescência na organização camponesa, na agricultura familiar para articular a organização da escola, a organização dos seus tempos, aos tempos da infância, as formas de viver o tempo na própria infância. Há uma lógica*

⁶ O território camponês é o espaço de vida do camponês, é uma unidade de produção e consumo familiar e, concomitantemente, o local de residência da família, que contribui com a maior parte da produção de alimentos saudáveis, consumidos pelas populações rurais e urbanas. Pode ser nomeado como o sítio, o lote, a propriedade familiar, assim como também é a comunidade, o assentamento. A relação social não-capitalista que constrói esse espaço é o trabalho familiar, associativo, comunitário, cooperativo, envolvendo mutirão, parceria e socialização da produção, para o qual a reprodução da família é o objetivo fundamental de suas ações cotidianas (Fernandes, 2012; Camacho; Vieira, 2021).

temporal na produção camponesa que não é a lógica da indústria, nem da cidade. *É a lógica da terra!* É a lógica do tempo da natureza! [...]. A escola não pode ter uma lógica temporal contrária à lógica do tempo da vida, da produção camponesa onde ela está inserida. Se ela tiver uma lógica diferente ela se torna um *corpo estranho*. [...] (Arroyo, 2006, p. 114-115, grifo nosso).

Corroborando nesse sentido, Charlot *et al.* (2023), afirma que temos que responder a seguinte pergunta: “Que Infância e Pedagogia queremos”? É necessário reorganizar de maneira humanizadora e democrática os tempos-espços da instituição escolar aos tempos-espços cotidianos concretos da infância camponesa.

Esse querer, como desejo coletivo, é compreendido aqui no entrecruzamento que envolve os processos educativos humanizadores e democráticos e a urgência em contribuir para a reflexão de educadores, especialmente aqueles que desenvolvem seus ofícios no terreno das infâncias, convidando-os a revisitar concepções, práticas, formas de organizar os tempos-espços institucionais e alargar horizontes sobre as crianças reais que adentram cotidianamente esses ambientes educacionais (Charlot *et al.*, 2023, p. 7).

Há formas diversas de viver os tempos-espços infantis. As infâncias são múltiplas, mas as crianças não devem ser idealizadas de maneira acríca e ingênua. Devem ser consideradas na sua concretude real, determinadas historicamente em suas dimensões psicossociais, econômicas, culturais e territoriais e nas suas especificidades de classe, gênero e étnico-racial (Charlot *et al.*, 2023).

Para Carlos Rodrigues Brandão (1999), as crianças camponesas estão inclusas em relações socioterritoriais cotidianas que envolvem a tríade espaço-temporal de: *trabalho familiar; lazer no campo* e estudo na *escola*. Essas são as três dimensões socioterritoriais que compõem a essência do processo de reprodução material e simbólica da infância camponesa.

O *tempo-espaço do trabalho familiar* diz respeito as tarefas cotidianas cuja obrigação avança proporcionalmente com a idade; o *tempo-espaço de lazer no campo* pode ocorrer mesmo quando existe um isolamento e não se tem vizinhos por perto para participar dos momentos de lazer, nesse caso, as atividades ficam restritas à família. Mas, quando existem vizinhos próximos, como no caso dos assentamentos, existe uma troca de experiências entre os moradores de mesma idade que compartilham da mesma realidade socioterritorial; o *tempo-espaço de estudo na escola* e, também, o tempo que se gasta no deslocamento de cada estudante de seu território de origem para a escola, completa a tríade de relações da criança camponesa (Camacho, 2011). Corroborando, Brandão (1999) argumenta que:

A vida cotidiana de uma criança em idade escolar divide-se entre: a) os cuidados caseiros [...]; b) os tempos de lazer roceiro dividido com os outros irmãos, quando a família vive isolada o bastante para que vizinhos sejam assunto e presença de fim de semana [...]; c) o tempo de estudo na escola (Brandão, 1999, p. 71-72).

Com relação ao trabalho familiar, Brandão (1999) argumenta que as famílias camponesas, “aceitam que, premidos por necessidades rigorosas de trabalho familiar, os pais possam recrutar filhos para a sua ‘ajuda’, mesmo com prejuízo provisório do seu desempenho escolar” (Brandão, 1999, p. 71). Nesse contexto, ocorre uma contradição entre tempo-escola e tempo-trabalho, sobretudo, quando a escola não tem como premissa um projeto que integre a vida do educando aos processos pedagógicos, assim: “o estudo escolar, cujo tempo de exercício rivaliza com o do *trabalho* e concorre com o das atividades culturais dos grupos de idade, é um problema da própria criança” (Brandão, 1999, p. 85, grifo do autor).

Todavia, se faz necessário entender que há uma diferença entre trabalho alienado regido pelo capital e o trabalho familiar, produto das relações não-capitalistas, produto/produtor de saberes empíricos, engendrados nas ações da experiência prática dos sujeitos. Por isso, é necessário diferenciar a exploração do trabalho infantil análogo à escravidão na sociedade capitalista com seu antagônico que é o contexto de recriação das relações socioterritoriais na unidade familiar de produção/consumo camponesa, em que a criança camponesa aprende na experiência prática cotidiana e de forma educativa o ofício de “ser camponês” com o pai e a mãe. Assim,

O trabalho camponês é um processo educativo (é o saber-fazer) para a vida como um todo. Porém, seu objetivo está sempre relacionado à necessidade coletiva de sobrevivência da família, sendo assim a ajuda dos filhos seria, na cultura camponesa, uma obrigação destes para com a família e um direito de exigência dos pais. [...] A reprodução do campesinato depende, em primeira instância, do trabalho familiar. Daí o trabalho vir como uma necessidade que antecede o ensino formal. Dessa forma, ele é, ao mesmo tempo, um processo obrigatório de sobrevivência e um processo educativo, cujo responsável por essa educação não-formal são os próprios pais (Camacho, 2008, p. 361, grifo nosso).

Na lógica de recriação camponesa, o trabalho precoce é, sobretudo, uma necessidade inerente às condições de reprodução da vida física da família camponesa. Mas, também, do ponto de vista simbólico, os próprios pais são os primeiros educadores da formação de seus filhos e o lugar de essência dessa realização é a obrigatoriedade do

trabalho familiar camponês em que se aprende, pedagogicamente, princípios éticos e técnicos do modo existir e reproduzir da classe camponesa (Brandão, 1999).

O trabalho é atividade educativa e socializadora. A forma de educação não-formal que propicia o entendimento de relações que, normalmente, não ocorrerem na educação escolar. Representa a necessidade econômico-social do campesinato, bem como a reprodução dos seus valores simbólicos e afetivos. Significa o aprendizado da lógica que define o seu processo de reprodução, que são as práticas do cotidiano vivenciadas em seus territórios (Camacho, 2011).

Nessa relação intrínseca, inerente a condição do trabalho familiar camponês, de necessidade material e simbólico-educativo para a criança camponesa, Brandão assim explica esse processo: “[...] invariavelmente o trabalho precoce e obrigatório dos filhos, sob a tutela dos pais, é definido como um ensino. Um aprendizado de um saber, entre todos, o mais necessário, mesmo que não seja por todos considerado como o mais importante, hoje em dia” (Brandão, 1999, p. 39). Assim, “o trabalho não é apenas a situação primordial do exercício do ensino da criança camponesa. Ele é tanto o horizonte social e econômico para o qual “se ensina”, quanto o valor simbólico e afetivo da vida camponesa”. (Brandão, 1999, p. 39).

A regra geral da reprodução camponesa é a de que sob o comando do pai ou da mãe, todos trabalhem, tanto nos serviços menos intensos, na casa/quintal, mas também, na roça e na criação dos animais (produção agrícola ou pecuária), de acordo com as condições de cada membro da família. Existe uma regra moral que é a de que crianças e jovens sejam sempre recrutados para compor o grupo doméstico de trabalho que só se encerrará quando migrarem para o seu próprio trabalho (Brandão, 1999).

No entanto, as diferenciações de gênero e de condições econômicas mudam a forma como essas relações se estabelecem, ou seja, a necessidade material e a condição de gênero das famílias determinam a frequência e a forma das atividades laborais. Existem casos de famílias camponesas prósperas em que as crianças e adolescentes camponesas (gênero feminino) não precisam fazer o trabalho considerado como masculino: “[...] filhas de sitiantes com o orçamento doméstico e a demografia sexual da família em melhores condições de equilíbrio costumam ser dispensadas do trabalho realizado fora dos limites da casa e do quintal” (Brandão, 1999, p. 39).

Na questão socioeconômica, as diferenças impactam diretamente na vida escolar, pois existem algumas famílias mais prósperas que dependem menos da força doméstica de trabalho. No entanto, “entre as famílias que dependem muito do trabalho de todos os seus integrantes durante quase todo o ano, os filhos são trabalhadores exclusivos que não estudam, ou são trabalhadores precoces que também estudam” (Brandão, 1999, p. 37).

No processo de reprodução da família camponesa, não é algo habitual, tal como com frequência acontece na cidade, principalmente nas famílias de classe média, em que há “[...] uma reserva de tempo da vida de pessoas entre 7 e 18 anos para o estudo exclusivo; isto é, para a subordinação de todo o tempo produtivo da criança, do adolescente e do jovem, a atividades escolares e a instituições educacionais” (Brandão, 1999, p. 37).

No entanto, é necessário ressaltar que apesar do peso central do trabalho familiar na dinâmica da reprodução camponesa, a presença da escola nos territórios camponeses ou o acesso a ela fora do território, sempre foi considerada importante, desde antes do movimento da Educação do Campo.

[...] Não se trata de pensar se na comunidade camponesa a escola é importante ou não: ela é importante. [...] desde os séculos passados roceiros caipiras se organizam para fazer escolas ou cobrar escolas dos poderes públicos. É verdadeiro que por toda parte e com um número muito crescente, famílias alteram projetos de vida doméstica e migram para vilas e cidades apenas ou também por causa do “estudo dos filhos” (Brandão, 1999, p.83).

No entanto, ao se comparar no mesmo grau de importância para a reprodução da família camponesa: trabalho familiar *versus* educação formal, quando ocorre uma “concorrência” entre ambas, sobretudo nos períodos de plantio e colheita, a escolarização tem um significado secundário nesse processo, pois a prioridade é compreender e praticar o saber-fazer aprendido na experiência⁷ do cotidiano das relações de trabalho camponesa, esse é o elemento central que garantirá a sua recriação.

A escola “está ali” e é para ir quando se pode, e isso é tudo [...]. Buscar “importâncias” coletivas, familiares ou pessoais maiores, para a escola na comunidade camponesa, é supervalorizar seu poder de serviços e negar a sua inevitável posição ambivalente na vida cotidiana de tal comunidade. [...] não conheço pessoalmente casos de crianças punidas em casa por estudos. As mesmas crianças e adolescentes que seriam e são punidos e desqualificados, nas avaliações do grupo doméstico, quando se recusam a participar do trabalho a que são convocados, ou quando não o sabem realizar a contento (Brandão, 1999, p. 84).

⁷ Saberes por experiência ou saberes empíricos (Freire, 1983, 1999).

Na análise acerca da organização da produção camponesa, sua reflexão foi feita pela primeira vez, por Chayanov (1974). Para o autor, existe na unidade familiar de produção-consumo camponesa uma relação intrínseca entre o número de braços (membros que trabalham) e o número de bocas (membros que consomem) para manter o equilíbrio da reprodução camponesa. Há necessidade de haver um equilíbrio entre produção e consumo. O equilíbrio da economia camponesa está relacionado com o número de membros capacitados para o trabalho na família. Essa relação intrínseca entre a produção/consumo está ligada fases de idades da família. Daí a importância que tem a composição etária e de gênero da família camponesa, pois quando os filhos estão novos a produção é menor, tem menos força de trabalho, o mesmo ocorre quando os filhos se casam e saem de casa. Mas, o equilíbrio atinge seu ápice quando os filhos podem ajudar os pais em igualdade de distribuição de tarefas. De acordo com Almeida e Paulino, a teoria chayanoviana é a seguinte:

[...] no início da composição familiar, a partir do matrimônio, haveria uma sobrecarga de consumidores (os filhos pequenos) sobre os trabalhadores. À medida em que os filhos cresciam, passando a trabalhar, a unidade caminhava para um estado de equilíbrio entre o número de consumidores e o número de trabalhadores, sendo esse novamente desfeito à medida em que avançava a idade dos pais e os filhos contraíam matrimônio. Nessa fase, declinaria novamente o número de trabalhadores, aumentando o número de consumidores sobre esses (Almeida; Paulino, 2010, p. 117).

Corroborando com a tese chayanoviana, Brandão (1999) afirma que o melhor período de equilíbrio na unidade de produção e consumo camponesa é quando os filhos não apenas ajudam os pais, mas realizam as tarefas em sua plenitude. O campesinato é subdividido em pequenos grupos domésticos/familiares que precisam, por isso, suprir as suas necessidades de autoconsumo por meio do trabalho praticado pelo próprio grupo. Sendo assim, o melhor período para a família camponesa é quando os filhos alcançam uma idade em que conseguem trabalhar na mesma proporção do que seus pais. Quando os filhos deixam de ser “bocas” para serem “braços” e conseguem dividir por igual a responsabilidade da reprodução do grupo familiar, conseguindo realizar as tarefas diárias em sua plenitude, tanto os meninos que ficam responsáveis pelo trabalho na roça, de plantar, de colher e de cuidar do gado, quanto as meninas que cuidam dos afazeres em casa e no quintal (Camacho, 2008; Almeida; Paulino, 2010).

[...] Melhores os períodos em que os filhos e filhas podem começar a ser convocados ao trabalho doméstico e dividem com os pais os encargos da reprodução da vida do grupo. *Melhores ainda os tempos em que, entre adolescentes e jovens solteiros, os filhos não apenas ajudam os pais, mas realizam com eles a plenitude do próprio trabalho*; filhas beneficiam alimentos, cozinham, lavam roupas, cuidam de irmãos menores, limpam a casa e cuidam das alquimias do quintal; filhos ordenham vacas, tratam do gado, lavram a terra, semeiam, fazem à limpa, colhem e participam também dos muitos e não raros difíceis serviços de reparos de material de trabalho ou da própria residência (Brandão, 1999, p. 43-44, grifo nosso).

A criatividade e a flexibilidade é que garantem a recriação socioterritorial do campesinato, mesmo em épocas de crises⁸. A relação intrínseca do trabalho com a vida, como forma primeira de existência desalienada, é uma das causas de a economia familiar ser mais eficiente do que a economia estatal ou capitalista. Essa reprodução não é tipicamente capitalista, pois não tem como fundamento principal a exploração do trabalho alheio, produção de mais-valia, lucro e acumulação de capital, mas sim, a cooperação, o associativismo, o mutirão e a parceria; formas de relações de trabalho não-capitalistas e formas simples de produção de mercadorias que marcam as relações socioterritoriais nas comunidades camponesas (Shanin, 2008; Chayanov, 1974; Oliveira, 1997, 1999, 2004, 2007; Fernandes, 2005, 2012; Almeida; Paulino, 2010; Camacho, 2011, Camacho; Vieira, 2021).

Com relação ao lazer no campo, é necessário esclarecer uma diferença fundamental, a relação de separação rígida e antagônica entre trabalho e lazer, que marca a sociedade moderna/capitalista/urbana, não é reproduzida da mesma maneira nos territórios camponeses. Em pesquisas-participantes⁹ realizadas por Camacho (2008, 2011, 2022)¹⁰, podemos compreender pela própria narrativa das crianças camponesas, como essa análise se comprova de maneira empírica.

⁸ Durante o período pandêmico da Covid 19, sobretudo, nos anos de 2020 e 2021, que se junta a crise estrutural do capital, a classe trabalhadora urbana, que vive de forma explorada e precarizada nas periferias, passou por necessidades básicas, inclusive, de alimentação. Nesse período, vimos nos noticiários e no relatório Dataluta (2021), os camponeses do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) distribuindo alimentos para a população urbana periférica como forma de ações de solidariedade à classe trabalhadora.

⁹ A relação tradicional de sujeito-objeto, entre investigador-educador e os grupos populares deve ser progressivamente convertida em uma relação do tipo sujeito-sujeito, a partir do suposto de que todas as pessoas e todas as culturas são fontes originais de saber. É através do exercício de uma pesquisa e da interação entre os diferentes conhecimentos que uma forma partilhável de compreensão da realidade social pode ser construída (Brandão; Borges, 2008, p.54).

¹⁰ Pesquisa realizada com estudantes – camponeses(as) do 4º ano do ensino fundamental no município de Pauliceia – SP, que envolveu a análise de sequências didáticas, transcrição de produções textuais sobre o cotidiano no território conquistado e transcrição de entrevistas de educandos, crianças camponesas.

Constatamos em suas falas que os alunos demonstram uma grande alegria em morar no assentamento e poder ajudar os pais. Declaram o campo como sendo um ambiente de *trabalho e diversão ao mesmo tempo*, pois é o lugar onde se empina pipa e, também, onde se retira leite, ou seja, todas as atividades diárias em sua vida se realizam nesse território (Camacho, 2011, p. 55, grifo nosso).

Nesse sentido, podemos observar, empiricamente, em produções de textos transcritas de crianças camponesas de, em média, 10 anos de idade, a relação não dicotômica entre “tirar leite” e “tocar o gado” (trabalho) e o brincar (lazer).

Aonde [A onde] que eu moro é muito legal, nós podemos *princar* [brincar], andar de cavalo ou tirar leite. [...]. Lá nós podemos tocar vaca, prender *bisero* [bezerro], tirar leite. E no fim do mês, lá *pra* [para o] dia 20, nós ganhamos dinheiro do nosso pai¹¹ (Camacho, 2011, p. 55).

A onde eu moro tem muitas árvores. O meu pai tem um piquete para as vacas comer para dar o leite. O que eu mais gosto lá é *pasear* [passear] de cavalo, *tocá* o gado junto com o meu pai (Camacho, 2011, p. 56).

Lá na onde eu moro tem gado e plantas e cabritas e eu tiro leite com a minha mãe e aparto os *bezerro* e prendo gados com meu pai. Eu gosto de *momtar* [montar] em bezerro e estou amansando o bezerro eu não gosto de ficar em casa sem fazer nada (Camacho, 2011, p. 57).

Essas crianças, por estarem com 10 anos de idade, e serem pré-adolescentes, ainda não conseguem desenvolver o trabalho em sua plenitude, mas estão nessa fase de transição, assumindo, parcialmente, as tarefas (Camacho, 2011, p. 59). Em relação à interação interdependente entre trabalho familiar e lazer, se deve ao fato de que o trabalho não-alienado se mistura com a vida em todas as suas dimensões, por isso, em suas narrativas:

Os estudantes-camponeses sentem a importância do trabalho na reprodução da família, percebem que o trabalho e o produto do trabalho a eles pertencem. Daí o trabalho não se transformar em uma tarefa árdua, em que o seu produto é alheio/estranho àquele que o produziu, se misturando, muitas vezes, às atividades de lazer desses sujeitos-estudantes. É a autonomia e liberdade desse trabalho que propicia essa fusão indissociável de vida, trabalho, terra, subsistência, lazer etc. (Camacho, 2011, p. 57).

Para Almeida (2003, 2006), Shanin (2008), Martins (1981), Oliveira (1997, 1999, 2004, 2007) e Fernandes (2012, 2014) esse trabalho familiar não-alienado, ou seja, essa forma de produção simples de mercadorias em que não há separação entre criador/criatura, produto/produtor, trabalhador/mercadoria, mas que ocorre o direito da posse ao produto do seu trabalho, traz uma autonomia ao grupo familiar, muitas vezes,

¹¹ Transcrição fiel ao original.

incompreendida historicamente pelo restante da sociedade que não vivencia essa forma diferente de organização socioterritorial do trabalho e da produção.

O campesinato possui uma autonomia do trabalho oriunda da sua condição socioterritorial de classe. Há, também, um conjunto de saberes-fazer aprendidos com os pais no cotidiano (antítese do modelo fordista/taylorista) que permitem sua reprodução material e simbólica. A incompreensão da complexidade dessas relações foi o que levou, segundo Shanin, a nomeá-los como conservadores e contrários a luta da classe trabalhadora (Camacho, 2011, p. 58).

As crianças camponesas, além do tempo-espço do trabalho familiar e do lazer, normalmente, ainda enfrentam viagens cansativas para chegarem até a escola mais próxima. Enfrentam da poeira na seca à lama nos dias chuvosos para chegar até a escola: “[...] vê-los aos pares, em trincas, em pequenos bandos, às vezes alegres e vagarosos, às vezes apressados, não raro enfrentando os meses ‘das águas’, trilhas molhadas e enlameadas para chegarem à escola” (Brandão, 1999, p. 128).

Todavia, Brandão (1999), vai explicar que, apesar do cansaço, muitos estudantes entendem esse momento, também, enquanto tempo-espço de socialização entre os grupos de crianças e adolescentes da mesma idade.

[...] evadidos dos encargos caseiros do trabalho e ainda não submetidos às disciplinas da escola, os pequenos alegres bandos de meninos e meninas prolongam na viagem o prazer da convivência dos adultos e a alegria de compartilhar por momento as falas soltas e as diversões apressadas que o ritual da viagem faculta (Brandão, 1999, p. 128).

Observam a paisagem pelo caminho reconhecendo todos objetos naturais e sociais desse percurso geográfico: “crianças e, principalmente, adolescentes, são capazes de reconhecerem pelo caminho cada boi ou vaca de cada ‘dono’, os cachorros, os cavalos” (Brandão, 1999, p. 128-129). Durante o trajeto torna-se o momento em que o grupo social de mesma idade pode fazer o processo de socialização...

[...] os rapazes, as moças fazem também da viagem um momento de descontraída algazarra. [...] “farrá”, que consiste em cantar juntos, ou em “mexer” com os colegas. Mas é também nesta viagem o único momento durante os dias úteis da semana em que um razoável grupo de jovens [...] se reúne [...] (Brandão, 1999, p. 130).

Vão conversando sobre as vivências individuais e coletivas, ao mesmo tempo em que transformam em lazer um cotidiano marcado pela precarização dos estudos e a precocidade do trabalhado na infância: “Irmãos, primos, vizinhos de sítios, moradores de

uma mesma fazenda, os meninos e meninas, companheiros de uma mesma viagem, sabem aproveitá-la para fazer, ali, a crônica de suas vidas” (Brandão, 1999, p. 128-129).

Essa constatação, aparentemente contraditória, de lazer em meio ao trabalho familiar e a precariedade das viagens de ônibus até a escola, que marcam a Educação Básica do Campo, tem sua complexidade a ser desvendada ao estudarmos os processos de lazer e socialização das crianças e adolescentes camponeses. A escola também é um lugar importante de socialização das crianças, adolescentes e jovens camponeses, todavia ela não é o centro das atenções da comunidade nas suas atividades cotidianas, ou seja,

[...] a escola não é uma questão ativamente importante no jogo das relações entre pessoas, símbolos, poderes e bens. Ela está absolutamente ausente da conversa dos homens, para quem cavalos, bois, vacas, milho e feijão são os assuntos de todos os dias. Ela está cotidianamente ausente das preocupações das crianças, que vão à elas estritamente nos seus horários de estudos [...] (Brandão, 1999, p. 130).

Por isso, é mister a compreensão dessas características que constituem os tempos-espacos inerentes ao cotidiano da infância e adolescência camponesa para que, assim, possamos pensar em um projeto de Educação do Campo considerando essas especificidades ou, então, pelo contrário, teremos escolas do campo como se fossem um “corpo estranho” no território camponês, cuja organização pedagógica reproduz estereótipos reacionários e se distanciam das práticas emancipatórias dos movimentos socioterritoriais camponeses e das relações socioterritoriais produto/produtoras da recriação/resistência da classe camponesa.

Nesse sentido, Carlos Rodrigues Brandão nos auxilia a pensar a relação escola-território em sua totalidade perpassando pela dinâmica da reprodução familiar camponesa e sua complexa e específica forma de convivência com a educação formal e não-formal.

Considerações Finais

Carlos Rodrigues Brandão foi um intelectual que representou no Brasil, de maneira contundente, o legado da epistemologia da práxis. Seu debate teórico nunca se separou da sua militância política a favor dos oprimidos e da superação de todas as formas de opressões/desigualdades/explorações/subalternidades advindas do modo de produção capitalista.

Seu legado nas discussões a favor da construção de uma educação emancipatória engendrada a partir dos próprios sujeitos oprimidos e suas formas de existir e resistir vai ao encontro do que a Educação do Campo sempre buscou: um processo de

conscientização crítica partindo-se do acúmulo de saberes produzidos na práxis dos próprios sujeitos coletivos subalternizados no campo em luta socioterritorial permanente. É no movimento de fazer-se sujeito que se faz a educação. Não há educação fora desse movimento dialético concreto produzido pelas próprias necessidades de existir de seus sujeitos.

Na discussão campesinista de interpretação da infância camponesa, reafirma a importância do trabalho, no sentido marxista, de condição/produto/produtora do processo de humanização, enfatizando seu duplo papel na família camponesa: de reprodução material, mas também, socioeducativa do grupo familiar.

Ademais, analisa antropologicamente o campesinato num recorte geracional, em idade escolar, refletindo, portanto, acerca do sujeito concreto da Educação do Campo, destacando seu lugar socioterritorial no interior do processo de recriação da classe camponesa na sociedade capitalista brasileira.

Somos gratos à Carlos Rodrigues Brandão pelo seu legado de práxis teórica-política-ideológica-utópica na batalha das ideias.

Carlos Rodrigues Brandão, Presente!

Referências

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. O conceito de classe camponesa em questão. **Revista Terra Livre**, São Paulo: AGB, ano 19, v. 2, n.21, p. 73-88, jul./dez. 2003.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de. **(Re) criação do campesinato, identidade e distinção: a luta pela terra e o *habitus* de classe**. São Paulo: UNESP, 2006.

ALMEIDA, Rosemeire Aparecida de; PAULINO, Eliane Tomiasi. **Terra e território: a questão camponesa no capitalismo**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.

ARROYO, Miguel Gonzalez. Por um tratamento público da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (org.). **Por uma educação do campo: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 91-109. (Por uma Educação do Campo, 5).

ARROYO, Miguel Gonzalez. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. *In*: MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 103-116.

ARROYO, Miguel Gonzáles; FERNANDES, Bernardo Mançano. **A educação básica e o movimento social do campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. (Coleção por uma Educação Básica do Campo, 2).

ARROYO, Miguel G.; CALDART, Roseli S.; MOLINA, Mônica C. Apresentação. *In*: _____ (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004. p. 7-18

BATISTA, Luiz Carlos. **Cadernos de formação**: uma contribuição à formação do professor de geografia e a sua atuação em zona rural. Aquidauana: UFMS, 1995.

BATISTA, Maria do Socorro Xavier. Movimentos sociais e educação popular do campo (Re) constituindo Território e a Identidade Camponesa. *In*: JEZINE, Edineide; ALMEIDA, Maria de Lourdes Pinto de. (orgs.). **Educação e movimentos sociais**: novos olhares. Campinas: Alínea, 2007. p. 169-190.

BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**: elementos para uma teoria do sistema de ensino. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. 22. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988. (Primeiros Passos, 20).

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O trabalho de saber**: cultura camponesa e escola rural. Porto Alegre: Sulina, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; BORGES, Maristela Correa. A pesquisa participante: um momento da educação popular. **Revista de Educação Popular**, Uberlândia, v. 6, n. 1, 2008.

CALDART, Roseli Salette. Elementos para a construção de um projeto político e pedagógico da educação do campo. *In*: MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia M. S. A. de (org.). **Por uma educação do campo**: contribuições para a construção de um projeto de educação do campo. Brasília, DF: Articulação Nacional: “Por Uma Educação do Campo”, 2004. p. 13-53.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **O ensino da geografia e a questão agrária nas séries iniciais do ensino fundamental**. 2008. 462 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, Aquidauana, 2008.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Conhecendo os Camponeses-Estudantes e os seus Territórios no Município de Paulicéia-SP: Trabalho Familiar, Lazer e Escola. **Revista Nera**, [S. l.], n. 18, p. 47-78, 2011. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i18.1333>

CAMACHO, Rodrigo Simão *et al.* Evaluation of the relationship between education and sustainability in peasant movements: the experience of the national education program in agrarian reform. **Evaluation and Program Planning**, v.1, p.1 - 23, 2015.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Os movimentos socioterritoriais camponeses como sujeitos coletivos educativos: trajetórias dos camponeses-militantes no PRONERA/CEGeo. *In*: COELHO, Fabiano; CAMACHO, Rodrigo Simão. **O campo no Brasil contemporâneo**: do governo FHC aos governos Petistas (Protagonistas da/na Luta pela Terra/Território e das Políticas Públicas – Vol. II). Curitiba: CRV, 2018. v.2, p. 301-340.

CAMACHO, Rodrigo Simão. O paradigma originário da educação do campo e a disputa de territórios materiais/imateriais com o agronegócio. **Revista Nera (UNESP)**, v.22, n. 50, p.64 - 90, 2019. DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v0i50.5888>

CAMACHO, Rodrigo Simão. A luta dos movimentos socioterritoriais camponeses pelo direito à Educação do Campo. **Revista Campo-Território**, v.15, p.81 - 105, 2021a. DOI: <https://doi.org/10.14393/RCT153804>

CAMACHO, Rodrigo Simão. A Pedagogia dos Movimentos Socioterritoriais Camponeses e sua contribuição na Educação Formal e Não-Formal do Campo. *In: ENANPEGE*, 2021, 15. **Anais** [...]. ENANPEGE, São Paulo: ANPEGE, 2021b.

CAMACHO, Rodrigo Simão. **Por um Ensino de Geografia dos(as) Educandos(as) - Camponeses(as)**: uma experiência de Educação do Campo nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental. Curitiba: Appris, 2022.

CAMACHO, Rodrigo Simão. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária: Política de Formação Emancipatória de Educadores (as) - Camponeses (as) por meio da Pedagogia da Alternância. **Revista Nera**, [S. l.], v. 27, n. 2, 2024.

DOI: <https://doi.org/10.47946/rnera.v27i2.9829>

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Reflexões acerca da educação especial e da educação do campo numa perspectiva inclusiva. **Interfaces da Educação.**, v.9, p. 443-464, 2018. DOI: <https://doi.org/10.26514/inter.v9i27.3003>

CAMACHO, Rodrigo Simão; VIEIRA, Jaqueline Machado. Pedagogia do Movimento e Educação do Campo: Produtos/Produtoras da Resistência Territorial Camponesa. **Revista Confins** (Paris), n. 50, p.1 - 20, 2021. DOI: <https://doi.org/10.4000/confins.37478>

CHARLOT, Bernard *et al.* (orgs.). **A pedagogia e a infância que queremos**. São Paulo: UniProsa, 2023. (coleção Educação Democrática e Humanizadora, 1).

DOI: <https://doi.org/10.29380/978-65-00-83434-5>

CHAYANOV, Alexander V. **La organización da la unidad económica campesina**. Buenos Aires: Nueva Visión, 1974.

DATALUTA. **Relatório DATALUTA**: Banco de dados da Luta pela Terra, Presidente Prudente, NERA/UNESP, 2021.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Diretrizes de uma caminhada. *In: ENCONTRO NACIONAL DE ENSINO DE GEOGRAFIA*,5., 2003, Presidente Prudente. **Anais...** Presidente Prudente: Unesp, 2003. (CD ROM).

FERNANDES, Bernardo Mançano. Movimentos socioterritoriais e movimentos socioespaciais: contribuição teórica para uma leitura geográfica dos movimentos sociais. **Revista Nera**, Presidente Prudente: Unesp, ano 8, n. 6, p. 14 – 34, jan./jun. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Território Camponês. *In: CALDART, R. S. et al.* (orgs.). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 744-748

FERNANDES, Bernardo Mançano. Territórios paradigmáticos: uma leitura preliminar da produção do conhecimento na geografia agrária brasileira a partir dos Encontros Nacionais dos Congressos Brasileiros de Geógrafos. **Revista Terra Livre**, ano 30, v. 2, n. 42, 2014.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 4. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 10. ed. Rio Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna (orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo**. Brasília, DF: Articulação Nacional "Por Uma Educação do Campo, 2004. (Coleção Por Uma Educação do Campo, n. 5).

JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de. Pronera e a construção de novas relações entre estado e sociedade. *In*: ANDRADE, Marcia Regina; PIERRO, Maria Clara Di; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sonia Meire Santos Azevedo de *et al.* (orgs.). **A educação na Reforma Agrária em perspectiva**. São Paulo: Ação Educativa; Brasília: PRONERA, 2004. p. 89-100.

MARTINS, José de Souza. **Os camponeses e a política no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1981.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. Pedagogia da resistência cultural: um pensar a educação a partir da realidade campesina. *In*: ENCONTRO REGIONAL DE GEOGRAFIA, 8., 2003, Goiânia. **Anais [...]**. Goiânia: [s.n.], 2003. p. 1-11.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. **A agricultura camponesa no Brasil**. 3. ed. São Paulo: Contexto, 1997.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. A geografia agrária e as transformações territoriais recentes no campo brasileiro. *In*: CARLOS, Ana F. A. (org.). **Novos caminhos da geografia**. São Paulo: Contexto, 1999. p. 63-137

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de. Geografia agrária: perspectivas no início do século XXI. *In*: OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de; MARQUES, Marta Inês Medeiros (org.). **O campo no século XXI: território de vida, de luta e de construção da justiça social**. São Paulo: Casa amarela; Paz e Terra, 2004. p. 27-64.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino. **Modo de Produção Capitalista, Agricultura e Reforma Agrária**. São Paulo: FFLCH, 2007, 184p.

SANTOS, Milton. **Da totalidade ao lugar**. São Paulo: Editora da Universitária de São Paulo, 2008. (Coleção Milton Santos, 07).

SHANIN, Teodor. Lições camponesas. *In*: PAULINO, Eliane Tomiasi; FABRINI, João Edmilson. (orgs.). **Campesinato e territórios em disputa**. São Paulo: Expressão Popular, 2008. p. 23-29. (Geografia em Movimento).

Recebido em 14/11/2023.

Aceito para publicação em 20/02/2024.