

O TERRITÓRIO DA EDUCAÇÃO RURAL E DA EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONTRADIÇÕES E (RE) EXISTÊNCIAS

EL TERRITORIO DE LA EDUCACIÓN RURAL Y DE LA EDUCACIÓN DEL CAMPO: CONTRADICIONES Y (RE) EXISTENCIAS

SEBASTIÃO DE SOUZA OLIVEIRA

Doutor em Geografia pela UNESP - Universidade Estadual Paulista / Faculdade de Ciências e Tecnologia, Presidente Prudente (SP)
sebastiaooli@hotmail.com

Resumo: Este artigo traz uma reflexão sobre a educação rural e a educação do campo. Portanto, se justifica em função das necessidades e esperanças históricas de mudanças antes que o campo esvazie-se por completo em boa parte do país. Nestes dois conceitos procurou-se tecer, no limite da extensão do texto, algumas críticas fundamentadas com base em Arroyo e Fernandes (1999). Na metodologia também se amplia o diálogo com literaturas críticas disponíveis, relativas às políticas públicas para a educação voltada aos que defendem as resistências no seguimento de educação do campo. Com o mesmo grau de importância e para se cumprissem os objetivos faz parte o trabalho empírico, nas duas modalidades de ensino mencionadas e a vivência do autor enquanto estudante secundarista em escola agrícola. Ressaltamos, assim, que a pouca importância dispensada à educação do campo tem produzido o seu contrário, seja nos subespaços que lhes são próprios ou em outros, como as periferias urbanas para onde compulsoriamente a população camponesa se desloca.

Palavras-chave: Educação rural. Educação do campo. Território. Geografia.

Resumen: Este artículo trae una reflexión sobre la educación rural y la educación del campo. Por lo tanto, se justifica en función de las necesidades y esperanzas históricas de cambios antes de que el campo se vacíe por completo en buena parte del país. En estos dos conceptos se intentó tejer, dentro del límite de la extensión del texto, algunas críticas fundamentadas en Arroyo y Fernandes (1999). En la metodología también se amplía el diálogo con literaturas críticas disponibles, relativas a las políticas públicas para la educación dirigida a los que defienden las resistencias en el seguimiento de la educación del campo. Con el mismo grado de importancia y para cumplirse los objetivos formó parte del trabajo empírico, en las dos modalidades de enseñanza mencionadas y la vivencia del autor como estudiante secundario en escuela agrícola. Resaltamos, así, que la poca importancia dispensada a la educación del campo ha producido su contrario, sea en los subespacios que les son propios o en otros, como las periferias urbanas hacia donde obligatoriamente la población campesina se desplaza.

Palabras clave: Educación rural. Educación del campo. Territorio. Geografía

Introdução

A educação direcionada à população que mora no campo nunca foi prioridade das políticas públicas, apesar de se apresentar menos rarefeita atualmente. A persistência da situação de precariedade é reveladora de uma série de situações. Dessa contradição nasce a educação do campo como contraposição.

Como referência para realização deste estudo, é dispensada atenção para as duas Unidades de ensino: a primeira é a antiga Escola Estadual Agrícola Dr. José de Souza Porto (CEAPA), no Município de Pedro Afonso, fundado em 1973¹, no então norte goiano, hoje

¹ O ex-diretor/professor médico veterinário Felizardo C. Chaves informou que entre os anos de 1973 a 2000 o CEAPA formou 1025 técnicos em agropecuária.

Estado do Tocantins. Observa-se que este tradicional Colégio, foi recentemente federalizado, ampliado com novos cursos, funcionando atualmente como Instituto Federal (IFTO). A segunda é a Escola Fazenda Agrícola (EFAORI), fundada em 1999, no município de Orizona – estado de Goiás. Sua clientela é composta basicamente por filhos de pequenos agricultores das regiões circunvizinhas à Escola. Nestes termos, objetiva-se analisar as características fundamentais desse seguimento educacional com ênfase para a função social das escolas agrícolas e escolas do campo.

Como parte da metodologia cita-se a literatura sobre as referidas modalidades de ensino em Arroyo e Fernandes (1999), e ainda a participação empírica, visitas à campo, entrevistas e a convivência do autor enquanto estudante em tempos pretéritos.

Além de buscar os fundamentos pautados nas Leis que regulam a educação agrícola no passado distante, pretende-se atualizar o debate frente às convicções políticas sociais em movimento. O presente trabalho está organizado em duas partes a educação agrícola e a educação do campo. E por último, nas considerações finais, faz-se importante chamar atenção para a contradição existente no ensino agrícola enquanto ideologia para expansão e acumulação do capital no campo em detrimento da emancipação camponesa.

Políticas públicas e educação rural

A educação como prática social democrática requer maior direcionamento, uma visão para além do fazer técnico. Este é um questionamento que nunca foi prioridade do poder público porque o ensino precarizado no campo serviu para estimular a população a migrar para cidade e servir de mão de obra principalmente.

As denominadas Leis Orgânicas do Ensino analisadas por Romanelli (2007, p. 153) mostram o pouco empenho com relação ao estabelecido na Constituição de 1934 sobre essa questão: “Com o estabelecimento do Estado Novo, em 1937, as lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais entravam numa espécie de hibernação”. Em 1946, pelo decreto-lei 9.613, que atente aos propósitos desta reflexão, foi organizada, segundo Romanelli (2007, p. 156) em “dois ciclos”:

“[...] o básico agrícola de quatro anos e o de mestria, de dois anos, no primeiro ciclo, e vários cursos técnicos de três anos, no segundo ciclo, como o de agricultura, horticultura, zootecnia, prática veterinária, indústrias agrícolas, laticínios e mecânica

agrícola. Previa a lei ainda a existência de três tipos de cursos pedagógicos: o de economia rural doméstica, de dois anos; o de didática de ensino agrícola e o de administração de ensino agrícola, ambos de um ano”.

É importante notar na citação a ênfase fornecida ao ensino técnico profissionalizante, fator este que na análise de outros autores (e também por nós, dado o fato de ter experienciado enquanto estudante do curso Técnico em Agropecuária entre meados dos anos de 1980, período considerado recente, comparado ao descrito até o momento), mostra o quanto a situação caminha na contramão do ensino para a emancipação.

Ribeiro (2013) traz resultados de pesquisas realizadas por diversos autores e informa que somente a partir dos anos de 1930 o Estado começa a investir na educação rural. A autora chama atenção para o fato de que a educação rural assume uma postura “retificadora”, no sentido de preparar a população para se ajustar ao processo de subordinação capitalista, com base na expulsão da população do campo para a formação de mão de obra.

Em Fernandes (1999, p. 46), pode-se verificar que: “[...] a sociedade moderna subordinou o campo à cidade. Da mesma forma, o modo de vida urbana submeteu o modo de vida rural. O camponês brasileiro foi estereotipado como fraco e atrasado” (FERNANDES, 1999, p.46).

Com relação à população rural, neste contexto, também relembra Ribeiro (2013) que os professores e os técnicos agrícolas são mediadores para adaptar esse contingente populacional à vida, com base no emprego urbano, com vistas ao novo, ao desenvolvimentismo em detrimento do trabalho camponês, este tido como o sinônimo do atraso.

Nos relatos históricos presentes em Ribeiro (2013), em conformidade com Calazans, Castro e Silva (1981), há o esclarecimento de que o poder da educação nesse processo é o de romper com o considerado atraso, inculcando os novos sistemas de usos de produtos industriais no campo e, conseqüentemente, o fortalecimento do capitalismo no campo.

As empresas agropecuárias que chegam ao país trazem a necessidade de mão de obra e se atrelam à educação como parte do processo de educar para o consumo dos produtos industriais destinados ao manejo de animais e combate às pragas e moléstias e, portanto, a destruição das atividades de autosustentação que, segundo seus propósitos, não gera “riqueza”.

O processo de aculturação do modo de vida camponesa ganha força cada vez mais na escala ampliada, por meio dos planos nacionais que se somam ao apoio de instituição internacional. Em sintonia com Calazans, Castro e Silva (1981), Ribeiro (2013, p. 168) relata

como exemplo a “Companhia Nacional de Educação Rural - CNER, com o apoio das Organizações das Nações Unidas Para a Educação a Ciência e a Cultura – UNESCO, Subordinada ao Departamento Nacional de Educação do MEC”, e ainda a atuação “[...] através da formação de lideranças, semanas rurais, cursos, centros sociais e campanhas educacionais”. Atualmente, é bastante comum a divulgação nos meios de comunicações dos dias de campo, muitos organizados/incentivados pelos órgãos oficiais que atuam na extensão rural, tais como a Empresa de Assistência Técnica e Extensão Rural (EMATER), com sede em várias unidades da Federação. No caso do Tocantins, pode-se citar o Instituto de Desenvolvimento Rural do Estado do Tocantins (RURALTINS)² e a Agência de Defesa Agropecuária do Estado do Tocantins (ADAPEC).

No contexto das pesquisas realizadas pelos autores acima mencionados, a partir de entrevistas com envolvidos, tais como: os técnicos agrícolas e os produtores, foi manifestado o desejo de migração para a cidade em função da inadaptabilidade a essa situação de imposição técnica. Registra-se também em Ribeiro (2013, p. 168), Calazans, Castro e Silva (1981) uma gama de termos que desqualifica o camponês, conjecturas pautadas em inverdades a respeito do seu comportamento: “desnutrido (carente de alimento), ignorante (carente de informação), doente (carente de saúde), isolado (carente de contatos), anômico (carente de laços sociais e conscientes), ou averso à solidariedade social”. Não cabe aqui decifrar etimologicamente cada um desses termos, basta assinalar o quanto essa população tem sido mal interpretada, especialmente pelo poder público, em seu modo de vida.

Estes estereótipos compõem um componente de força ou ataques à classe camponesa, uma vez que o modo de vida do campesino incomoda o capital, que cada vez mais deseja fortalecer-se no campo mediante as técnicas disponibilizadas para a domesticação de animais e plantas. Outra força expropriadora que se deduz da mesma intenção, segundo Ribeiro (2013), são os recursos destinados para o setor da educação rural no que refere aos ensinamentos geradores de dependência dos produtos industriais e científicos.

Ilustra-se nesse sentido o aumento do uso de produtos químicos no campo, assim como o medo da população de ser contaminada por agrotóxicos. Está pouco em uso a prática de compartilhar ação para sanar problemas relacionados ao combate de pragas ou doenças

² Estas instituições públicas mudam de nome, na maioria das vezes, em função de novas propostas políticas e objetivos. Como exemplo, segundo Ribeiro (2013, p. 178), a “Abcar foi extinta em 1974 e, no seu lugar foi criada a Empresa Brasileira de Assistência e Extensão Rural – Embrater, que deu origem às Empresas de Assistência e Extensão Rural – Emater nos Estados. A Embrater foi extinta no início de 1990 pelo governo Collor de Melo, com justificativa de racionalização das funções e do uso dos recursos do Estado. Desde então, a Emater vem sendo privatizada pelos governos estaduais, adotando outras siglas”. No Estado do Tocantins, a EMATER deu origem a RURALTINS.

contraídas às plantas e aos animais, por meio de remédios à base de ervas, estes sem ou com baixos custos para o produtor. Impera, mais do que nunca a quimificação do solo, dos animais, das plantas, dentre outros, mesmo porque as moléstias têm aumentado e, ao mesmo tempo, tornado-se resistentes aos defensivos agrícolas. O que denota disso tudo é o preconceito a um homem rural, entendido como vazio de conhecimentos.

Todavia, o movimento camponês, segundo Ribeiro (2013), tem diagnosticado essa situação e apontado para a necessidade de políticas públicas que atendam aos educandos do ensino infantil e da educação básica, para que possam chegar ao ensino técnico/ tecnológico e, ainda, ao ensino superior. É uma exigência, que se bem conduzida pode torna-los sujeito da situação. Deve-se, nesse sentido, trazer o fortalecimento do sistema educacional, com base em uma pedagogia que exalte sua independência. É com base na contradição, abordada até aqui, que renasce a resistência. A Pedagogia da Alternância, enquanto resistência, já se configura como uma realidade nos movimentos sociais, unindo casa, trabalho e educação. Esse tríplice aspecto será objeto no tópico seguinte.

Educação do campo

Tomando como referência a questão agrária em sua dimensão concreta, fica mais fácil vislumbrar as contradições advindas de um capitalismo agrário que deseja sempre destruir o campesinato e também reconstruí-lo em função de seus interesses.

De acordo com Fernandes (2008, p. 2), nos anos de 1970, “[...] a intensificação da expansão das monoculturas e ampliação da agroindústria, acompanhada da quase extinção dos movimentos camponeses pela pressão da ditadura militar, marcou uma das maiores crises da resistência do campesinato”. E “com a redemocratização do país no ano de 1980, ocorreu a consolidação do modelo agroexportador e agroindustrial simultaneamente ao processo de territorialização da luta pela terra, como o aumento das ocupações de terras e da luta pela reforma agrária” (FERNANDES, 2008, p. 2).

O descaso das políticas públicas para com a questão agrária de forma ampla produz o seu contrário, no sentido da resistência em tentar buscar alternativas diferenciadas de desenvolvimento. A temática da reforma agrária, entre outras, constituem facetas dessa contradição que deve ser repensada também na educação do campo.

Justifica dizer que a classe camponesa necessita se fortalecer na compreensão de um processo que é político-econômico-social em constantes mudanças. De acordo com Almeida e

Germani (2013), a educação do campo surge em contraposição à educação rural, atrelada aos movimentos sociais.

Um exemplo pode ser verificado na Escola Família Agrícola (EFA) que “surge no Brasil em 1968, originária da França (1935), como proposta de pensar uma educação significativa para os jovens do campo que alterna tempos de aprendizagem escolar e de trabalho produtivo, denominada de Pedagogia da Alternância” (ALMEIDA; GERMANI, 2013, p.1). Neste sistema educacional, as diretrizes em geral são dadas a partir da realidade dos

educandos, em que pesem a interação escola-família. Denota dessa sistemática o fator de resistência frente aos ensinamentos da escola convencional voltada para o sistema capitalista de produção. É patente a busca por direitos e/ou subsídios que os vincule político-econômico e culturalmente à terra.

Do ponto de vista dos direitos negados ao povo do campo, Arroyo e Fernandes (1999, p. 17-18) destaca que: “o movimento social nos coloca no terreno dos direitos”. Desse modo, a educação básica deve-se vincular/buscar estreitamente seus direitos, dado que a educação para o mercado estreita os horizontes da cidadania. Ao contrário, a educação do campo não só ganha sentido de justiça mais ampla, como também pode ampliar no setor da saúde, da cooperação e da cidadania.

Do ponto de vista das transformações recentes na relação cidade-campo, Arroyo e Fernandes (1999), em publicação conjunta, traz reflexões valiosas a respeito dos impactos sofridos pela população do campo. Considera brusco ao extremo a migração campo-cidade comparativamente ao que aconteceu nos Estados Unidos e Inglaterra por exemplo. No primeiro, foram aproximadamente 200 anos para que se completasse o “ciclo” migratório do campo para cidade. Já no segundo país foram cerca de 300 anos. No Brasil, entre os anos de 1970 a 1980, foram 30 milhões que migraram do campo para as grandes cidades. Segundo os autores, este “ciclo” foi findado na década de 1990. A continuidade do crescimento populacional após esse período advém do crescimento vegetativo. Entretanto, a migração continua, mas seguindo outra ordem, qual seja a dos grandes centros para as cidades médias e pequenas.

Pesquisadores como Abramovay (2007) apontam a extinção do camponês como processo gradativo proveniente do avanço da industrialização. De acordo com Fernandes (1999, p. 48), “[...] a população camponesa vem diminuindo no mundo inteiro, mas não está terminada”. Trata-se de uma visão questionável. Ao observar o que está acontecendo em muitas microrregiões do sudeste, sul e nordeste brasileiro a situação se investe. Isto porque

através dos assentamentos rurais conquistados por meio do movimento pela terra, a população rural tem alcançado números bastante elevados quando comparado com a população urbana.

Anui-se as premissas indicadas por Arroyo e Fernandes (1999) quando dizem que não se pode concordar com uma educação do campo quando priva a população do camponesa de seus direitos. Arroyo e Fernandes (1999) acrescentam que a política educacional que está sendo implantada através do Plano Nacional de Educação (PCN) não contempla e/ou não toca no tema concreto da educação do campo. O exemplo, da escola de Orizona/GO amplia essa problemática no tópico seguinte.

Escola Fazenda Agrícola de Orizona Goiás, contornos e (re)existências

O modelo de ensino no meio rural por meio de Escolas Fazendas Agrícolas (EFAs) é, segundo Corrêa (2014), uma modalidade escolar que surge no Brasil em 1968, no estado do Espírito Santo, cujo objetivo principal era conter ao máximo a migração dos jovens do campo para as cidades.

Os meios de comunicações têm noticiado problemas relacionados à falta de condições gerais de funcionamento das unidades de ensino por todo o Brasil, especialmente nas regiões norte e nordeste. O programa de televisão, Globo Rural da Rede Globo apresentou em 2014 a unidade de ensino Escola Fazenda Agrícola de Orizona/GO (EFAORI). Informações estas que merecem atenção, tendo em vista que constatamos sua veracidade na localidade no início de 2016, na oportunidade de um trabalho de campo junto aos dirigentes e professores desta instituição.

A EFA de Orizona está localizada na porção sudeste do estado de Goiás. Foi construída com a ajuda dos produtores rurais em 1999. Contou também com o auxílio financeiro de uma entidade belga. O estado de Goiás participou apenas com o pagamento de professores.

Não se pode negar a importância dessa instituição à população rural da microrregião, entretanto, esse fato não se constitui suficiente para sensibilizar o poder público. A escola passa por dificuldade orçamentária geral. Carece de material de higienização das instalações, investimentos em laboratório, alimentação, dentre outros. Os recursos advindos dos produtores não são suficientes para o custo mensal de 20 mil reais por mês para um total de 70 alunos. A condição de escola comunitária não lhe permite captar recursos; o Estado a caracteriza como escola privada, conseqüentemente, fica às margens do acesso às políticas

públicas. Outras descrições foram compartilhadas calorosamente pelos referidos administradores da EFAORI.

Esse sistema educacional baseia-se em três princípios fundamentais: (i) Pedagogia da Alternância: consiste em alternar uma semana na Escola e outra em casa. Como atividade pedagógica, o estudante deve por em prática na propriedade familiar o que aprendeu teoricamente. Como parte desse mesmo processo, é elaborado um relatório que será socializado aos demais colegas e professores no retorno as aulas; (ii) Formação Integral: neste quesito é pregado não somente aprimoramento técnico do educando, mas a formação política, econômica, social e cultural, o respeito ao meio ambiente em sua amplitude; Desenvolvimento do Meio: neste item figura como objetivo fundamental preparar os alunos para valorizar, antes de tudo, o meio onde vivem: trabalho-terra-família. Os discentes devem perceber as potencialidades naturais do lugar e a otimização da produção com harmonia ambiental ao contrário do sistema convencional de ensino que geralmente inculca uma educação para o trabalho alienado (MARX, 1988)³.

Esses fatores culminam, como resultado de todas as etapas mencionadas de ensino aprendizagem, na elaboração de um trabalho mais complexo, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). Nesta atividade são cobrados os resultados apontados previamente, em que se deve priorizar os problemas técnicos alinhados ao melhoramento da produção animal ou agrícola na Comunidade que os educandos estão inseridos. O esforço é justificado com honra ritualística do certificado de Técnico(a) em Agropecuária. História que não quer dizer ‘encerramento’ e sim ‘continuação’ na Comunidade ou no “Desenvolvimento do Meio” como eles mesmos mencionam.

Também deve ser dispensada atenção para outros pontos complementares correlacionados na ação política e pedagógica da EFAORI. Sobressaíram, portanto, alguns apontamentos quanto:

- a informação e troca de experiência entre os professores; - formação continuada;
- aproximação da Unidade com a Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC/GO), em que pesem a participação dos educadores em curso de Pós-graduação *lato sensu* - formação continuada;

³ “Na medida em que o processo de trabalho é puramente individual, o mesmo trabalhador reúne todas as funções que mais tarde se separam. Na apropriação individual de objetos naturais para seus fins de vida, ele controla a si mesmo. Mais tarde ele será controlado. O homem isolado não pode atuar sobre a Natureza sem a atuação de seus próprios músculos, sob o controle de seu próprio cérebro. Como no sistema natural cabeça e mão estão interligados, o processo de trabalho une o trabalho intelectual com o trabalho manual. Mais tarde separam-se até se oporem como inimigos” (MARX, 1988.p. 101).

- cogita-se a possibilidade de implantação do curso de graduação em parceria com Universidade Federal de Goiás (UFG) - Curso de Agronomia;
- a parceria da Instituição com o Movimento Social dos Trabalhadores Sem Terra (MST) é bem vinda. A literatura científica produzida (Educação no Campo) pelos pesquisadores do Movimento é bastante aceita e tem sido utilizada no processo educativo. Por outro lado, tem despertado descontentamento por parte da Comissão Pastoral da Terra (CPT)⁴;
- no passado, o poder público estadual fez um esforço para fechar a Escola, mas hoje essa situação já se modificou. O governo mantém o convênio, situação melhor do que a estatização. Contudo, a relação com o Estado e Município é bastante política e, de certo modo, limita a autonomia da Escola ou os propósitos para os quais a Instituição foi criada. Algumas pessoas defendem a federalização, mas isso não mudaria nada. Há o desejo de que a Escola continue pública e comunitária;
- a sociedade tem acreditado na Escola. Hoje a migração campo-cidade⁵ tem diminuído no Município. Existe um índice alto de criminalidade em Orizona, mas dificilmente encontramos alunos da EFAORI envolvidos com drogas lícitas e ilícitas;
- “a pessoa sai muito transformada daqui, embora possam está falando outra coisa lá fora” (depoimento de um ex-aluno e servidor concursado na Unidade).

Por fim, essas comunidades tradicionais, constituídas, na sua maioria, por laços de diversos são exemplos de pessoas que, a cada dia, tentam superar as limitações ao lançar mão de estratégias para permanecerem na terra.

Considerações finais

Dizer que a população camponesa é atrasada é, no mínimo, uma estratégia para expulsá-los do campo. A educação nos moldes convencionais/desenvolvimentista separa o homem da *terra de trabalho* em nome do progresso, quando o ideal é uni-los e torná-los mais próximos da *relação metabólica* com a natureza *para si*. Isso só é possível, quando os termos ‘produção’ e ‘sociedade’ forem capazes de complementariedade e/ou como parte do mesmo

⁴ Foi construída também a Escola Família Agrícola de Uirapuru (EFAU) a Noroeste de Goiás por iniciativa dos Padres Missionários Redentoristas, cuja missão atender os filhos de camponeses. Disponível em: <http://www.mst.org.br/2015/06/08>. Acesso em 02 de Abril 2016.

⁵ “O processo de modernização, muito embora tenha proporcionado no município de Orizona/GO, mudança de caráter tecnológico e social, é importante destacar que em relação ao êxodo rural, não foram intensas as mudanças, comparadas aos outros municípios goianos, frente ao processo de modernização agrícola. Atualmente, a população rural representa pouco mais de 50% do total da população, caracterizando uma população de comunidade enraizada [...] construída na maioria por laços de parentescos [...]” (MENDES ; CORRÊA, 2011, p. 164).

processo. Já está provado que o que se tem feito em nome do progresso não chega para tornar a vida mais equânime, nem no campo e nem nas cidades, e, muito menos, para uma sustentabilidade socioambiental.

Nesse sentido, conforme elencado na análise comparativa entre as duas Escolas, nos municípios de Pedro Afonso no Estado do Tocantins e Orizona no estado de Goiás, nos possibilitou compreender que a primeira intenciona mais para o rompimento da tradição camponesa no trato com a terra de forma incisiva. A começar pelo pouco esforço de compreender os camponeses em profundidade enquanto classe social. Estes devem ser enxergados autonomamente, no que concerne a política a eles direcionada no processo produtivo familiar e educacional de forma ampla.

Sabe-se, contudo, das ações e reações provocadas no tempo/espaço, que no caminhar da arrumação territorial e ainda o aprimoramento técnico é que se requer um esforço maior para se dar respostas positivas sem prejuízos a identidade camponesa.

Contudo, de acordo analisado na escola de Orizona/GO, a mesma tem resistido à subordinação gradativa do avanço do capital no campo, a diminuição da migração de membros da família, especialmente os jovens, para os centros urbanos. Tais resultados se devem ao melhor direcionamento na educação em consonância com a produção camponesa, o que tem fortalecido a identidade (trabalho familiar) na *terra de trabalho*. Nesse sentido, a formação deve voltar-se não somente com um seguimento produtivo puro e simples, mas situar-se a uma identidade maior conforme já mencionado no corpo do texto. Por outro lado, na Escola agrícola do município de Pedro Afonso/TO, esses dados não se comprovam o que se reduz a formalidade técnica a serviço do capital em detrimento de uma formação mais completa dos educandos sendo eles vinculados a famílias camponesas ou enquanto futuro profissional da área, salvo aqueles que por convicção busque no entendimento consciente em favor dos que mais necessitam.

Referências

ALMEIDA PINTO, M. P. de; GERMANI, Guiomar Inês. O território da educação do campo: as escolas Família Agrícola. 2013. Disponível em: <http://www.geografar.ufba.br/sites/geografar.ufba.br/files/geografar_almeidapinto germani_territorioeducacaocampo.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2015.

ABRAMOVAY, Ricardo. **Paradigma do capitalismo agrário em questão**. São Paulo: Edusp, 2007.

FERNANDES, B. Mançano. O MST e as reformas agrárias do Brasil. CLACSO (Trabalho e Desenvolvimento Rural), n. 24, out. 2008.

MENDES, E. de Paulo; CORRÊA, Marluce. Produção familiar em Orizona (GO): desafios e perspectivas frente à modernização agrícola. 2011, UFG/CAC, Catalão, vol. 13 n.2 jul./Dez. 2011. Disponível em: www.google.com.br. Acesso em 03 Mar. 2011.

FERNANDES, B. Mançano; ARROYO M. Gonzalez. A Educação Básica e o movimento social do campo. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, Brasília: GEPEC, 1999.

MARX, Karl. O capital: crítica da economia política. Tradução de Regis Barbosa, Flávio R. Kothe. 3ª ed. v. 2, t.2 São Paulo: Nova Cultural, 1988.

RIBEIRO, Marlene. Movimento camponês, trabalho e educação. 2ª ed. São Paulo: Editora Expressão popular, 2013.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. História da Educação no Brasil. 31ª ed. São Paulo: Editora Vozes, 2007.

HOLANDÊS COM CORAÇÃO PEDRO-AFONSINO. Jornal Centro Norte Notícias. Pedro Afonso, TO. Disponível em: <http://pedro-afonso-to.blogspot.com.br/2014/07/entrevista-com-martien-van-nistelrooij.html>. Acesso em 10 Abr. 2004.

INSTITUTO FEDERAL DO TOCANTINS – IFTO. Processo Seletivo: Campus Avançado de Pedro Afonso Tocantins. Disponível em: <http://seletivos.iftto.edu.br/processos-seletivos/campus-avancado-Pedro-afonso>. Acesso em 10 de Abr. 2014.