



Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. CC BY - permite que outros distribuam, remixem, adaptem e criem a partir do seu trabalho, mesmo para fins comerciais, desde que lhe atribuam o devido crédito pela criação original.



DA FAZENDA PARA A FÁBRICA EU PASSEI PELA ESCOLA: EDUCAÇÃO PARA O CAPITAL NO BRASIL INDUSTRIAL E A ESTIGMATIZAÇÃO DO HOMEM E DA MULHER DO CAMPO

Ubiratan Francisco de Oliveira

Adão Francisco de Oliveira

Eguimar Felício Chaveiro

RESUMO

Este trabalho tem a intenção de expor parte da pesquisa realizada na Região do Bico do Papagaio, Tocantins, Brasil, entre os anos de 2017 e 2020, sobre a trajetória de professoras do campo e sua relação com o curso de licenciatura em Educação do Campo da UFT. Neste excerto, se reflete os matizes que orientam a formação escolar brasileira, baseados em valores, princípios e referências de uma sociedade urbana e aplicados indistintamente à Educação que serve ao sujeito do campo. Assim, o espaço-tempo escola se desenvolve descontextualizando seres humanos de sua experiência real-concreta, esvaziando a perspectiva de organização de vida e de futuro àqueles e àquelas que produzem alimentos e manejam organicamente a biodiversidade. Destaca-se ainda a reprodução pela escola de estereótipos pejorativos desse sujeito, reforçando uma ideologia elitista-urbanizada dos sujeitos do campo. A metodologia fundamental utilizada para esta reflexão foi a pesquisa participante, tendo como cabedal teórico a Pedagogia Crítica e a Geografia Crítica.

Palavras-Chave: Educação Urbano-Industrial; Currículo; Estigmatização do Sujeito do Campo; Educação do Campo.

ABSTRACT

This work intends to expose part of the research carried out in the region of Bico do Papagaio, Tocantins, Brazil, between 2017 and 2020, on the trajectory of rural teachers and their relationship with the degree course in Education in Campo da UFT. This excerpt reflects the nuances that guide Brazilian school education, based on values, principles and references of an urban society and applied without distinction to

Education that serves the subject of the countryside. Thus, the school space-time develops by decontextualizing human beings from their real-concrete experience, emptying the perspective of organization of life and future from those who produce food and organically manage biodiversity. The school's reproduction of pejorative stereotypes of this subject is also noteworthy, reinforcing an elitist-urbanized ideology of rural subjects. The fundamental methodology used for this reflection was participatory research, having as theoretical basis Critical Pedagogy and Critical Geography.

Key words: Urban-Industrial Education; Resume; Stigmatization of the Subject of the Field; Field Education.

Introdução

As consequências da Crise Econômica de 1929 no Brasil foram o golpe de misericórdia para o fim do domínio político das oligarquias do “Café com Leite”. A partir do início de 1930, com a chegada de Getúlio Vargas ao poder, teve início a fase mais intensa da implementação do projeto de industrialização do país e a transformação das bases produtivas das cidades e do campo, que já vinha sendo planejado e implementado desde o final do século XIX. A Era Vargas é o período de consolidação das relações capitalistas com base na divisão internacional do trabalho, o que implica na necessidade urgente de transformação do modo de pensar e agir da sociedade e, para isso, necessitou de um projeto de formação do homem e da mulher que viverão neste mundo que emerge com o “fim do Brasil agrário”.

Getúlio Vargas criou o Ministério do Trabalho e o Ministério da Educação para que desenvolvessem políticas de Estado nesses dois setores. No campo trabalhista, incorporou-se as reivindicações da classe trabalhadora regulamentando as jornadas de trabalho, as férias, o salário mínimo, entre outros direitos. No entanto, regulamentou também a organização trabalhista, enquadrando os sindicatos e associações que antes eram livres para tal. Por meio do princípio da unicidade sindical e do imposto sindical compulsório foram criadas as categorias de trabalho no meio sindical, dividindo o movimento que tinha caráter universal nos tempos de sindicalismo livre.

No campo educacional, a principal meta foi a nacionalização do ensino, com a criação de um sistema nacional de educação pública e gratuita para toda a população

brasileira, democratizando a oferta do ensino elementar por meio de escolas primárias que passaram a ser obrigatoriedade do Estado. Para atender a essa meta, o Governo Vargas precisava construir as bases teóricas que orientariam as políticas educacionais. Neste sentido, foi criado juntamente com o Ministério da Educação o Conselho Nacional de Educação, em 1931.

O campo da educação foi disputado por várias forças que participaram do apoio ao Golpe de Estado promovido pela burguesia progressista e os militares. Em apenas 30 anos de República, o Brasil sofreu o primeiro golpe de estado que a burguesia e os militares chamaram de Revolução de 1930. Essa prática golpista burguesa irá se repetir por mais quatro vezes no país, criando a tradição de uma burguesia golpista que, ao sentir seus interesses ameaçados, parte para o golpe maqueado de revolução e de movimento democrático ao envolver camadas populares.

O movimento de 1930 é reconhecido por vários autores como um movimento de amplas bases, grupos sociais que ansiavam pelo fim da “República Café com Leite”, comandada pela velha oligarquia ruralista tradicional que não era, em nada, democrática. (HILSDORF, 2003; FAUSTO, 1970). Este apoio ao golpe condicionou a Vargas que seu governo seria transitório para preparar o país para implantação de um sistema democrático de eleições com participação de todas as camadas sociais. No entanto, essa intenção logo se tornou um problema para a própria burguesia por conta da implantação da ditadura Vargas. Sobre isso, Hilsdorf (2003) diz que

Trata-se, novamente, de “construir a Nação”, isto é, de atingir o alvo que não tinha sido alcançado nos movimentos de 1822 e 1889, agora tentado pelo caminho do desenvolvimento da cultura brasileira, interpretada segundo as diferentes ideologias em conflito que atravessam o período, vindas da década anterior: o tradicionalismo dos agrários, o radicalismo dos operários e de setores da classe média e ao “americanismo” da burguesia urbana. De outra parte, é interessante lembrar que todo este período de 1930-45 já é nomeado Era Vargas, pois os componentes de autoritarismo e nacionalismo que costumam ser vistos como marcas do Estado Novo (1937-45) já estavam presentes na própria Revolução de 1930, devido à influência das Forças Armadas e da Igreja Católica, que concorreram, entre outros fatores, para tornar viável este movimento na medida em que viam nele uma oportunidade de colocarem em prática os seus projetos de “educação do povo”. (HILSDORF, 2003, p. 91).

A história brasileira nos ensina que há sempre outros golpes dentro dos golpes

que são proporcionados pelo jogo de interesses das forças que constituem o novo governo. Neste sentido, a classe trabalhadora sempre é o primeiro segmento a ser golpeado, uma vez que seus interesses são antagônicos com os interesses da burguesia. Esta, por sua vez, ao utilizar de mecanismos autoritários como as Forças Armadas e o Sistema Judiciário, provoca a “ressurreição” dos conservadores fruto da tradicional aliança entre a igreja e a fazenda que ameaçam não somente os socialistas e os comunistas, inimigos da burguesia, como também o próprio liberalismo burguês.

Um fato curioso da Revolução de 1930 é que a burguesia industrial que apoiou os conservadores da política ruralista (fato que pode ser justificado porque foi o capital do café que proporcionou a industrialização de São Paulo e, por isso, a tentativa de retomada do poder em 1932 com a chamada Contra Revolução teve apoio incondicional dos industriários paulistas) será a mais beneficiada pelo projeto de industrialização colocado em prática a partir de Vargas. Aos poucos, a burguesia industrial foi entrando no projeto de desenvolvimento e logo tomava as rédeas dos processos em curso, dentre eles o da formação humana para o capital. Chega a ser difícil de acreditar que essa burguesia industrial foi “ingênua” em não acreditar no projeto de sociedade dos progressistas paulistanos que se opunham à política oligárquica do “Café com Leite”.

Outro elemento importante a se destacar na consolidação do capitalismo industrial no país é que o processo retardatário de industrialização, com relação à industrialização mundial, trouxe ao país, juntamente com a ideologia liberal capitalista, as ideologias comunista e anarquista, que nos países da primeira Revolução Industrial são frutos de um capitalismo consolidado, mas que aqui chegam no momento de construção da sociedade capitalista industrial como expansão do capitalismo dos grandes centros mundiais. Os comunistas e anarquistas mostram suas forças junto às camadas populares após a Greve Geral de 1917 e, posteriormente na construção das Ligas Camponesas no final da Era Vargas. Portanto, no sentido de combater o comunismo e o anarquismo, teve início, a partir do Estado Novo, uma forte campanha da burguesia com apoio militar e religioso contra as ideologias comunistas e anarquistas, sendo que deste movimento surgiu o fascismo.

O movimento Escola Nova

Essa situação de disputas ideológicas e políticas resultaram em um sistema educacional extremamente autoritário que buscou a todo custo impor a ideologia dominante e eliminar as contrárias. Na maioria das vezes este autoritarismo se escondeu no discurso da neutralidade pedagógica e da meritocracia fortemente presentes na formação de professores e professoras, seja nas pedagogias ou nas licenciaturas. Mas que se desvelam na definição dos currículos e nos sistemas de avaliação presentes nas escolas e universidades. Com o movimento Escolanovista Brasileiro não foi diferente. Sustentado pelo discurso de despolitização das políticas educacionais, ele irá fortalecer a ideologia burguesa de base estadunidense a partir das teorias de Dewey, da escola do trabalho alemã de Kerschensteiner, do positivismo de Comte e da teoria social de Durkheim. Teóricos que tiveram grande influência nos intelectuais brasileiros da Escola Nova, como Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Francisco Campos, dentre outros.

O movimento Escolanovista somou-se ao pensamento progressista paulistano, que já implantava o modelo de educação elementar nos grupos escolares com Sampaio Dória (1920), as experiências educacionais ocorridas no Ceará, com Lourenço Filho (1922), na Bahia, com Anísio Teixeira, (1923), no Distrito Federal, com Fernando Azevedo (1927) e em Minas Gerais, com Casassanta e Francisco Campos (1927). A partir dessas experiências o movimento escolanovista foi se reformulando até chegar no Manifesto dos Pioneiros de 1932. Em São Paulo, Sampaio Dória estendeu o ensino elementar à camada popular com a criação de aulas noturnas, porém, diminuiu para duas horas a carga horária, precarizando o ensino e o trabalho docente, sem construir mais salas e nem ampliar os investimentos. No Ceará, Lourenço Filho, inovou na formação de professores na Escola Normal ao introduzir materiais didáticos com base na teoria da psicologia e pedagogia experimental, adaptando os materiais à realidade regional. Na Bahia, Anísio Teixeira importa a experiência de “escola comunitária” de Dewey. No Distrito Federal, Fernando Azevedo organizou escolas públicas, obrigatórias e gratuitas para todos com base em Comte e Durkheim. E, por último, em Minas Gerais, Casassanta e Francisco Campos reformulam a educação com base numa escola elementar com experiências concentradas na sala de aula, valorizando a relação professor-aluno, valorizando atividades didáticas e os interesses das crianças e, também, introduziu na formação de professores a Psicologia Educacional na Escola Normal.

Mesmo com suas divergências em um ponto ou outro das teorias pedagógicas, todas essas experiências foram voltadas para a formação de uma sociedade liberal-urbana-industrial. A proposta escolanovista para a educação vai reforçar a ideia de progresso na cidade e de atraso no campo e se apropria da imagem de Jeca Tatu para se referir ao trabalhador do campo:

A Escola Nova seria a pedagogia adequada para promover a superação do elemento nacional fraco, doente e amorfo – que Monteiro Lobato sintetizara na figura do Jeca Tatu –, porque propiciava práticas de higienização (da saúde), de racionalização (do trabalho) e da nacionalização (dos valores morais e cívicos). (HISDORF, 2003, p. 83).

O eugenismo da ideologia nacionalista presente no movimento escolanovista introduziu um ensino de história que desconsidera negros e indígenas e supervaloriza o papel dos brancos como construtores e protagonistas dos processos de formação da sociedade. O ensino de Geografia, na perspectiva nacionalista do movimento, tem como objetivo “mostrar as belezas naturais” de nosso território nacional e de nossas regiões que compõem a “nação brasileira”. Este movimento no ensino de Geografia não é exclusivo dos brasileiros, segundo Yves Lacoste (1988).

[...] em todos os Estados, e, sobretudo nos novos Estados recentemente saídos do domínio colonial, o ensino de geografia é, incontestavelmente, ligado à ilustração e à edificação do sentimento nacional. Que isso agrade ou não, os argumentos geográficos pesam muito forte, não somente da ideia de pátria, quer se trate de reflexos de uma ideologia nacionalista invocada pelos coronéis, uma pequena oligarquia, uma “burguesia nacional”, uma burocracia de grande potência, ou se refira aos sentimentos do povo vietnamita. A ideia nacional tem algo mais que conotações geográficas; ela se formula em grande parte com um fato geográfico: o território nacional, o solo sagrado da pátria, a carta do Estado com sus fronteiras e sua capital, é um dos símbolos da nação. (LACOSTE, 1988, p. 57).

O ensino de geografia nas escolas chega em meio a um currículo voltado para uma educação disciplinadora muito utilizada pelos militares com intuito de formar o cidadão patriota. Neste pacote pedagógico desenvolveu-se como áreas de conhecimento a educação moral e cívica, o escotismo, o serviço militar e as atividades de celebração a datas comemorativas de fatos históricos sob a ótica do colonizador branco em detrimento à história negra e indígena. A modernização do ensino no Brasil é carregada

dessas contradições por conta dos ideais conservadores daqueles que tiveram influência sobre o Estado. O movimento nacionalista encabeçado por Olavo Bilac, paradoxalmente, ia contra a concepção liberal da Escola Nova, que também influenciou as políticas educacionais, mas que não é nacionalista e se coloca contra o autoritarismo pedagógico, defendendo a liberdade individual da criança no processo de aprendizagem. Essa diferença era notada entre a reforma de Anísio Teixeira e as demais reformas que alimentaram o movimento escolanovista brasileiro, impregnado de sentimentos nacionalistas e regionalistas.

Nesta perspectiva o ensino de Geografia seria como aquele descrito por Lacoste (1998), de valorização e transformação dos elementos da natureza em símbolos nacionais, do incentivo à ideia de território nacional como terra sagrada e, assim, despertar o sentimento de pertencimento e defesa da Pátria Brasil. Dessa forma, a modernização aconteceu com a criação de aparelhos estatais necessários para implantar e manter um sistema de ensino nacional no atendimento a algumas pautas dos liberais e dos industriais, mas se manteve conservadora no espírito autoritário e ainda colonizador presente no movimento nacionalista defendido por três quartos do Congresso Nacional aliados à Igreja Católica e aos militares, com o tradicional lema da defesa da família, da pátria e de Deus acima de tudo. O então Ministro Francisco Campos, mesmo sendo do movimento escolanovista, era católico e com posições antiliberais, o que deu poder aos conservadores.

O Estado Novo partiu para o autoritarismo mais avançado do Governo Vargas e passou a reprimir de forma violenta as organizações de esquerda, criminalizando o comunismo e o anarquismo. Os comunistas, ao perceberem que não teriam chance alguma de pautar as políticas no Governo Vargas, se organizaram militarmente via um considerável número de soldados e tenentes, dentre eles, Apolônio de Carvalho, Luis Carlos Prestes e Mariguela, e criaram a Aliança Nacional Libertadora que em novembro de 1935. Responsável por um levante nesse mesmo ano, a ANL foi massacrada pelo Estado que, após o acontecido, criou a Lei de Segurança Nacional.

Com esta Lei, as manifestações populares e de grupos opositores passaram a ser criminalizadas pelo Estado e o Brasil republicano, que tinha como bandeira a democracia, se viu pela primeira vez com centenas de presos políticos. Os reflexos

dessa política autoritária na educação é a militarização cada vez mais forte dos currículos com o ensino de moral e cívica, ordem militar e ensino religioso católico e, nas práticas pedagógicas, relações cada vez mais autoritárias centradas na ordem disciplinar e na autoridade dos professores e diretores, práticas semelhantes à da educação jesuítica do Brasil colonial.

Como o conservadorismo católico e militar não permitiu que as ideias progressistas avançassem nas práticas pedagógicas e no currículo escolar, as forças progressistas do sistema produtivo clamaram junto ao Ministro Capanema por reformas na educação voltadas para o capital que formasse o operário e o executivo financeiro para as fábricas e o comércio. Assim, foram criadas as Leis Orgânicas do ensino industrial e secundário (1942), do ensino comercial (1943) do ensino primário, normal e agrícola (1946). Queremos aqui refletir os seguintes aspectos sobre essas leis.

- Os ensinos normal, primário e agrícola que tinham maior acúmulo de experiências e maior demanda por conta da grande massa de pessoas sem acesso à escola e da geografia populacional que indicava uma população predominantemente rural, foram os últimos a serem regulamentados. Isso mostra claramente o descaso com a população mais pobre e com a população rural que reivindicava escolas agrícolas.
- A prioridade com a formação secundária, industrial e comercial pode ser analisada a partir da criação do SENAI e do SENAC neste período e da necessidade de atender à classe média que seria público alvo para essas modalidades de ensino, uma vez que o ensino superior era para as elites e raríssimas exceções estiveram frequentando as universidades.
- A formação de professores era predominantemente nas escolas normais e não na formação superior. Da mesma forma, o ensino secundário era considerado acadêmico e o comercial e industrial eram considerados técnicos para que aqueles que passassem por eles fossem direto para o mercado de trabalho sem o ensejo de buscar uma formação superior. Era a forma de o Estado dizer: “Olha aqui, pobres e classe média, estes são seus lugares na sociedade.” Essa concepção de política educacional é a gênese da estratificação do ensino por classes sociais.

- A escola estadonovista, por influência católica e militar, foi pensada para homens, deixando as mulheres na formação para o lar, no máximo com o ensino elementar, ou seja, o primário. Com a adesão dos homens ao ensino técnico e científico, coube às mulheres de classe média ou alta a ocupação das cadeiras nos cursos normais.

A estruturação da ideologia urbano-industrial da Educação brasileira

O Governo Vargas foi o criador do sistema nacional de ensino e da rede pública de escolas no Brasil num período de transição da economia nacional. É óbvio que as contradições estariam presentes na formulação da proposta de escola e de educação para o país. Uma escola com ideais liberais impostos pela expansão capitalista industrial no território brasileiro, mas com práticas conservadoras impostas pela cultura religiosa e militar do Brasil agrário ainda presente nos políticos com poder de decisão. O que se tenta daí por diante é eliminar essas contradições a começar pela presença central do Estado. No Brasil, independente da ideologia, seja ela liberal, conservadora ou comunista, o Estado é o objeto de disputa para colocar em prática a educação que defendem. Apenas os anarquistas foram fieis com a sua concepção de sociedade sem Estado. A defesa de uma educação pública e mantida pelo Estado por parte dos liberais brasileiros se tornou um fato curioso que foi motivo de ataques dos conservadores a eles, pois a defesa da educação pública era pauta dos comunistas.

Evidentemente o novo Estado necessitava que a educação concorresse para promover esses valores atribuídos à família, à religião, à pátria e ao trabalho – o que já circulavam desde os anos 20 – para serem aceitos nacionalmente, por toda a sociedade, como bases de uma nação moderna. A questão que se coloca é que, servindo à nação, a educação servia ao Estado, instituidor da nação. Assim as linhas ideológicas que definem a política educacional do período vão se orientando pelas matrizes instituintes do Estado Novo: centralização, autoritarismo, nacionalização e modernização. (HILSDORF, 2003, p. 99)

Mesmo com o processo de redemocratização do Brasil em 1945, os governos do período democrático não mexeram na educação. O Brasil ainda se valia da escola pública criada nos anos 1930 e 1940, urbana e industrial num país que ainda tinha maior

parte da população vivendo no meio rural sem escola. O que implica dizer que para ter acesso a essa escola teria que se migrar para a cidade. Foi o que ocorreu nas décadas de 1950 e 1960, quando o fluxo migratório para as cidades fez a estrutura demográfica do país mudar completamente.

A partir de então, com maioria da população vivendo nas cidades era necessário reformar a política educacional para a nova realidade. No entanto, a prioridade do Estado estava em fortalecer a economia industrial e expandir o capitalismo para o interior do país. Era o período da descentralização industrial por meio de incentivos fiscais dos estados do interior para atrair investimentos. O setor agropecuário começa a receber incentivos para produção de grãos e carne em grande escala para exportação. Com ausência de políticas educacionais cada estado investia como queria na educação e a desigualdade educacional entre as unidades federativas foi aumentando e as regiões Centro-Oeste, Norte e Nordeste concentrando maior índice de analfabetismo; quanto mais rural, mais analfabeta era a região.

A expansão capitalista para o interior do país se intensificou com a criação de Goiânia ainda nos anos 1930, a partir do programa “Marcha para o Oeste”, de Getúlio Vargas, e depois com a criação de Brasília nos anos 1950, com Juscelino Kubitschek, que também expandiu o sistema rodoviário com a construção de rodovias que integraram grandes regiões. Nesse processo toda, as cidades foram crescendo descontroladamente, formando metrópoles com grandes periferias de pobres sem escola. As melhores escolas públicas faziam processos seletivos para distribuição de suas vagas. A LDB de 1961 manteve toda a estrutura das Leis orgânicas de Capanema sem alterar a educação pública com reformas que se faziam necessárias naquele momento, como a descentralização, o financiamento e a alteração da carga horária e ampliação das escolas. A LDB de 1961 foi destinada para a iniciativa privada com subsídios do Estado para a expansão das escolas particulares.

As iniciativas para melhorar a escolaridade da população que chegava aos montes nas cidades vieram dos movimentos populares, como os Centros Populares de Cultura, da UNE, de 1961; o Serviço de Educação Supletiva do Estado de São Paulo, de 1948; o Movimento de Educação de Base, de 1961, da CNBB e o Método de Alfabetização de 40 horas de Paulo Freire, desenvolvido na zona rural de Pernambuco

num projeto social do SESI, de 1962. Na educação do campo foram criadas nos anos 1960 as primeiras Escolas Família Agrícola, Casas Famílias Rurais e Escolas Comunitárias Rurais em regime de Pedagogia da Alternância, modelo desenvolvido na França em 1935 e trazido para o Brasil em 1969 pelo Padre Jesuíta Humberto Pietogrande, no Espírito Santo. Essas escolas de Pedagogia da Alternância são mantidas por associações comunitárias do meio rural para oferecer ensino fundamental e médio com técnicas em agricultura.

O período de redemocratização do país entre 1945 e 1964 foi rico de ações populares quando sindicatos e partidos de esquerda avançam com projetos de formação de militantes de base. No campo, as Ligas Camponesas intensificaram a luta pela terra e também pela educação no campo. Educadores populares do Partido Comunista chegaram em pontos isolados no sertão brasileiro, como Formoso e Trombas (centro-norte de Goiás), onde ajudaram os camponeses a organizar uma revolta contra fazendeiros e militares para a conquista de terras devolutas entre 1955 e 1957, com vitória dos camponeses. Durante 7 anos eles viveram em regime comunitário e coletivo e fizeram lá escolas de alfabetização e formação política.

A esperança dos movimentos sociais e da classe trabalhadora por reformas de base, como educação, saúde, moradia e terra foi renovada com a chegada de João Goulart na Presidência da República em 1961, a partir de grande apoio da população. Diante do contexto de excitação social das camadas desassistidas da sociedade, a burguesia nacional já planejava outro golpe, visando inviabilizar o mandato de João Goulart, impondo ao seu governo um sistema parlamentarista. Carlos Lacerda, maior representante dos liberais e autor do projeto da LDB que favoreceu as escolas privadas, era o grande opositor de Goulart no Congresso. Com um plebiscito realizado em 1963 dando vitória ao presidencialismo, Goulart retomou a centralidade do poder para por em prática as reformas esperadas pelas classes populares. Contudo, não houve tempo para fazer mais nada, pois em março de 1964 foi dado o Golpe Militar que implantou a ditadura de 21 anos no país.

Entre 1964 e 1985 os governos militares centralizaram a educação e fizeram reformas por meio de políticas autoritárias, sem a participação popular, como propunha Goulart. Com o objetivo de despolitizar a população e formar mão-de-obra para o

mercado de trabalho, os militares adotaram a concepção tecnicista de modelos importados para serem aplicados em sala de aula. Incentivaram a formação profissional para a classe média por meio de ensino médio profissionalizante demandado pelos grupos patronais. A formação técnica das massas de trabalhadores permitia a realização de tarefas de qualidade por um custo mais baixo do que se pagaria a um profissional de nível superior. A lógica é a mesma do início do século XX: formar o elementar.

Mais preocupado com a quantidade do que com a qualidade, a meta era massificar o ensino fundamental e a alfabetização de adultos com o Movimento Brasileiro de Alfabetização, o MOBRAL, em contraponto ao método de Paulo Freire. O governo estava mais preocupado em eliminar os opositores e qualquer foco de resistência à ditadura do que em melhorar a qualidade da educação. Assim, houve perseguição a professores e estudantes que se organizavam em movimentos sindicais e estudantis e o reforço à disciplina e à ordem nas escolas como forma de controle e repressão a qualquer foco de resistência.

Os Governos Militares intensificaram a chamada modernização do campo com investimentos em infraestrutura para implantação de agroindústrias e mineradoras. Na pauta, a abertura de estradas e a construção de usinas hidrelétricas que promoveram o povoamento de regiões do Cerrado e da Amazônia, acirrando a luta por terra contra camponeses e povos tradicionais. Perseguiu-se e assassinou-se líderes das Ligas Camponesas, como José Porfírio e seus companheiros de Trombas e Formoso, espoliando-se os camponeses de suas terras passando-as a fazendeiros. Esse processo ocorreu em todo território nacional, mas principalmente nas áreas de Cerrado e da Amazônia, que são de interesses do agronegócio.

Neste contexto não era possível nem se imaginar, pela via institucional, a oferta da educação para os povos do campo. Era oferecido o ensino técnico agrícola em pequena escala para grupos seletos. De uma forma geral, poucos pobres conseguiam entrar; dessas escolas técnicas agrícolas saíam os que ingressavam nos cursos de agronomia e veterinária das universidades. A formação era pensada para atender ao mercado de *commodities*.

O campo dos camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhos e extrativistas nunca esteve mais ameaçado do que no período militar. Aqueles que não migraram para

a cidade entre as décadas de 1930 e 1960 sofreram os mais duros ataques durante a Ditadura Militar. Nas escolas, conteúdos voltados para a vida nas grandes cidades, livros didáticos nada condizentes com a realidade e professores com pouca formação em escolas sem as mínimas condições de desenvolver trabalhos pedagógicos necessários para uma formação mínima. Situações que incentivavam mais ainda a saída dos jovens e crianças para as grandes cidades.

Se por um lado a Ditadura eliminou o que considerava perigoso aos interesses da burguesia, por outro novos movimentos surgiram com foco nos Direitos Humanos, nos direitos das mulheres, nos direitos dos negros e na defesa do meio ambiente. A mudança de postura da Igreja Católica na América Latina, que optou pela defesa dos povos pobres, também movimentou as lutas populares que surgiram durante o regime militar. Nas periferias das grandes cidades e nas zonas rurais as Pastorais da Criança criaram creches e escolas de primário mantidas com recursos estrangeiros e proporcionava à população pobre da cidade e do campo o acesso à educação infantil. Lembrando que os bairros pobres deste período eram compostos por camponeses que migraram recentemente para as cidades.

No final do período militar, a urbanização do país estava consolidada assim como a educação urbana industrial. Mais de 85% da população estava vivendo nas cidades. Estudando o mínimo para poder ler o itinerário de um ônibus do transporte urbano. Trabalhando em serviços braçais, lutando por uma vaga nas escolas públicas cada vez mais voltadas para o mercado de trabalho e menos para formação integral do ser humano. A reabertura democrática em 1985 trouxe para o poder governos neoliberais que desmantelaram o Estado com privatizações e enxugamento de sua máquina burocrática. A nova Constituição Brasileira de 1988 e a LDB de 1996 reforçaram o pacto federativo pela educação, definindo o Ensino Fundamental e o Ensino Médio como obrigatórios e de responsabilidade distribuída, ficando o fundamental com os municípios, o médio com os estados e o superior com a União. No entanto, isso não impede que cada ente federativo ofereça os ensinos que não são de sua obrigatoriedade. À União cabe repassar aos entes federativos os recursos do Fundo Nacional da Educação Básica.

A retomada da democracia foi carregada de lutas de vários grupos sociais que

voltaram a participar da política e a reivindicar pautas nas políticas públicas, dentre elas a educação. Neste campo de lutas as pautas se concentraram na busca da educação humanista para além do capital. A ideia central era de inclusão social e de garantido acesso dos mais pobres em todos os níveis de ensino. Aqui já não se fala mais do homem e da mulher do campo e sim, do “Direito à Cidade”.

Para a Geógrafa Pizzato (2001), a educação liberal fracassou no Brasil porque ela nasce na consolidação do capitalismo industrial dos países hegemônicos e que, ao chegar no Brasil, falha diante da cultura conservadora e das condições sociais da população.

Na condição de país periférico o Brasil absorveu através de suas elites intelectuais, ideologias nascidas e difundidas no contexto avançado das sociedades hegemônicas, onde as conseqüências sociais das idéias liberais foram muito expressivas, o que não foi real no Brasil. Não dá para compreendermos a educação nacional sem considerar também a constituição do pensamento liberal enquanto ideologia nacional a qual surge como expressão historicamente necessária ao modo de produção capitalista. Para este pensamento liberal há um modelo econômico e um modelo universal de educação. PIZZATO, 2001, p. 103)

Com a influência da cultura conservadora nas políticas educacionais, as mudanças que ocorreram na educação foram mais por determinação do capital internacional do que por motivação ideológica dos políticos e intelectuais brasileiros. Para Frigotto (2003) existe uma dinâmica entre os fatores que determinam as mudanças das práticas educativas nas escolas, mas que no final, o capital determina caminho.

Na sua formulação mais geral, análise das relações entre o processo de produção e as práticas educativas, desde a perspectiva clássica liberal ou neoliberal, é explicitada pela concepção de que a sociedade é constituída por fatores onde, em determinado período, um destes fatores é o fundamental e determinante, como por exemplo, a economia, e em outros será a política, a religião, Por esta perspectiva, o trabalho, a tecnologia, a educação são concebidos como fatores. A educação e a formação humana terão como sujeito definidor as necessidades, as demandas do processo de acumulação do capital sob as diferentes formas históricas de sociabilidade que assumir. Ou seja, reguladas e subordinadas pela esfera privada, e à sua reprodução. (FRIGOTTO, 2013, p. 30)

A educação no Brasil, de Vargas até a atualidade, é determinada pelo fator econômico e este é voltado para uma sociedade não apenas urbana, mas metropolitana,

cosmopolita, que subordina não só as cidades, mas também o campo.

O clamor por uma Educação do Campo

É fácil notar que as teorias de urbanização do campo são mais bem aceitas dentre os estudiosos do que a defesa da existência da ruralização de cidades ou da existência de cidades rurais (OLIVEIRA, 2011). Segundo Pizzato,

O que se pode perceber no Brasil é que a expansão capitalista chega por meio da industrialização, mas os ideais liberais encontram dificuldade diante da cultura conservadora brasileira presente na “burguesia nacional”, constituída de valores religiosos e militares. Elite constituída de um espírito que não se descolou das oligarquias ruralistas do Brasil agrário e que sempre se utilizou da violência e do autoritarismo do Estado para garantir seus privilégios (PIZZATO, 2001, 91).

A violência contra os povos do campo desde o período colonial, passando pelo império e república teve feição na dimensão física materializada nas guerras, revoltas, mortes e expulsões e termina com a dimensão cultural na eliminação desses povos das expressões artísticas e da educação. O homem e a mulher do campo não foram desconstruídos apenas na sua migração física do campo para a cidade, mas também na sua desconstrução cultural-ontológica realizada por uma educação voltada para o trabalho na cidade.

Neste sentido, o acesso à terra do ponto de vista geográfico-físico não basta para o retorno do camponês e da camponesa à vida no campo. Isso foi percebido pelos movimentos sociais por meio das experiências de educação popular nas comunidades camponesas e que deu origem no final dos anos 1990 ao Movimento Por Uma Educação do Campo: Uma outra Educação. Com poucas escolas no campo, as crianças eram obrigadas a ir estudar nas escolas urbanas e a adaptação ao ambiente da cidade não era fácil devida à realidade da distância de casa, dos maus tratos dos colegas e de professores, além do conteúdo pensado para outro contexto geográfico. A educanda da Licenciatura em Educação do Campo da UFT (LEDOC), L.S. Lima Sousa relata sua experiência de sair do campo para ir à cidade estudar.

O que me marcou nesta mudança foi descobrir o quanto a vida no campo era boa e o quanto não tinha formação de qualidade para estudar na cidade, além de sofrer *bullying*, pois era da roça com modos diferentes da nova realidade na cidade. (L.S. Lima Sousa – Oficina de História de vida – 4 a 9/9/2017).

Com a narrativa dela, voltemos ao Jeca Tatu e ao Juca Mulato: como eles se manifestam hoje nessa escola urbana? Como eles expressam a materialização de todo esse processo de construção de uma escola que nega o rural? Por que é necessária uma Educação do Campo e não apenas Educação para o Campo?

Em trabalhos acadêmicos realizados em acampamentos e assentamentos da reforma agrária e comunidades camponesas de Goiás e Tocantins, bem como nos trabalhos de formação junto aos movimentos sociais do campo, ouvimos depoimentos de crianças e adolescentes sobre o descontentamento com a maneira que são tratadas pelos colegas da cidade e, pior ainda, por profissionais da educação básica dentro das escolas, incluindo professoras e professores. Em acompanhamento ao desenvolvimento de aulas na educação básica da rede pública de Goiânia, verificamos a representação social que muitos professores e professoras têm do homem e da mulher do campo a partir do Jeca Tatu. Observamos que não é raro encontrar escolas que, no período de festas juninas, momento voltado para a cultura camponesa, fantasiam as crianças de “Jeca Tatu” com roupas remendadas, calças “pegando marreco” e falhas nos dentes.

Realizando uma pesquisa pela internet sobre festas juninas em escolas públicas, vários portais de instituições públicas e privadas são apresentados pelo aplicativo de pesquisa. Escolhemos um portal de notícias de uma cidade do interior de São Paulo¹ e um portal de uma Prefeitura Municipal do interior de Minas Gerais², ambos com notícias sobre festas juninas em escolas públicas, e um portal de uma escola privada do interior do Paraná que promoveu “A Festa do Jeca Tatu”³. No noticiário de Marília, interior de São Paulo, está destacada a importância das festas juninas para a comunidade local, onde mais de 80 mil pessoas são esperadas para as apresentações de crianças das 57 escolas públicas municipais. A Prefeitura de Santa Vitória, interior de Minas Gerais, relata a festa junina de uma das escolas municipais e sua importância para a comunidade

¹ Portal www.giromarilia.com.br – Portal de Notícias da Cidade de Marília – SP.

² Portal www.santavitória.mg.gov.br – Portal oficial da Prefeitura Municipal de Santa Vitória – MG.

³ Portal www.sagradopg.redesagradosul.com.br – Portal do Colégio Sagrado Coração, de Ponta Grossa-PR

local. Em ambas as notícias, estão apresentadas imagens de crianças vestidas em “trajes típicos” das festas juninas e o estereótipo do Jeca Tatu está presente nas duas realidades. Isso se repete em Goiás, Mato Grosso, Mato Grosso do Sul, Paraná, entre outros estados do país onde se trabalha o campo a partir da representação do caipira.

Nossa intenção não é condenar as escolas por isso. É de convidá-las para a reflexão sobre a representação de homem e mulher do campo a partir do estereótipo caipira padronizado na ideologia urbanocêntrica e na educação cosmopolita da sociedade contemporânea. É nossa intenção também convidar para uma releitura, mais crítica e conectada à realidade do campo, de obras literárias como as de Monteiro Lobato, Del Picchia, entre outros, principalmente por saber que a literatura ainda é muito usada no processo de ensino sobre os conceitos de campo e da cidade presentes no ensino fundamental e médio.

Imagem 01: FESTA JUNINA EM ESCOLA MUNICIPAL DE SANTA VITÓRIA - MG



Foto: Portal da Prefeitura de Santa Vitória, MG.

No caso da matéria encontrada no portal de uma escola privada do Paraná, o projeto “*Pré-Modernismo: o Brasil que temos, o país que queremos*”, trabalhado pela escola na educação infantil, chama a atenção para este nosso debate.

O desenvolvimento do Projeto teve como ponto de partida o **conhecimento do estilo de vida no campo e na cidade**. Para isso, as crianças apreciaram vídeos, canções, imagens e também desenvolveram atividades relacionadas a cada um dos ambientes (plantio, alimentação, meios de transporte, linguagem e vestimentas).

Posteriormente, **para aprofundarmos ainda mais nossos conceitos sobre a temática do projeto, conhecemos através de dramatizações, o personagem Jeca Tatu, bem como o seu estilo de vida no meio rural**. Esta ação possibilitou conhecer dentro da literatura brasileira, o escritor Monteiro Lobato e também as características específicas da vida no campo (SAGRADO – REDE DE EDUCAÇÃO, 2017⁴) – Grifos nossos.

O referido projeto da rede privada de ensino é um dos exemplos da presença da literatura na educação escolar e também da presença do personagem Jeca Tatu utilizado como referência do modo de ser do homem e da mulher caipira ou do camponês e da camponesa da atualidade. Tanto em escolas públicas quanto nas privadas.

Durante a realização de um Seminário do Tempo Comunidade, do Curso de Licenciatura em Educação do Campo, fomos conhecer a realidade dos Trabalhadores Rurais Sem Terra do Tocantins presentes nas comunidades do Bico do Papagaio. Participamos do Encontro Estadual do MST do Tocantins em 2015 realizado no município de Carrasco Bonito. Ao falar com jovens estudantes sobre a escola e as festas juninas, um jovem falou emocionado sobre o “*bullying*” que a própria escola cometia ao reproduzir a imagem do homem e da mulher do campo. Emocionado ele disse: “*Aquilo não me representa! Nós não andamos e nem trabalhamos com roupas como aquelas, nem chapéu de palha usamos mais. Gostamos mais de usar bonés e nos vestimos como os meninos e meninas da cidade. Os outros ficam rindo da gente e isso é muito ruim*”. Outras falas como esta foram se repetindo nos debates sobre os desafios da juventude camponesa na escola e na sociedade contemporânea. Miguel Arroyo, ao falar da necessidade de uma escola do campo com base na concepção de Educação do Campo

⁴ A FESTA DO JECA TATU – Portal da Rede Sagrado de Educação – Karina Leal Mazepa – 18/11/2017 – disponível em <http://sagradopg.redesagradosul.com.br/unidade/noticias/a-festa-do-jeca-tatu> - acesso em 2020.

nos questiona sobre qual identidade de homem e mulher esta escola vai trabalhar.

Como a escola vai trabalhar a identidade do homem e da mulher do campo? Ela vai reproduzir o estereótipo da cidade sobre a mulher e o homem? Aquela visão de Jeca, aquela visão que o livro didático e as escolas urbanas reproduzem quando celebram as festas juninas? É esta visão? Ou a escola vai recuperar uma visão positiva, digna, realista dar outra imagem do campo? (ARROYO, 2011, p. 25)

Por outro lado, as obras romantizadas dos sertanistas criaram a imagem de homem e mulher do campo carregada de “belezas rústicas”, “exóticas”, que representam a miscigenação das raças brasileiras e a “cara do povo” do sertão. Povos negros, indígenas, mulatos e caboclos representados em histórias de amor ao luar do sertão e de bravuras sob a luz do sol que castiga a terra, as plantas e queima a pele bronzeada do sertanejo que labuta nos campos, florestas, chapadas e veredas da vida. O “Jeca Tatu” dá lugar ao “Juca Mulato”. O Juca Mulato na atualidade é a imagem do peão sertanejo, do vaqueiro e do boiadeiro que tocam viola e violão, fazem poesias e vivem amores mal correspondidos, às vezes com final feliz. As crianças e jovens da escola que negam o Jeca Tatu vão às festas organizadas pelas entidades ruralistas conhecidas como “Festa da Pecuária” ou “Festa do Peão” ou, ainda, às “Vaquejadas”, mais presentes no nordeste e norte do país. Carregadas de ostentação, essas festas iniciam ou terminam com as famosas cavalgadas, onde as pessoas, maioria de pobres, se posicionam nas calçadas de suas casas para ver passar cavaleiros e amazonas de chapéus ou bonés, calças apertadas, camisas personalizadas de suas comitivas, cintos de couro com fivelas largas e botas luxuosas.

Desfilam em cima de animais muito bem cuidados e enfeitados com adereços. Tudo com muito luxo. Ruralistas com trabalhadores e trabalhadoras de suas fazendas vão às ruas para mostrar a força e o poder do latifúndio e do agronegócio que controla a economia e a política local e passar a ideia de que todos e todas fazem parte e desfrutam das “benfeitorias” do sistema agropecuário. Essas transformações são frutos de processos culturais e educacionais presentes no Brasil industrial e moderno que teve início com a chegada do século XX.

Mas esta identidade de peão é também a identidade do homem e da mulher do campo? Não estaria ela sendo imposta por uma cultura dominante? Ela não esconde a

diversidade cultural contida no campo brasileiro?

Considerações Finais

As cavalgadas expressam a ostentação dos ruralistas que vão às ruas para mostrar a força e o poder do latifúndio e do agronegócio que controla a economia e a política local e passar a ideia de que todos e todas fazem parte e desfrutam das “benfeitorias” do sistema agropecuário de forma harmônica entre patrões e trabalhadores. Esconde a exploração do trabalho no campo, o trabalho escravo, muitas vezes desumano ao qual se submetem homens, mulheres e crianças sem terra.

Diante de tudo que vimos, não podemos acreditar que basta lutar para ter acesso à escola, é preciso uma outra escola, uma outra educação que trabalhe os saberes socialmente construídos por homens e mulheres do campo ao longo da história. Uma escola que garanta uma educação integral do ser humano, respeitando as culturas, os saberes, as etnias. Que forme homens e mulheres capazes de criticar e fazer autocrítica, livres e autônomos com consciência de classe, de gênero, de raça e etnia.

Nessa perspectiva é necessário um outro currículo, uma outra formação de professores e uma nova estrutura que vai para além da sala de aula. Que chegue na comunidade, na família, na roça. É preciso uma Educação que rompa com a estigmatização de pessoas atrasadas, sem cultura, sem saberes, lançadas à ignorância. Para tanto, busca-se uma Educação DO Campo e NO Campo que valorize o homem e a mulher do campo com suas culturas, tradições, saberes e modos de vida.

Referências

ANDRADE, Mário de. **O Movimento Modernista Visto Por Mário em 1942**. Outras Palavras, 2014. Disponível em www.outraspalavras.com.br. Acesso em 10/07/2019

ANDRADE, Oswaldo de. O Modernismo. **Revista Anhembi**, Outras Palavras, 1954. Disponível em www.outraspalavras.com.br. Acesso em 10/07/2019.

ARROYO, Miguel G. **Outros Sujeitos, Outras Pedagogias**. 2ª Ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.

- _____. **Curriculo, Território em Disputa**. Petrópolis, RJ: Editorra Vozes, 2011.
- _____. **Ofício de Mestre: imagens e Autoimagens**. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2008.
- BOGO, Ademar. **Identidade de Classes**. São Paulo: Expressão Popular, 2010.
- _____. **O que é Educação?** São Paulo: Brasiliense, 2005.
- BRANDÃO, Carlos R., RAMALHO, José R. **Campesinato Goiano**. Goiânia: Editora UFG, 1986.
- CALDART, Roseli S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. 3ª Ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.
- CARVALHO, Nilce C. de. **Ambiguidades na Representação do Caipira Paulista no Poema JucaMulato**. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Letras – Estudos Literários da Universidade Estadual de Londrina – PR. Londrina-PR: UEL, 2010.
- FERNANDES, Bernardo M. **Educação do Campo e Território Camponês no Brasil**. In. Educação do Campo – Campo – Políticas Públicas – Educação: Fernandes [ET.al.] Organizadora: Clarice Aparecida dos Santo, Brasília: MDA/INCRA, 2008.
- FERNANDES, Bernardo M.; MOLINA, Mônica C. **O Campo da Educação do Campo**. Presidente Prudente: UNESP-NERA, 2005. Disponível em <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardoEC5.pdf> Acessado em 03 de fevereiro de 2018.
- FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Tradução de Sorisca Darcy de Oliveira. 7ª Ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. 48ª ed. rev. — São Paulo : Global, 2003.
- HESPANHOL. Antônio N.; HESPANHOL, Rosangela A. de M. **Dinâmica do Espaço Rural e Novas Perspectivas de Análise das Relações Campo-Cidade no Brasil**. In. Revista Terra Livre. Ano 22. N. 27, p. 133-148, Presidente Prudente-SP: AGB, 2006.
- HILSDORF, Maria L. S. **História da Educação Brasileira: Leituras**. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia – Isso Serve, Em Primeiro Lugar, Para Fazer a Guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- LUCKESI, Cipriano C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar**. In LUCKESI, Cipriano Carlos. Avaliação da Aprendizagem: estudos e proposições. 17ª Ed. São Paulo: Cortez, 2005.

LUNAS, Alessandra da C.; ROCHA, Eliene N. **Histórico e luta do MSTTR pela construção de Políticas Públicas de Educação do Campo.** In LUNAS, Alessandra da Costa, ROCHA, Eliene Novaes. (Orgs) Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

MACIEL, Lizete S. B.; SHIGUNOV NETO, Alexandre. **A Educação Brasileira no Período Pombalino: uma análise histórica das reformas pombalinas do ensino.** Educação e Pesquisa, v.32, n.3, p. 465-476, São Paulo: USP, set./dez 2006.

MEDEIROS, Evandro; ANJOS, Maura P. dos. **Pedagogia do Campo: histórias de vidas e a formação de educadores no Sudeste do Pará.** In LUNAS, Alessandra da Costa, ROCHA, Eliene Novaes. (Orgs) Práticas Pedagógicas e Formação de Educadores(as) do Campo: Caderno Pedagógico da Educação do Campo. Brasília: Dupligráfica, 2009.

MÉSZÁROS, István. **O Poder da Ideologia.** São Paulo, Boitempo, 2004.

MOLINA, Mônica C. **Contribuições das Licenciaturas em Educação do Campo para as Políticas de Formação de Educadores.** Revista Educação e Sociedade, V. 38, n 140, p. 587-609, jul-set 2017.

_____. **A Educação do Campo e o Enfrentamento das Tendências das Atuais Políticas Públicas.** Revista Educação Em Perspectiva, Viçosa, V. 6, N. 2, p. 378-400, jul-dez, 2015.

_____. **Os Principais Elementos da Formação de Educadores do Campo nas Licenciaturas em Educação do Campo.** Palestra Realizada na Conferência Virtual “Desafios da Formação de Educadores” realizada pela TV FONEC, em 28 de maio de 2020. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=7XoutXTFAiQ>

MOLINA, Mônica C.; HAGE, Salomão M. Política de formação de educadores do campo no contexto da expansão da educação superior. **Revista Educação Em Questão**, 51(37), 121-146, 2015.

NASCIMENTO, Claudemiro G. do. **Novos Atores Políticos em Formação: Princípios Educativos da EFA de Goiás na Construção da Cidadania e da Inclusão Social.** Tese de Doutorado (Faculdade de Educação / PUC-SP). São Paulo, SP: FE/PUC-SP, 2009.

OLIVEIRA, Ubiratan F. de. **Marca D'água – o ser e o existir do rural no espaço metropolitano de Goiânia.** Dissertação de Mestrado.(Programa de Pós-Graduação em Geografia / IESA-UFG). Goiânia:IESA/UFG, 2011.

_____. **Percurso metodológico para construções identitárias na formação de professores e professoras do campo no norte do Tocantins.** In: SILVA, Cícero da; MIRANDA, Cássia F.; AIRES, Helena Q. P.; OLIVEIRA, Ubiratan F. de (Orgs.). **Educação do Campo, Artes e Formação Docente.** Palmas: EDUFT, 2016.

PACHECO, George dos S. **Educação Infantil: a importância da literatura na formação de leitores de mundo.** Portal Brasil Escola – Monografias Brasil Escola. Disponível em <https://monografias.brasilecola.uol.com.br/pedagogia>. Acessado em 20/01/2020.

PAIVA, Wilson A. de. O legado dos jesuítas na educação brasileira. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 04. p. 201-222, 2015.

PERGHER, Eduardo G. **A Escola do Trabalho: um estudo no Instituto de Educação Josué Castro.** Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em Educação / UFRGS). Porto Alegre: FE-UFRGS, 2012.

PISTRAK, Moisey M. **Fundamentos da Escola do Trabalho.** 1ª Ed. São Paulo: Expressão Popular, 2000.

PIZZATO, Maria D. A Geografia no contexto das reformas educacionais brasileiras. **Geosul**, v.16, n.32, 2001

RODRIGUES, Davidson de O. **Jeca Tatu e a urbe maravilhosa.** Campo, cidade e modernização nacional na obra de Monteiro Lobato (1900-1930). Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em História / UFMG). Belo Horizonte: PPGH-UFMG, 2007.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova: da Crítica da Geografia à Geografia Crítica.** 4ª Edição. São Paulo: Edusp, 2004.

_____. **Pensando o Espaço do Homem.** 5ª Ed. São Paulo: Edusp, 2012

_____. **Técnica, Espaço, Tempo: globalização e meio técnico-científico-informacional.** São Paulo. Edusp, 2008b.

SEVERINO, A. J. **Filosofia da educação: construindo a cidadania.** São Paulo: FTD, 1994.

SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lizete S. B. O ensino jesuítico no período colonial brasileiro: algumas discussões. **Educar**, Curitiba, n. 31, p. 169-189, 2008.

SILVA, Gleidson; AMORIM, Simone S. Apontamentos sobre a educação no Brasil Colonial (1549-1759). **Interações**, Campo Grande, v. 18, n. 4, p. 185-196, out./dez. 2017.

WILLIAMS, Raymond. **O Campo e a Cidade: na história e na literatura.** São Paulo: Companhia das Letras, 1989.

XAVIER, Vanessa B. **Os Brasis de Monteiro Lobato: de Jeca Tatu ao Desencantamento.** Dissertação de Mestrado. (Programa de Pós-Graduação em História / Universidade Federal do Paraná). Curitiba-PR: SCHLA-UFPR, 2010.

Ubiratan Francisco de Oliveira

Doutor em Geografia pelo IESA/UFG. Professor do Curso de Educação do Campo da UFNT/Tocantinópolis.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0002-0507-9251>

Adão Francisco de Oliveira

Doutor em Geografia pelo IESA/UFG. Professor do PPGG/UFT.

Eguimar Felício Chaveiro

Doutor em Geografia Humana pela USP. Professor do IESA/UFG.

ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-8608-2278>

Artigo recebido em 03/11/2021 e aceito em 11/11/2021