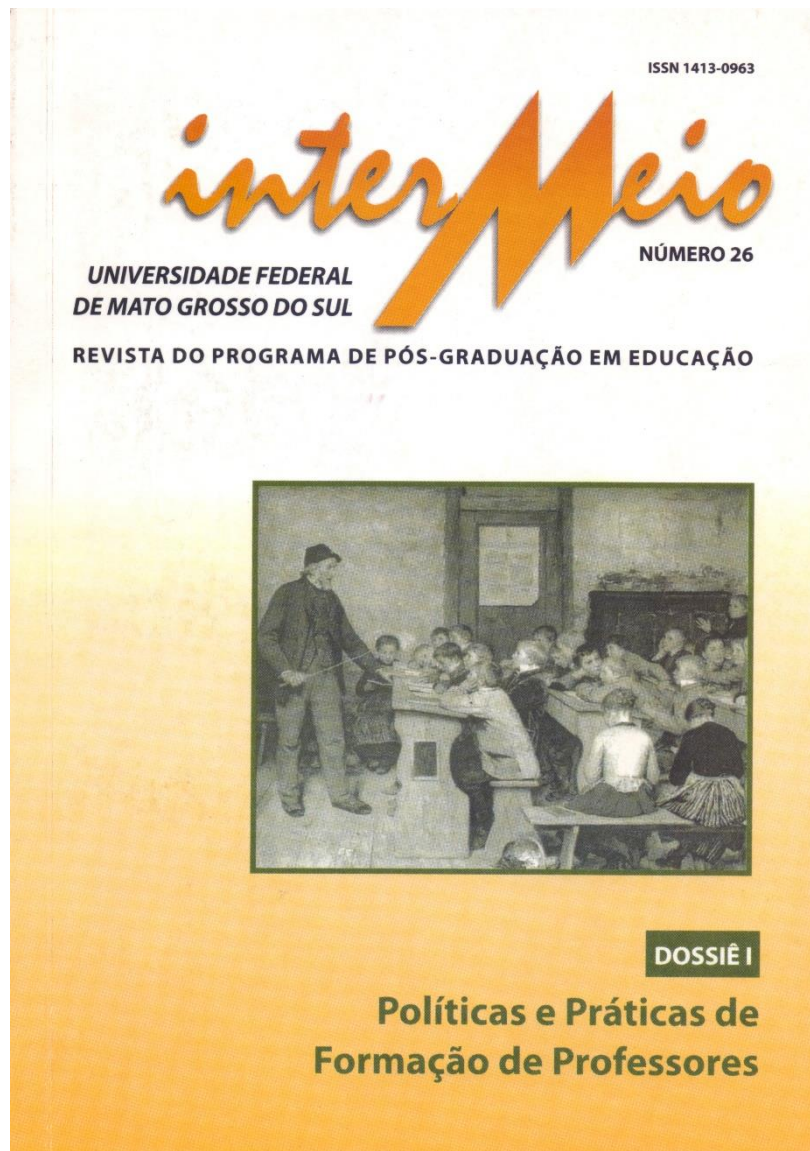


Intermeio

Campo Grande, MS, v. 13, n. 26, 2007

(Capa)



Gilberto Luiz Alves
INSTITUTO CULTURAL

www.icgilbertoluizalves.com.br/

Relação educação, identidade e cultura na sociedade contemporânea: uma provocação acerca da necessidade de rigor teórico na atividade científica

The relation between education, identity and culture in contemporary society: a provocation on the necessity of theoretical rigor in scientific activity

Gilberto Luiz Alves é Professor do curso de Mestrado de Meio Ambiente e Desenvolvimento Regional da Universidade para o Desenvolvimento do Estado e da Região do Pantanal - UNIDERP

Ao agradecer a gentileza do convite para participar deste III Seminário da Linha de Pesquisa Educação, Psicologia e Prática Docente, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Mato Grosso do Sul, eu gostaria de iniciar a abordagem ao tema proposto retomando Bacon.

Bacon é fundamental para quem se preocupa com os fundamentos da ciência moderna. Ou, colocando de outra forma, ele é fundamental para que todos os cientistas tomem consciência das exigências que, na origem, foram formuladas por quem postulava a necessidade de uma nova linguagem no processo de produção do conhecimento.

É relevante lembrar o combate histórico travado por Bacon. À sua época, a escolástica dominante, principalmente na universidade, subordinava a atividade de produção do conhecimento. Na concepção dos iluministas do século XVIII, ela nada mais era do que uma “espécie de filosofia (...), que substituiu as coisas pelas palavras, e os grandes objectos da verdadeira filosofia pelas questões frívolas ou ridículas; que explica coisas ininteligíveis por termos bárbaros” (A ENCICLOPÉDIA, 1974, p. 58).

Num mundo em que a burguesia se preocupava, sobretudo, em dominar relações de caráter material, por oposição à escolástica surgiu a necessidade histórica de ser produzida uma linguagem científica que viabilizasse a produção de conhecimento objetivo; conhecimento que pudesse ser comunicado e entendido

dentro de uma comunidade de homens doutos; conhecimento que pudesse ser aplicado ao empreendimento burguês de domínio do mundo material.

Enquanto cientistas somos todos herdeiros do patrimônio erigido pelas ciências modernas. As exigências postas por Bacon para o desenvolvimento da linguagem científica são as mesmas exigências que nos condicionam quando intentamos realizar uma pesquisa. A linguagem científica postulada por Bacon é a linguagem que preside o nosso fazer.

Não há como deixar de reconhecer, por outro lado, que o mundo do fazer científico, em nossos dias, em especial no terreno das ciências humanas e sociais, parece ignorar, muitas vezes, a função da linguagem científica. Bacon afirmava que o trabalho científico realizava-se com o auxílio de instrumentos. Não somente os fartos instrumentos materiais disponíveis nos laboratórios de física, de química e de história natural, mas, também, os instrumentos conceituais, colocados no mesmo patamar de importância daqueles primeiros. Um conceito científico, uma categoria, portanto, deveria assumir uma única acepção, para que o seu conteúdo pudesse ser comunicado e se tornar referência única para toda a comunidade científica. Isso se assentou claramente no âmbito das ciências modernas – a física, a química, a história natural, a astronomia, a matemática. Quando nos referimos à *mitose*, um conceito de reprodução celular, o seu significado é compartilhado por todos os biólogos do mundo.

Premida pelos condicionamentos ideológicos, a unidade de linguagem nas ciências humanas e sociais parece ser um ideal inalcançável. Afinal, não está em jogo uma mera decisão interna às ciências sociais, mas projetos de sociedade distintos, quando não antagônicos, cultivados pelos seus integrantes. Portanto, a falta de unidade alegada decorre do combate histórico, das filiações políticas dos cientistas, mas, por outro lado, soa como prática marcada por pressupostos anti-científicos aquelas iniciativas, dentro de campos epistemológicos definidos ou mesmo aproximados, que revelam ausência de rigor ao atribuírem significados arbitrários a certos termos e expressões que, historicamente, já ganharam seus conteúdos conceituais. Nesse caso, já não se trata de prática pertinente à linguagem científica moderna, mas, curiosamente, um trágico retorno à escolástica, a filosofia “que substituiu as coisas pelas palavras, (...); que explica coisas ininteligíveis por termos bárbaros”. Se essa atitude não representa, assumidamente, a negação dos pressupostos da linguagem científica, efetivamente cria obstáculos à produção de uma linguagem científica de caráter

universal. Esse é um ponto que precisa ser aclarado, pois só assim se revela o seu conteúdo político reacionário. A atomização teórica no âmbito das ciências humanas e sociais não só é determinada pelo capital, mas constitui-se a própria expressão do domínio político dessa relação social.

Alguém poderia imaginar que, por colocar-me no campo do marxismo, estou dirigindo-me aos adversários teóricos. Não é assim. A minha busca de rigor científico tem se dirigido, sobretudo, aos cientistas de meu campo. Por sinal, concluo o livro **A produção da escola pública contemporânea** fazendo um alerta aos educadores marxistas:

(...) Só poderão alardear uma postura conseqüentemente transformadora aqueles que, superando o corporativismo e os interesses imediatos, tiverem o discernimento suficiente para colocar-se no campo da história e contribuir para que ela realize o seu movimento. Não bastam o discurso oposicionista vazio e a retórica panfletária. Esses recursos têm servido, unicamente, para escamotear a defesa do **status quo**. Por terem reinstaurado uma nova escolástica, são, eles próprios, mais uma demonstração de apego ao anacronismo. (ALVES, 2004, p. 280)

Com esse intróito posso revelar melhor o apreço que tenho por um evento como este III Seminário, que elege como tema questões conceituais da maior relevância. Contudo, o cerca, também, o perigo de resvalar para a consagração do atomismo teórico.

Tendo como referência a *ciência da história* (MARX e ENGELS, 1986, 23), passo a considerar a relação entre os termos integrantes do tema proposto para debate.

Inicialmente, deve ser acentuado algo importante, presente na designação da linha de pesquisa que organiza o grupo de professores-pesquisadores responsável por este seminário, e que revela a preocupação de trazer para um primeiro plano da atividade científica a *prática docente*. Com razão, os estudiosos que compõem o campo dos fundamentos da educação têm sido acusados de se refugiarem no mundo das idéias educacionais e pedagógicas, deixando de dar contribuições significativas ao fazer que se realiza dentro de sala de aula. Mas, em complementação, só poderemos dar uma real contribuição, nesse sentido, se realizarmos uma prática científica distinta da praticada por aqueles estudiosos que se colocam como especialistas em didática ou metodologia do ensino. Eles têm revelado, sistematicamente, uma grande incapacidade de recuperar a historicidade do trabalho didático. Dessa forma, a relação educativa, os procedimentos didáticos, os conteúdos didáticos, as tecnologias educacio-

nais e os espaços físicos escolares, têm assomado às suas consciências como coisas e não como criações humanas, históricas, finitas no tempo, que emergem para atender necessidades sociais precisas e passageiras.

Portanto, cabe recuperar a historicidade da relação educativa de nosso tempo, que passou a ser realizada, sobretudo, numa instituição social especialmente produzida para realizar a educação de todos os homens: a escola moderna. Não por acaso **Didáctica Magna** (COMÉNIUS, 1976), a obra clássica celebrada como o fundamento maior dessa escola, tem como subtítulo “Tratado da arte universal de ensinar tudo a todos”. Essa escola de nosso tempo não tem sido vista, muitas vezes, como uma criação peculiar à época moderna, que originou uma relação educativa singular, marcada pelo atendimento de um professor, historicamente produzido, a um coletivo de alunos organizado historicamente como classe; relação educativa dominada pelo manual didático, que instaurou o processo de subordinação do trabalhador da educação ao instrumento de trabalho, e realizada sob a égide da divisão do trabalho, que determinou, inclusive, a necessidade dos amplos espaços – salas, colégios, etc. – concebidos para viabilizá-la. Não há qualquer outro registro anterior, na história, que possa ser considerado um precedente dessa instituição social. A escola moderna constitui-se, portanto, um registro histórico original cujo nascedouro remonta ao século XVII. Ela é o lócus de pesquisa de todos aqueles que elegem como objeto de investigação a educação escolar de nosso tempo.

Como se verifica termos como peculiaridade e singularidade têm uma conotação radicalmente histórica. No mundo dos homens tudo flui, tudo nasce, se desenvolve, enfrenta o seu ocaso e desaparece. No movimento expresso pelo devir do real nada permanece no tempo. Algo pode ser peculiar ou singular num momento para deixar de sê-lo em seguida. Essas considerações, pertinentes ao campo da *ciência da história*, colocam em questão a aceção passível de ser atribuída ao termo *identidade*.

Identidade não pode ser apreendida como uma essência; não pode ganhar um conteúdo constituído à margem dos condicionamentos postos pelo tempo e que, por todo o sempre, revelaria a forma de ser característica de algo. A *identidade*, assim entendida, é avessa à história, portanto, uma abstração arbitrária e pouco apropriada para captar quaisquer produtos finitos da ação humana. Contudo, se imersa no devir do real, para expressar características de momentos passageiros da história, ela pode ter algum valor heurístico, mas somente nos limites da condição colocada.

Finalmente, cabe uma discussão sobre *cultura*, que, por sua complexidade, exige um maior desenvolvimento da matéria. Como paráfrase, aproveitarei o extrato de um relatório preliminar de pesquisa sobre educação no campo, que elaborei no ano de 2005. Nele, ironizei o caos teórico dominante no âmbito da educação no/do campo. É muito expressivo dessa ironia o subtítulo do texto: “de como a teoria pode colocar um pouco de luz num campo muito obscuro”.

Começo afirmando que a oposição entre campo e cidade, que existiu na sociedade feudal foi destruída no interior da sociedade burguesa, a forma concreta de sociedade dominante em nosso tempo. Afirmar a existência de valores rurais e valores urbanos, de caráter antagônico, nesse sentido corresponde a um anacronismo.

A partir da direção metodológica que impõe como referência as formas mais desenvolvidas do objeto de investigação, uma análise mais detida do que vem acontecendo na zona rural coloca por terra a procedência de idéias como a das *diferentes realidades* do campo e da cidade. Uma reportagem recente, veiculada pela televisão, dá conta, por exemplo, que o município paulista de Valparaíso já não dispõe de escolas na zona rural. A própria chefe do executivo municipal proclama como grande realização administrativa o fato de ter suprimido as carentes escolas rurais, permitindo aos jovens dessa região o acesso às escolas materialmente melhor dotadas da zona urbana. Em lugar de escolas precárias no campo, agora o município dispõe de uma frota de ônibus, micro-ônibus e vans, que atravessa todos os dias as suas estradas levando estudantes para as escolas urbanas e trazendo-os de volta para suas residências na zona rural. Isso é o que já vem acontecendo num sem número de municípios das regiões mais desenvolvidas e povoadas do Brasil. Essa é a tendência que vem fazendo diminuir, gradativamente, o número de escolas na zona rural do País.

Quando escolas são mantidas na zona rural, fica evidente a falsidade da idéia de uma educação atrelada aos “*valores do campo*”, pois, mesmo que esses valores existissem, o professor é da zona urbana e o material didático é o mesmo utilizado nas escolas das cidades. Mais importante, ainda, é o fato de a eletrificação rural ter colocado os habitantes do campo em contato com o mundo urbano, por meio da televisão. Influenciados pelas novelas da Globo, as gírias e os comportamentos das camadas médias cariocas são repetidos, hoje, por garotos e garotas nos sítios, fazendas e empresas rurais. Nem mesmo os precários acampamentos ou os assentamentos do MST escapam dessa determinação.

Hoje, é o MST o bastião mais resistente da idéia de uma educação adaptada à “*realidade do campo*”. Na “*Apresentação*” de uma publicação relativamente recente, educadores alinhados a esse movimento referem-se à

(...) função social e cultural da escola enriquecida na medida em que se articula organicamente com a dinâmica social e cultural do campo e de seus movimentos. Se a escolarização não é toda a educação a que temos direito, ela é um direito social e humano fundamental. Mas estamos falando de uma educação e de uma escola vinculadas aos interesses e ao desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo.

Quanto mais se afirma a especificidade do campo mais se afirma a especificidade da educação e da escola do campo. Mais se torna urgente um pensamento educacional e uma cultura escolar e docente que se alimentem dessa dinâmica formadora. Também mais se afirma a necessidade de equacionar a função social da educação e da escola em um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.

(In ARROYO, CALDART e MOLINA, 2004, p. 13)

Termos e expressões como “*cultura*” e “*especificidade do campo*” não são objetivados. Outras expressões, como “*grupos sociais*” ignoram categorias que poderiam emprestar rigor à análise, a exemplo de *classes sociais*. Uma maior ambigüidade penetra o discurso quando esses termos e expressões são introduzidos como componentes de outras construções: “*função social e cultural da escola*”, “*dinâmica social e cultural do campo*”, “*desenvolvimento sociocultural dos diferentes grupos sociais que habitam e trabalham no campo*”, “*especificidade da educação e da escola do campo*”, “*cultura escolar e docente*”, etc. Não falta, inclusive, uma expressão absurda, tanto do ponto de vista histórico quanto do lógico, que postula a necessidade de “*um projeto de inserção do campo no conjunto da sociedade.*” Essa falta de rigor teórico chega a afrontar o requisito básico do trabalho científico, qual seja o de produzir conhecimento objetivo.

Até porque tem sido recorrente a falta de rigor no emprego do termo *cultura*, é impossível tangenciar uma discussão sobre o fato. Já no âmbito do senso comum o sentido do termo *cultura* padece de uma redução. Quase sempre, *cultura* é identificada com os resultados mais eruditos do processo cultural – uma obra de arte, uma obra de literatura, etc. –, resultando ignorado o processo de sua produção. Para quem se coloca no campo da *ciência da história*, é impossível deixar de entender a cultura nas suas vinculações com o modo de produção, o que implica a consideração tanto dos produtos culturais quanto dos processos que os produziram. Isto é, o modo de produção, que

deve ser entendido como produção do homem de um certo modo, é, também, o modo de produção da cultura. Em se tratando do capitalismo, uma sociedade de classes, os produtos culturais e os processos de produção desses produtos precisam ser entendidos no interior do processo mais geral de produção da riqueza, que especificamente toma a forma de processo de valorização do capital, ou seja, de processo de produção de mercadorias. Ainda, os objetos e os processos culturais existentes dentro da sociedade concreta de nosso tempo, só podem expressar as formas de existência das classes que dentro dela se confrontam. Há um texto de Lênin muito apropriado para o entendimento dessa questão. Para ele, na sociedade capitalista só podem existir duas culturas. Mais precisamente,

existen, aunque no estén desarrollados, *elementos* de cultura democrática y socialista, pues en *cada* nación hay una masa trabajadora y explotada cuyas condiciones de vida originan inevitablemente una ideología democrática y socialista. Pero en *cada* nación existe asimismo una cultura burguesa (y, además, en la mayoría de los casos, ultrarreaccionaria y clerical), y no en simple forma de “elementos”, sino como cultura *dominante*. (LENIN, s.d., p. 28)

Portanto, a cultura dos trabalhadores, que só alcançará seu pleno desenvolvimento com a destruição da sociedade burguesa, já existiria em nosso tempo, ainda na condição de embrião, ao lado da cultura burguesa dominante, pois cultura da classe dominante. Superada a sociedade capitalista, a cultura dos trabalhadores realizar-se-á como cultura humana e estará difundida entre todos os homens, pois já não existirão classes sociais.

Faz-se necessário considerar, ainda, que a discussão sobre *cultura* não comporta qualquer forma de condenação maniqueísta. Lênin, por exemplo, ao enfrentar a discussão sobre as “duas culturas” existentes na sociedade capitalista, não desqualificou a cultura burguesa. Contra os militantes do partido que reivindicavam, a todo instante, a necessidade de sobrepor a cultura proletária à cultura burguesa, no interior do processo de construção da sociedade socialista, Lênin exigia cautela e afirmava que a democratização da cultura passava, primeiro e necessariamente, pelo domínio da cultura burguesa pelo trabalhador. Isso não era pouco. É conveniente retomar a relação do trabalhador com a cultura sob o capitalismo. Neste, é desejável que se esclareça, o conhecimento culturalmente significativo, inclusive a cultura burguesa erudita, ou seja, tudo aquilo que expressa a riqueza do patrimônio cultural da humanidade, sempre foi sistematicamente negado aos

operários e seus filhos, inclusive dentro das escolas, onde têm dominado somente as suas formas mais vulgarizadas pela mediação do manual didático.

Dessas considerações podem ser deduzidos entendimentos esclarecedores: 1º.) Qualquer cultura é histórica, tão passageira quanto a classe social por ela particularizada, logo são esdrúxulas considerações sobre a preservação de quaisquer de suas manifestações; 2º.) são estranhas à ciência da história quaisquer análises que pretendam desqualificar a “cultura burguesa”, inclusive sob a sua forma populista traduzida na expressão “cultura do colonizador”, ou fazer a apologia da “cultura popular” ou presumir, de forma independente e autônoma, a existência de uma “cultura do campo” ou de seu antípoda, uma “cultura da cidade”, e 3º.) são completamente desprovidas de sentido as iniciativas que pretendem conferir autonomia à “cultura escolar”, pois, de fato, estão em consideração conhecimentos e práticas que só podem ganhar sentido e conteúdo quando referidos à cultura burguesa dominante.

Entre os estudiosos da educação não poucos têm aderido à utilização da expressão “cultura escolar”. Isso é compreensível nos terrenos onde grassam os modismos e a falta de rigor conceitual; onde a adjetivação fácil – “escolar” entra como adjetivo de “cultura” – elimina a necessidade de estudar e de pensar. Mas é inadmissível, no âmbito da ciência da história, como se procurou demonstrar. O emprego da expressão, algumas vezes, parece buscar sustentação nos estudos de Raymond Williams, estudioso inglês tido como filiado ao marxismo. Contudo, constata quem leu o seu livro **Cultura**, não há lugar para a expressão “cultura escolar”. Movimentando-se no terreno da *sociologia da cultura* e evidenciando alguma despreocupação com a ortodoxia marxista¹, Williams não deixa de formular um entendimento em grande parte coincidente com o firmado aqui. Ele vê “a cultura como o *sistema de significações* mediante o qual necessariamente (se bem que entre outros meios) uma dada ordem social é comunicada, reproduzida, vivenciada e estudada.” Ou, para desenvolver mais longamente sua aceção,

(...) há certa convergência prática entre (i) os sentidos antropológico e sociológico de cultura como ‘modo de vida global’ distinto, dentro do qual percebe-se, hoje, um

¹ “(...) o marxismo ortodoxo não significa (...) uma adesão sem crítica aos resultados da pesquisa de Marx, não significa uma ‘fé’ numa ou noutra tese, nem a exegese de um livro ‘sagrado’. A ortodoxia em matéria de marxismo refere-se, (...) exclusivamente, ao *método* “. (LUKÁCS, s.d, p. 15)

‘sistema de significações’ bem definido não só como essencial, mas como essencialmente envolvido em *todas* as formas de atividade social, e (ii) o sentido mais especializado, ainda que também mais comum, de cultura como ‘atividades artísticas e intelectuais’, embora estas, devido à ênfase em um sistema de significações geral, sejam agora definidas de maneira muito mais ampla, de modo a incluir não apenas as artes e as formas de produção intelectual tradicionais, mas também todas as ‘práticas significativas’ – desde a linguagem, passando pelas artes e filosofia, até o jornalismo, moda e publicidade – que agora constituem esse campo complexo e necessariamente extenso. (WILLIAMS, 2000, p. 13)

Williams não dá guarida ao emprego da expressão *cultura escolar* nem mesmo quando aborda questões mais específicas e próximas à temática, a exemplo daquelas contidas nos subtítulos “Escolas” (WILLIAMS, 2000, p. 63-4) e “Educação” (WILLIAMS, 2000, p. 183-4). Além de não utilizar a expressão, quando considera os conhecimentos e práticas que transitam no âmbito da escola não os trata como se autônomos fossem.

Expressiva é a sua consideração sobre a pretensão dos “sistemas educacionais” de transmitir “‘conhecimento’ ou ‘cultura’ em sentido absoluto, universalmente derivado” (WILLIAMS, 2000, p. 183). Segundo ele, com autonomia relativa, esses sistemas, “em épocas diversas e em países diversos, transmitem versões seletivas radicalmente diversas de conhecimento e de cultura” (WILLIAMS, 2000, p. 183-4).

Cabe, então, uma pergunta: seria a “versão seletiva”, corrente em um determinado país, que estaria recebendo a denominação de *cultura escolar*? Parece que sim. Mas, em busca de esclarecimentos substantivos, as considerações complementares de Williams são conclusivas e categóricas.

(...) é certo, como mostraram Bourdieu e outros, que há relações fundamentais e necessárias entre essa versão seletiva e as relações sociais predominantes em vigor. Pode-se perceber isso no arranjo de um dado currículo, nas modalidades de seleção dos que devem ser instruídos e de que maneira, e nas definições da autoridade educacional (pedagógica). É razoável, pois, em dado nível, falar do processo educacional geral como forma precisa de reprodução cultural, a qual pode estar vinculada à reprodução mais abrangente das relações sociais em vigor, a qual é garantida pelo direito de propriedade e por outras relações econômicas, instituições estatais e outras formas políticas, e formas religiosas e familiares existentes e autopropetadoras. Ignorar esses vínculos é subordinar-se à autoridade arbitrária de um sistema que se proclama ‘autônomo’. (WILLIAMS, 2000, p. 184)

Depois de arrolados os argumentos antecedentes, concluo com duas reafirmações básicas: 1) é inapropriado conferir autonomia a essa “versão sele-

tiva” de conhecimentos e práticas, que se realiza no âmbito do currículo escolar, à exceção da restrita acepção de autonomia relativa, já considerada, 2) a difundida concepção de *cultura escolar* é uma das formas de por em prática essa indevida forma de autonomia.

Com essas considerações, espero ter contribuído para emprestar rigor à definição das relações implícitas no uso dos importantes termos constitutivos da temática proposta e da própria linha de pesquisa promotora do evento.

Resumo

Este trabalho discute as características gerais do rigor que preside à produção do conhecimento no âmbito da ciência moderna. Evidencia o caráter histórico do conhecimento e das categorias científicas construídas para captar o movimento do real. Em seguida submete ao teste da historicidade e da totalidade acepções produzidas para termos como identidade e cultura. As idéias postuladas são, basicamente, as seguintes: 1) é impropriedade atribuir ao termo identidade uma acepção essencialista, que paire fora do tempo; 2) na área de educação o termo cultura tem sido usado de uma forma muito difusa quanto ao seu significado, ignorando a trajetória anterior das acepções pertinentes produzidas pela história e, em especial, pelas ciências sociais, e reivindicando uma indevida autonomia das práticas culturais escolares.

Palavras-chave: História da Educação; Identidade; Cultura

Abstract

This work discusses the general characteristics of rigor that preside the production of knowledge within the framework of modern science. It evidences the historical character of knowledge and scientific categories constructed to capture the movement of the real. Then, acceptions produced for terms like identity and culture are submitted to the test of historicity, the ideas postulated are, basically, the following: 1] It is incorrect to attribute to the term identity an essentialist conception, that floats out of time; 2] in the area of education the term culture has been used in a very diffused form regarding its meaning, ignoring the anterior trajectories of the pertinent acceptions produced by history and, especially, by the social sciences, and demanding an undue autonomy to school cultural practices.

Keywords: History of Education. Identity, Culture

Referências

ALVES, Gilberto Luiz (2003). **Mato Grosso do Sul: o Universal e o Singular**. Campo Grande, MS: Editora UNIDERP. 101 p.

ALVES, Gilberto Luiz (1993). **O Pensamento Burguês no Seminário de Olinda: 1800-1836**. Ibitinga, SP: Humanidades. 201 p.

ALVES, Gilberto Luiz (2004). **A produção da escola pública contemporânea**. 2.ed. Campinas, SP: Autores Associados; Campo Grande, MS: Editora UFMS. 288 p.

ARROYO, Miguel Gonzalez, CALDART, Roseli Salette e MOLINA, Mônica Castagna (org.) (2004). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes. 214 p.

BEZERRA NETO, Luiz (1999). **Sem-terra Aprende e Ensina: Estudo sobre as Práticas Educativas do Movimento dos Trabalhadores Rurais**. Campinas, SP: Autores Associados. 118 p. (Coleção polêmicas do nosso tempo, 67).

BRASIL, Ministério da Educação (2003). **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo; Resolução CNE/CEB no. 1, de 3 de abril de 2002**. Brasília, DF: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 47 p.

BRASIL, Ministério da Educação (2004). **Referências Para uma Política Nacional de Educação do Campo**: Caderno de Subsídios. Brasília, DF: Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo. 48 p.

CALDART, Roseli Salete (1997). **Educação em Movimento**: Formação de Educadoras e Educadores do MST. Petrópolis, RJ: Vozes. 180 p.

COMÊNIO, João Amós (1976). **Didática Magna**: Tratado da Arte Universal de Ensinar Tudo a Todos. 2.ed. Intr., trad. e notas de Joaquim Ferreira Gomes. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian. 525 p.

A ENCICLOPÉDIA: textos escolhidos (1974). Trad. de Luiza Tito Morais. Lisboa: Estampa. 204p.

KOLLING, Edgar Jorge, CERIOLI, Paulo Ricardo, osfs e CALDART, Roseli Salete (orgs.) (2002). **Educação do Campo**: Identidade e Políticas Públicas. Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação no Campo. 136 p. (Coleção Por Uma Educação do Campo, 4).

LENIN, V. I. (s.d.). *Notas Críticas sobre el Problema Nacional*. In: **Obras Escogidas en Doce Tomos**. Moscou: Editorial Progreso. t. 5, p. 23-56.

LOVATO, Deonice Maria Castanha (2003). **A Escola Pública Contemporânea (Rural) e o Processo de Trabalho no Campo**. Campo Grande, MS: UFMS. 146 p.

LUKÁCS, György (s.d.). **História e Consciência de Classe**: Estudos de Dialética Marxista. Porto, Portugal: Publicações Escorpião, 379 p. (Biblioteca ciência e sociedade, 11)

LUKÁCS, György (1978). **Introdução a uma Estética Marxista**: sobre a Categoria da Particularidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira. 298 p. (Perspectivas do homem, 33)

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1986). **A ideologia alemã**: (I – Feuerbach). Trad. de José Carlos Bruni e Marco Aurélio Nogueira. São Paulo: HUCITEC. 138 p.

MARX, Karl e ENGELS, Friedrich (1987). **Manifesto do Partido Comunista**. Moscou: Edições Progresso. 70 p.

MATO GROSSO DO SUL, Conselho Estadual de Educação (2003). **Deliberação CEE/MS no. 7111**, de 16 de outubro de 2003, que dispõe sobre o funcionamento da Educação Básica nas Escolas do Campo, no Sistema Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

MATO GROSSO DO SUL, Secretaria de Estado de Educação (2005). **Resolução/SED no. 1.840**, de 6 de abril de 2005, que dispõe sobre a organização da Educação Básica do Campo na Rede Estadual de Ensino, e dá outras providências.

MENNUCCI, Sud (1934). **A Crise Brasileira de Educação**. 2.ed. São Paulo: Editora Piratininga. 295 p.

MÉSZÁROS, Istvan (2002). **Para além do Capital**. Trad. de Paulo Sérgio Castanheira e Sérgio Lessa. Campinas, SP: Editora da UNICAMP; São Paulo: Boitempo. 1102 p.

WILLIAMS, Raymond (2000). **Cultura**. 2.ed. Trad. de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Paz e Terra. 239 p.

Apresentado em outubro/2007

Approved em novembro/2007