



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

## **EDUCAÇÃO DO CAMPO E CRISE DA SOCIABILIDADE DO CAPITAL: PROBLEMÁTICAS SIGNIFICATIVAS PARA EDUCAÇÃO DOS TRABALHADORES**

Cláudio Félix dos Santos\*  
(UESB)

David Romão Teixeira\*\*  
(UESB)

### **RESUMO**

O artigo tem por objetivos discutir a atualidade da educação do campo e alguns aspectos da política de implantação desta modalidade educacional no contexto da mais recente crise do capital, bem como elencar algumas problemáticas contemporâneas e proposições hegemônicas da Educação em geral e da Educação do Campo em especial. No esforço de coerência teórica própria do materialismo histórico, que para além de explicar requer empenho na transformação da realidade, apresentaremos questões que consideramos fundamentais para que a Educação do Campo não se torne mais uma elaboração da classe trabalhadora subsumida a ordem burguesa.

**PALAVRAS-CHAVE:** Crise do capital. Política de educação do campo. Pedagogias do aprender a aprender.

### **INTRODUÇÃO**

A Educação do Campo é uma demanda oriunda das lutas por reforma agrária no Brasil, e assim sendo, não pode estar dissociada das questões que envolvem os conflitos pela terra, tampouco dos instrumentos da classe que organizam os trabalhadores do campo e da cidade. Nos últimos 10 anos, no que se refere ao acesso a terra, as conquistas dos trabalhadores entraram em declínio<sup>25</sup>.

---

\* Professor Adjunto da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Professor do Mestrado profissional em Educação do Campo/UFRB e pesquisador do Museu Pedagógico/UESB. Cefelix2@yahoo.com.br.

\*\* Professor Assistente do Centro de Formação de Professores/UFRB.

<sup>25</sup>Com a eleição do presidente Lula em 2003 houve o crescimento das ocupações e conseqüentemente dos assentamentos. Isso possivelmente ocorreu pela minimização da aplicação da criminalização prevista na Medida Provisória e pela esperança que os movimentos socioterritoriais depositavam no Presidente Lula para a realização de uma reforma agrária mais ampla, o que não ocorreu. Os dados de famílias assentadas mostram que quantitativamente não há diferença entre os governos de FHC e de Lula, pois durante os oito anos de



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Por outro lado observa-se a expansão dos direitos e garantias em torno da Educação do Campo. O Estado brasileiro normatizou e implementou ações no sentido de regular sob sua responsabilidade algumas proposições históricas dos trabalhadores do campo do nosso país.

É inegável a ampliação e participação do Estado brasileiro na Educação do Campo no governo Lula e Dilma por meio da implantação de legislação específica, bem como da ampliação de programas e projetos tanto para Educação Básica como Superior. Contudo, também é verdade que neste mesmo período houve uma redução do número de assentamentos, principalmente os oriundos da desapropriação de latifúndios.

Persistem também os números elevados de assassinatos de trabalhadores do campo<sup>26</sup>, e o investimento público desproporcional no agronegócio em relação à agricultura familiar.

Estes elementos da conjuntura da política agrária brasileira não estão desarticulados com a política econômica da nação que avança na socialização das perdas e privatização dos lucros, medidas intensificadas diante da atual crise do capital, que vai ter seu último ponto de referência na crise econômica norte-americana iniciada em 2008, e nas crises instaladas na Oriente Médio e na Europa. Este contexto apresentou um crescimento econômico ao país que não refletiu proporcionalmente em conquistas sociais, muito pelo contrário, uma vez que todo

---

governo de Fernando Henrique Cardoso foram assentadas 457.668 famílias e no primeiro mandato de Lula foram assentadas 252.019. O total de famílias assentadas no primeiro mandato de Lula contempla 63% das 400 mil famílias previstas no II PNRA para o período [...] No primeiro mandato de Lula os dados dos assentamentos reformadores são muito próximos daqueles verificados no segundo mandato de FHC. A particularidade do primeiro mandato de Lula é a intensificação da criação de assentamentos não reformadores, em especial os de caráter ambiental. Esses assentamentos não reformadores correspondem, no primeiro mandato de Lula, a 21% dos assentamentos criados, 43% das famílias assentadas e 80% da área total (GIRARDI, 2008).

<sup>26</sup> “No ano passado, houve 36 homicídios em conflitos agrários no país. De acordo com um balanço preliminar da Comissão Pastoral da Terra (CPT), o número representa um crescimento de 24% em relação a 2011, que registrou 29 casos” (SILVEIRA, 2013). Ver mais em: <http://www.mst.org.br/content/homic%C3%ADdios-no-campo-crescem-24-em-rela%C3%A7%C3%A3o-2011>.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

ano passamos a conviver com cortes no limitado orçamento da união para os serviços básicos como saúde e educação<sup>27</sup>.

O arrocho no financiamento dos serviços públicos, combinado com o ataque aos direitos históricos dos servidores públicos e demissões nas indústrias, colocaram instrumentos da classe trabalhadora brasileira (PT, CUT, UNE, e o MST) em conflito com os governos que eles elegeram, criando um desconforto e insatisfação das suas bases.

Por isso consideramos importante discutir os rumos da educação da classe trabalhadora frente às problemáticas concretas da atualidade da sociabilidade do capital e dos conflitos de classe. Não temos dúvidas da importância da Educação do Campo para a formação dos trabalhadores brasileiros nos últimos anos, a burguesia e o Estado brasileiro também não, justamente por essa questão é que procuramos refletir o momento desta expansão das políticas públicas para a Educação do Campo.

Em meio a atual crise econômica<sup>28</sup>, o Brasil atingiu *status* de potência econômica mundial ampliando cada vez mais a concentração de riqueza, o que significa, em termos de produção e relações sociais no campo, o avanço na expansão do agronegócio e da manutenção dos latifúndios, os quais necessitam cada vez mais de trabalhadores especializados para movimentar a modernização da produção no espaço rural. Diante deste fato questionamos: uma vez que o agronegócio não espera que a Educação do Campo prepare politicamente sua força de trabalho, qual é então o interesse do Estado para ampliar o investimento em educação no espaço rural<sup>29</sup>? Qual a direção formativa da Educação nesta

---

<sup>27</sup> Ver: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/noticia/2012-02-15/corte-no-orcamento-geral-da-uniao-chega-r-55-bilhoes>

<sup>28</sup> "A taxa de desemprego na zona do euro atingiu novo recorde em fevereiro, chegando a 12% da população economicamente ativa dos 17 países da moeda única, segundo dados do Escritório Europeu de Estatísticas (Eurostat) divulgados nesta terça-feira (02/04/13)". Ver mais em: <http://www1.folha.uol.com.br/mundo/1255874-desemprego-no-euro-atinge-12-em-fevereiro-em-novo-recorde.shtml>.

<sup>29</sup> Precisamos deixar claro que quando nos referimos aqui como Educação do Campo, estamos falando da proposição oficial do Estado brasileiro, uma vez que historicamente a Educação do Campo é uma



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

perspectiva e que acaba, em grande medida, sendo absorvida por proposições sobre educação do campo originárias dos movimentos sociais?

Para ajudar a pensar uma possível resposta, precisamos entender como se estrutura o financiamento da Educação do Campo na atualidade. O financiamento da Educação do Campo é algo delicado, uma vez que o mesmo não se dá pela ampliação de recursos para a educação de forma geral, com conquistas no aumento do piso salarial dos professores, com ampliação do número de escolas<sup>30</sup> e melhoria da infraestrutura das mesmas. O processo de políticas temporárias é o centro do financiamento público da Educação do Campo. Com editais para períodos determinados destinados aos programas e ações, essa política acaba por comprometer um projeto de educação de longo prazo. Todavia, este processo tem o aval dos movimentos sociais e das organizações do terceiro setor, muitas financiadas exclusivamente por este tipo de política.

É nessa circunstância contraditória e conflituosa que precisamos entender como a Educação do Campo avança na institucionalização estatal e em que perspectiva de formação aponta na atualidade.

A proposição da Educação do Campo está em disputa. Projetos distintos de sociedade, de política e de formação estão em questão, muitas vezes “embaralhados” no intuito de construir consensos de interesses, algumas vezes antagônicos.

O cenário de disputa é marcado pela carência de condições básicas para o ensino no campo, que historicamente foi negligenciado pelo mesmo Estado que hoje se coloca como financiador, utilizando o discurso de reparar prejuízos históricos, mas repassando a execução das ações para terceiros: o que é uma marca da Educação do Campo na atualidade. Preocupados com esse contexto de carência

---

representação de várias experiências educativas que são gestadas no campo brasileiro, por diferentes sujeitos e organizações.

<sup>30</sup> “[...] mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas nos últimos oito anos, em uma realidade onde a maioria das escolas que existem estão em condições precárias” (MST, 2011). Ver mais em: <http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

é preciso se perguntar sobre o tipo de Educação do Campo que tem sido financiada. O quanto às proposições históricas e teóricas precisam ser rebaixadas para se ganhar os editais públicos? Quais alternativas estão surgindo destas experiências? Qual o papel e o limite dessas experiências do ponto de vista da emancipação humana?

Não pretendemos responder a estas questões. Elas servem de orientadoras de nossas atenções, uma vez que é perceptível ver a ascensão de proposições teóricas e práticas desatreladas dos interesses e projetos emancipatórios da classe trabalhadora. Neste sentido, nos preocupamos principalmente com as experiências gestadas nos seios dos instrumentos da classe que lutam pela reforma agrária e pelo socialismo, já que em períodos de crise do capital a classe trabalhadora tem papel fundamental nos rumos da crise.

Mészáros (2007) afirma que não temos tempo a perder. Precisamos aprender com as experiências revolucionárias do passado para não repetirmos os seus equívocos, já que a sobrevivência da humanidade está cada vez mais em risco. Isso o faz acreditar que a crise da educação precisa ser entendida de forma associada à crise capitalista.

Para este enfrentamento são urgentes ações consistentes e organizadas com objetivos claros a fim de que a transição à superação das relações sociais de exploração seja realizada. Essas ações não se originarão em outra classe senão no proletariado urbano e rural por meio de suas organizações na busca por contemplar o conjunto de reivindicações gerais e específicas que perpassam, de forma intimamente articuladas, pelas lutas econômicas, nas disputas pelo poder, pelas questões específicas envolvendo etnia, cor, orientação sexual, geração e gênero. A educação do campo é uma das expressões dessa complexa dinâmica que envolve o diverso e o universal, a objetividade e a subjetividade, os passos à frente e atrás do processo de lutas sociais saturados das contradições inerentes ao modo do capital organizar a vida.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Quando as discussões promovidas por movimentos sociais e sindicais que reivindicam políticas públicas educacionais específicas para os camponeses começam a ganhar mais visibilidade, em especial nos anos 1990, os ataques do capital em crise e o processo de recuo da teoria e da prática revolucionária se manifestaram com mais ênfase. Os fatos históricos da época, sobretudo a crise terminal do stalinismo no leste europeu, impulsionou uma nova onda de revisão das táticas, estratégias e teorias pautadas no marxismo e estrategicamente voltadas à superação do modo capitalista de produção.

No âmbito dos estudos em educação, sobretudo no que diz respeito ao campo das pedagogias críticas ou contra-hegemônicas, o impacto foi profundo. Operando com a lógica dos novos paradigmas, da afirmação da centralidade da cultura e das especificidades locais, sexuais, étnicas como orientação para a elaboração teórica do que fazer na prática educativa, muitos que outrora eram críticos dos conteúdos e formas alienadas da educação, passaram a defender a construção de uma educação possível, “mundo possível”, em detrimento do “mundo necessário”, como plataforma ideo-política e educacional para o século XXI. Não por acaso as agências multilaterais imperialistas tendem a propagar explicitamente o respeito às diferenças e, subliminarmente, o convívio com as desigualdades. Este seria o limite do possível, afinal, para aqueles que assim pensam, a luta de classes como motor da história acabou. Portanto, segundo o pensamento hegemônico atual, não se deve perder tempo discutindo metanarrativas, lutando por questões gerais, estudando velhos paradigmas em um mundo que muda rapidamente, exigindo adaptações rápidas às intempéries do mercado (o legítimo senhor da verdade única).

Neste sentido, uma das questões a serem discutidas diz respeito às teorias pedagógicas hegemônicas que orientam o que fazer na prática educativa e sua recepção nas formulações sobre educação nos movimentos que lutam por uma



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

educação do campo, em especial quando estas tem por objeto o lugar da educação escolar no processo de emancipação humana: a superação da sociedade de classes.

Em meio à ascensão das políticas imperialistas, mal chamadas de neoliberais, as discussões sobre Educação do Campo começaram a ganhar dimensão de um movimento social popular tendo na luta pela reforma agrária a sua matriz fundante balizadora das reivindicações por escolarização/formação humana no campo. Todavia, não se pode perder de vista que neste período de incipiência da organização coletiva por educação no campo, anos 1990, o recuo da teoria revolucionária, as influências da agenda pós-moderna nos movimentos sociais já se faziam presentes. Além disso, as estratégias do Estado Burguês na formulação e implementação de políticas localizadas e focalizadas destinadas a grupos específicos (indígenas, campo, quilombolas) em detrimento de políticas universais era um fato real.

Santos (2011), ao estudar a formação de professores na perspectiva da Educação do Campo, identificou uma influência marcante de teorias pedagógicas cujos fundamentos e orientações das práticas educativas encontram-se radicadas nas proposições acríticas sintetizadas nas pedagogias do “aprender a aprender”. Estas pedagogias, bem definidas como pilares da educação no século XXI, possuem um apelo progressista (aprender a ser, aprender a conviver, aprender a fazer, aprender a conhecer), mas no fundo concentram tentativas de esvaziamento do conhecimento, da escola, do trabalho docente em nome de uma formação “mais aberta ao novo” e adaptada à crise que assola a produção capitalista.

No entendimento de Duarte (2001, 2003), as pedagogias do “aprender a aprender”<sup>31</sup> correspondem a uma ampla corrente educacional contemporânea que apresenta, especialmente, quatro posicionamentos valorativos, a saber: 1. Os indivíduos devem aprender por si mesmos estando ausente a transmissão de

---

<sup>31</sup> Podem-se elencar como integrantes das pedagogias do “aprender a aprender”: o escolanovismo, o construtivismo, a pedagogia das competências, teoria do professor reflexivo, a teoria multiculturalista em educação.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

conhecimentos e experiências por outros indivíduos: no caso o professor. 2. Valorização do desenvolvimento do método de aquisição e elaboração do conhecimento em detrimento do aluno aprender conhecimentos já descobertos e elaborados por outras pessoas. “É mais importante adquirir o método científico que o conhecimento científico já existente” (DUARTE, 2003, p. 8). 3. A atividade do aluno deve ser dirigida para os interesses e necessidades deles próprios e do seu dia a dia. 4. A educação deve preparar os indivíduos para acompanhar a sociedade em mudança. Esses devem atualizar-se sob o risco de ficarem anacrônicos e obsoletos ao mercado de trabalho.

Não estamos afirmando com isso que a Educação do Campo constitua um projeto burguês de educação. Chamamos a atenção aos desafios que se colocam com o crescimento de um movimento que luta por educação para os trabalhadores do campo e tem conseguido galgar espaços na universidade, nas políticas, nos governos chegando a um patamar nunca antes visto pelos trabalhadores rurais. Todavia, é importante atentar às contradições e como estas podem, ao invés de apontar para a superação das relações sociais alienadas, ser um obstáculo à realização desses objetivos.

Uma das questões que tem nos chamado a atenção é o debate sobre o conhecimento, a educação escolar e o currículo das escolas do campo. As proposições hegemônicas no interior do Movimento por Uma Educação do Campo tecem rigorosas críticas à educação escolar, defendendo a descentralização da escola como uma condição fundamental “**para que a Educação do Campo se mantenha fiel** a uma visão mais alargada de educação e não perca o horizonte das grandes questões da formação humana, reafirmando e trabalhando uma concepção de educação emancipatória.” (CALDART, 2008, p. 82). Argumenta-se ainda em favor de uma escola que esteja ligada à vida no campo que não é a mesma da cidade. Deste modo, a educação no meio rural não pode ser a mesma da educação urbana, ainda que os conteúdos escolares sejam os mesmos.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

Em que pese concordarmos que o campo e a cidade possuem especificidades que precisam ser entendidas, respeitadas e consideradas na prática educativa, há questões que precisam ser mediadas sob pena de a vida cotidiana (no campo ou cidade) se tornar o ponto de partida e de chegada da educação escolar e da formação dos indivíduos, mantendo-os limitados aos aspectos fenomênicos da realidade.

Desde o final da década de 1960, com as formulações de Paulo Freire, bem como o advento das teorias crítico-reprodutivistas em educação com destaque as teorizações de Bourdieu, Althusser, Passeron, Establet, a educação escolar tem sido reiteradamente questionada acerca de seu vigor e utilidade como instituição que contribua com as lutas pelas transformações sociais necessárias à superação da sociedade capitalista. Quando nos reportamos especificamente para a Educação do Campo, também é notória tais críticas. Algumas formulações deixam isto claro: a) Na Educação do Campo, “se o polo escolacentrista for vitorioso, especialmente na visão de educação dos próprios sujeitos do campo, não há como pensar/fazer uma escola na perspectiva da Educação do Campo. (CALDART, 2008, p. 82); b) “a compreensão da necessária vinculação da Educação do Campo com o mundo da vida dos sujeitos envolvidos no processo.[...] Suas condições de vida, trabalho e cultura não podem ser subsumidos numa visão de educação que se reduza à escolarização” (Molina & Sá, 2012, p. 467).

De fato, a educação dos indivíduos não se resume ao espaço escolar. Contudo, a educação escolar, em nossa sociedade contemporânea, é a forma principal de educação e a “*porta de entrada*” da tomada de consciência de quaisquer fenômenos. Note bem que destacamos a escola como introdução da tomada de consciência científica, filosófica e artística da realidade, o que não significa que isso se dê de forma não-alienada. Sabemos que a escola está inserida no interior de relações sociais conflitivas e contraditórias, as quais determinam as péssimas condições objetivas para o desenvolvimento do trabalho educativo. Mas



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

isso, a nosso ver, não pode ser tomado como uma condição intrínseca a esta instituição. Não é a forma escolar em si a responsável pelas condições de desestímulo, preconceito e alienação dos indivíduos. Ao contrário, é o conteúdo das relações sociais de dominação e exploração, as quais repercutem no conteúdo e na forma da educação escolar, as verdadeiras produtoras do esvaziamento da própria vida dos indivíduos e do gênero humano. Neste sentido, é fundamental o desenvolvimento de práticas educativas escolares que tomem a prática social (a realidade) como ponto de partida e de chegada do trabalho educativo tendo na problematização dos fenômenos e na instrumentalização teórica dos estudantes e professores os elementos mediadores para a apreensão efetiva dos conhecimentos que mediam a compreensão objetiva da natureza e da sociedade.

Por fim, consideramos ser de fundamental importância, após a entrada das novas gerações de trabalhadores rurais na universidade, bem como a conquista de políticas públicas educacionais e dos espaços conseguidos no interior das esferas estatais por meio das reivindicações dos movimentos sociais camponeses, realizarem-se reflexões críticas no sentido de que a Educação do Campo não seja subsumida a sutileza e armadilhas da ordem burguesa e seu projeto educativo, mas que sirva para armar os trabalhadores para o confronto necessário rumo à emancipação humana e o fim da sociedade de classes.

## REFERÊNCIAS

CALDART, R. *Sobre Educação do Campo*. In SANTOS, C. A. (org). **Por uma educação do campo** – *Campo, políticas públicas, educação*. Brasília: INCRA; MDA, 2008.  
\_\_\_\_\_. Educação do Campo. In: CALDART, R. ; PEREIRA, I.; ALENTAJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Orgs). **Dicionário da Educação do Campo**. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012, p. 257-264.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

DELLA FONTE, S. S. Considerações sobre o ceticismo contemporâneo a partir da ontologia e da gnosiologia marxistas. In DUARTE, N. DELLA FONTE, S. S. **Arte, conhecimento e paixão na formação humana: sete ensaios de Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2010.

DUARTE, N. **A individualidade para-si. Contribuição a uma teoria histórico-social da formação do indivíduo**. Campinas: Autores Associados, 1999.

\_\_\_\_\_. **Vigotski e o "aprender a aprender": crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana**. Campinas, SP: Autores Associados, (Coleção educação contemporânea), 2001.

\_\_\_\_\_. **Sociedade do conhecimento ou sociedade das ilusões**. Campinas: autores associados, 2003.

GIRARDI, E. P. **Atlas da questão agrária brasileira**. Presidente Prudente, agosto de 2008. Disponível em: <http://www4.fct.unesp.br/nera/atlas/index.htm>. Acessado em: 05 de abril de 2009.

MATTEDI, J. C. **Tropas brasileiras podem ficar no Haiti depois de 2008, segundo embaixador**. Disponível em: <http://www.agenciabrasil.gov.br/noticias/2007/02/05/materia.2007-02-05.9801191261/view>. Acessado em: 30 de maio de 2009.

MÉSZÁROS, I. **A teoria da alienação em Marx**. São Paulo: Boitempo, 2006.

MÉSZÁROS, I. **O desafio e o fardo do tempo histórico**. São Paulo: Boitempo, 2007.

MOLINA, M. & SÁ, L. M. Licenciatura em educação do campo. In: CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTAJANO, P.; FRIGOTO, G. **Dicionário da educação do campo**. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

NETTO, J. P. **Marxismo Impenitente: contribuições à história das ideias marxistas**. São Paulo, Cortez, 2004.

SANTOS, C. F. dos. **Relativismo e escolanovismo na formação do educador: uma análise histórico-crítica da licenciatura em educação do campo**. Tese (doutorado) – Universidade Federal da Bahia. Faculdade de Educação, Salvador, 2011. 268 f.

SANTOS, C. F. dos. Pedagogia Histórico-Crítica e movimentos sociais populares: para além das dicotomias entre práticas educativas escolares e não-escolares. In: MARSIGLIA, A. C. G. & LEME, E. **Pedagogia Histórico-Crítica: desafios e perspectivas para uma educação transformadora**. Campinas, SP: Autores Associados, 2012.

SAUER, S. Dinheiro público para o agronegócio. Disponível em: <http://www.diplomatique.org.br/artigo.php?id=654>. Acessado em: 28 de março de 2013.

SAVIANI, D. **Pedagogia histórico-crítica**. Campinas: Autores Associados, 2005.



ISSN: 2175-5493

X COLÓQUIO DO MUSEU PEDAGÓGICO

28 a 30 de agosto de 2013

SCARSO, A. **E a reforma agrária, presidente Dilma?** Disponível em: <http://www.brasildefato.com.br/content/e-reforma-agr%C3%A1ria-presidenta-dilma>. Acessado em: 28 de março de 2013.

TEIXEIRA, D. R.A **necessidade histórica da cultura corporal:** possibilidades emancipatórias em áreas de reforma agrária - MST/Bahia. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal da Santa Catarina. PPGE /Centro Ciências da Educação, Florianópolis, 2009. 245 f.