

EDUCAÇÃO RURAL: DA RAZÃO DUALISTA, À RAZÃO DIALÉTICA

Dulce Consuelo Andreatta Whitaker¹

Resumo: Este texto também faz contraponto ao artigo de Ana Valente e situa a principal diferença entre o ruralismo pedagógico dos anos 1930 no Brasil e as atuais propostas de Educação no campo – uma diferença histórica essencialmente política. Para tanto, o texto resgata o pensamento de Rosa Luxemburgo sobre espaços e meios não especificamente capitalistas, para mostrar como não interessa ao Estado capitalista fornecer escolaridade eficiente aos explorados que são articulados ao sistema, apenas enquanto tal e nunca como cidadãos, em busca dos conteúdos universais que dão acesso à cultura legítima.

Palavras-Chave: Educação no Meio Rural; Capital Cultural; Políticas e Educação no Campo.

“... na realidade não houve e nem há uma sociedade capitalista que se baste a si mesma, na qual domine exclusivamente a produção capitalista” (Rosa Luxemburgo, 1976, p. 298).

Rosa Luxemburgo, extraordinária pensadora e revolucionária, anda meio esquecida, envolta sua memória pelas brumas do neo-liberalismo que criou a ilusão de uma globalização, através da qual o modo de produção capitalista adquire “caráter universal”. Quando investigamos o mundo real, no entanto, percebemos a notável atualidade do seu pensamento. Para ela o Capitalismo, que depende da acumulação, necessita “estar cercado de formas de produção não capitalistas” (LUXEMBURGO, 1975, p. 317).

Para situar a problemática da educação no meio rural é preciso lembrar aqui que, - ainda segundo Rosa Luxemburgo – o capitalismo sobrevive a partir de meios externos não-capitalistas, pré-capitalistas, ainda não especificamente capitalistas²,

¹ Dulce C. A. Whitaker é professora/pesquisadora do programa de Pós-graduação em Educação Escolar da UNESP Araraquara.

² Para o conceito de modo especificamente capitalista, veja-se o Capítulo Inédito de MARX, 1971.

tradicionais, tribais etc. – os quais desconstrói, para arrancar-lhes excedentes, tanto através da mão de obra semi-escrava (vide os atualíssimos tigres asiáticos) como principalmente transformando suas populações em compradores (atenção! Compradores e não consumidores).

O mais doloroso desse processo é o modo fantasticamente proveitoso (e perverso) pelo qual o capitalismo se articula a processos de trabalho arcaicos nesses meios “não especificamente capitalistas”, eximindo-se do custo adicional da mão de obra, caso tivesse que modernizá-la em linhas de montagem características desse modo de produção³.

Mas aquilo que Rosa Luxemburgo chama de meio externo ao capitalismo, não lhe é sempre externo no espaço geográfico. É externo ao modo de produção, mas pode ocorrer muito próximo aos meios aparentemente recobertos pelos processos de trabalho ditos racionais, característicos da forma capitalista de produzir (e de pensar, diríamos nós). A articulação, no Brasil, entre o que se considera moderno, em termos de produção e o arcaico que anima a sociedade tradicional, foi magistralmente descrita por Florestan Fernandes (1972) já nos primórdios da implantação do pensamento sociológico no Brasil e suas análises são válidas ainda na virada do milênio (FERNANDES, 1972).

Mas para compreender exatamente como se dá o fenômeno, é preciso sair do plano teórico e observar atentamente aquele que tenho chamado de Brasil profundo – espaços sociais nos quais se desenvolvem os mais variados modos de vida e os processos de trabalho mais tradicionais – estes, na maioria, articulados às complexas cadeias produtivas dos mais sofisticados ícones da modernidade como computadores e automóveis, os quais utilizam, em suas montagens, matérias primas produzidas em espaços rústicos na base do trabalho infantil – cassiterita para o estanho de componentes eletrônicos no primeiro caso e sisal para recheio dos estofamentos no segundo (WHITAKER, 2005). São evidentemente fenômenos multifacetados que não se explicam na simplificação da razão dualista.

A essência dessas perversas articulações se desvela constantemente para os Sociólogos que realizam pesquisas na zona rural. Para o grupo do NUPEDOR, o fenômeno aparece claro, vejam só – e não por acaso – na região agrícola mais rica do país: no triângulo Ribeirão Preto, Araraquara e São Carlos, região cuja modernidade capitalista tem sido exaltada entusiasticamente por todos os adoradores do “novo bezerro de ouro” que se nos apresenta em forma de agronegócio.

³ O melhor exemplo da atualidade do pensamento de Rosa Luxemburgo está talvez no Brasil, cujo trabalho escravo alimenta modernas cadeias produtivas do capitalismo selvagem. E o mais bizarro estaria talvez na China “Socialista”, infestada de capitais internacionais para produção de mercadorias as mais diversas.

Eis que, nessa região, desenvolvem-se também assentamentos de Reforma Agrária-novos espaços com novos atores sociais (WHITAKER, FIAMENGUE, 1995) cujas condições de pobreza e ausência de capitais exige alternativas de sobrevivência que recriam modos de vida que recuperam práticas tradicionais. São reconstruções de vidas, cujas rupturas se deram em trajetórias muitas vezes dolorosas. São sujeitos históricos que re-colhem fragmentos de culturas despedaçadas nessas trajetórias.

Muitos dos nossos pesquisadores tem se debruçado sobre os processos de trabalho que aí se inventam e re-inventam – arcaicos ou tradicionais, não importa – quase todos formalmente subsumidos ao capital⁴.

Andrade (1995), por exemplo, estudou cuidadosamente o processo de trabalho da criação do bicho da seda, o qual se articula numa das pontas com o fornecimento das larvas produzidas em sofisticados laboratórios de importante multinacional japonesa, larvas que a família assentada se dispõe a criar em rústicos barracões de madeira, alimentando-as com os brotos das amoreiras, e vigiando-as 24 horas por dia durante seis meses com uso extensivo da mão-de-obra infantil. Depois de adultas, as larvas formam seus preciosos casulos e o trabalho primitivo promove uma segunda articulação com a modernidade capitalista. Os casulos são então entregues à mesma empresa para a produção, no Japão, da seda pura que alimenta o fluxo de mercadorias do capitalismo dito globalizado. A dissertação de Andrade captou o funcionamento em “triângulo” de um sistema concreto de mão-de-obra de baixíssimo custo, utilizado no momento mais prolongado da produção da seda que é o da voracidade e crescimento do bicho que se alimenta para a produção do casulo que vai aninhar sua metamorfose (ANDRADE, 1995). Este é um caso entre muitos, mas é verdadeiramente emblemático para mostrar que o capitalismo unificou o rural e o urbano, o arcaico e o moderno apenas em suas relações com o trabalho, subsumindo-o formalmente para se aproveitar do baixo custo das práticas tradicionais, mas sem colocar ao alcance dos explorados do campo qualquer benefício dado pelas tecnologias da contemporaneidade. O que o capitalismo propõe é tornar universal a mercadoria, ou seja, obrigar a todos, pela força do dinheiro à realização da mais-valia, trabalhando na produção ou comprando seus produtos, tal como magistralmente analisado e previsto por Rosa Luxemburgo (1976).

Para os que se debruçam sobre tais perversas articulações fica claro que o capitalismo apenas aparenta ter criado um saber universal. O saber que acompanha o desenvolvimento científico paralelamente às Revoluções Industriais é para uso de poucos.

⁴ Para os conceitos de subsumção real e/ou formal ao capital, veja-se o Capítulo Inédito de MARX, 1971.

O Estado, nos países em que os tais espaços e meios não-capitalistas proliferam – e isso até mesmo em centros hegemônicos como os Estados Unidos – fornece educação escolar incipiente, sem nenhum esforço para torná-la eficiente. Educação e saúde – não por acaso slogans políticos de toda campanha eleitoral – são concedidos apenas para responder aos anseios da população, garantir a reprodução da força de trabalho e obviamente dessas perversas articulações. Para o Estado, as crianças das camadas sociais exploradas não precisam aprender, no sentido exato da palavra, como não precisam ser saudáveis no sentido pleno do que se entende por saúde. Há trabalhadores em excesso e o que mais o capitalismo produz é lixo humano (BAUMAM, 2004).

Por exemplo, crianças cujas famílias trabalham ou trabalharam na criação do bicho da seda compreendem o processo de metamorfose das borboletas, melhor do que alguns adultos urbanos e letrados que conheço. Já vi crianças da zona rural descreverem o processo de plantio e produção de café de forma sistematizada e abstrata com grande desenvoltura. Desenhos colhidos nos assentamentos da região sugerem percepções preciosas sobre a natureza (FIAMENGUE, 1997).

Nada disso lhes é solicitado pela escola. E chegamos finalmente ao ponto. Uma riqueza de esquemas de assimilação (PIAGET, 1967) está aberta em suas estruturas mentais e deveria ser aproveitada pela escola como base para a aprendizagem dos conhecimentos ditos universais que garantem os bons empregos e o acesso à cidadania.

Piaget descreve admiravelmente o desenvolvimento das estruturas cognitivas que se dá a partir do ambiente no qual a criança vive.

“(…) Toda vida mental e orgânica tende a assimilar progressivamente o meio ambiente, realizando esta incorporação, graças à estrutura ou órgãos psíquicos, cujo raio de ação se torna cada vez mais amplo” (PIAGET, 1967, p. 15).

Toda epistemologia de Piaget gira em torno do fato de que o desenvolvimento dessas estruturas, da inteligência e o despertar dos interesses da criança dependem, a cada momento do “conjunto de noções adquiridas”⁵, do conjunto de disposições afetivas, um complementando o outro na direção do equilíbrio (PIAGET, 1967, p.94).

⁵Embora Piaget dê muita ênfase aos estágios mentais (internos portando) suas teorizações sobre equilíbrio levam em conta que “nunca se observou uma conduta devida à maturação, sem elementos de exercício, nem uma ação do meio que não vá se inserir nas estruturas mentais” (PIAGET, 1965, p. 95).

E aqui já vamos perguntando: de que forma uma escola urbanocêntrica e sóciocêntrica se liga às disposições afetivas de uma criança que contempla metamorfoses de borboletas ao vivo e vivencia técnicas artesanais de cultivo, adquirindo noções ricas de significado que formam seus esquemas de assimilação?

A valorização da escola é forte no meio rural. Segundo nossa experiência, os pais anseiam que seus filhos aprendam na escola, aquilo que eles não podem ensinar. Ou seja, toda parte “universal” da cultura que fornece os instrumentos para lutar contra a expropriação e as falácias de que são vítimas. Realmente, a escola do campo não precisa ensinar os conteúdos da vida rural, como proclamava o ruralismo pedagógico de Sud Menucci.

Um dos pais que entrevistei no assentamento do Horto Silvânia à época em que o governo do Estado de São Paulo implantou programas para ensinar a fazer hortas nas escolas rurais me afirmou com ênfase que não precisava que a escola ensinasse a seus filhos o que ele mesmo poderia ensinar. O que desejava é que suas crianças aprendessem bem a ler, escrever e contar e as coisas necessárias ao mundo do trabalho. Ou seja, aquilo que em princípio toda criança de qualquer classe social precisa aprender no mundo unificado pelo capitalismo.

O que se propõe, portanto, quando se fala hoje em educação para o campo não é uma volta à razão dualista e sim um avanço em direção à razão dialética. A escola do campo precisa incorporar a valorização de modos de vida e os conhecimentos sobre os processos de trabalho, não para ensinar aos homens do campo, mas para aprender com eles. E aqui vamos além de Piaget e chegamos a Paulo Freire.

Mas, ainda um último olhar à epistemologia de Piaget:

“Ora, assimilando assim os objetos, a ação e o pensamento são compelidos a se acomodarem a estes, isto é, a se reajustarem por ocasião de cada variação exterior. Pode-se chamar “adaptação”, ao equilíbrio destas assimilações e acomodações (PIAGET, 1967, p. 15)

Assimilações, seguidas de acomodações dos conteúdos escolares exigem estruturas prévias para se incorporarem às mentes em aprendizagem, mas se a escola desconsidera as noções adquiridas pelas crianças e os modos de vida que as rodeiam e definem ações que “se inserem em suas estruturas mentais”, é óbvio que os conteúdos escolares se perdem no momento em que são “despejados” sobre os educandos.

Com efeito, em sua obra maior, a Pedagogia do Oprimido, Paulo Freire critica o que ele chama de “Educação bancária”, que deposita seus conteúdos

na mente do educando como se fosse esta um recipiente vazio sem nada que possa estabelecer a ação dialógica por ele proposta como a mais adequada (FREIRE, 1977). E cumpre aqui lembrar, que para Freire, a concepção bancária é instrumento de opressão (FREIRE, 1977, p. 76). A eficiência do seu método de alfabetização, comprovada em diferentes países, se deve justamente ao fato de partir da cultura do oprimido na qual são gerados os temas que devidamente trabalhados garantem a discussão da dominação. Querem algo mais universal do que esse debate? (WHITAKER, 2000).

Seria preciso invocar ainda Vygotsky e suas observações sobre o plano sócio-histórico a partir do qual se dá a aprendizagem? Do ponto de vista epistemológico, por qualquer ângulo que se olhe, fica claro que a escola do capitalismo só funciona para os explorados porque eles, em muitos casos têm muita ânsia de aprender. Pude constatar esse fenômeno entrevistando estudantes da zona rural que conseguiram chegar às portas da Universidade e freqüentavam o cursinho comunitário instalado precariamente pelo executivo local (WHITAKER, 2003).

À aspiração pelos mais altos níveis de ensino, misturava-se o desalento diante das barreiras que se lhes apresentavam muitas vezes como inexoráveis (WHITAKER, PAIVA, ONOFRE, 2008).

Fica claro, portanto que o Capitalismo não tem grande interesse em fornecer seus conteúdos supostamente universais às massas despossuídas, especialmente àquelas que optaram pelo trabalho rural. Para que fornecer a elas, as armas de sua libertação?

Assim, a necessidade de uma educação diferenciada para o campo (ou para qualquer espaço social que não recebe as benesses do modo de produção, mas apenas a sua exploração) refere-se apenas aos pontos de partida da ação pedagógica, que deve levar em conta exatamente o aspecto sócio-histórico dos grupos sociais aos quais pertencem os educandos. Na escola urbanocêntrica, o ponto de partida é sempre o capital cultural⁶ que apenas as camadas privilegiadas têm condição de acumular. O saber dos oprimidos embora de grande valor para os que sobrevivem de trabalho em contato direto com a natureza não rende dividendos.

A proposta de uma educação rural que leve aos conteúdos da cultura científica a partir do saber popular nada tem a ver com o ruralismo pedagógico dos anos 30 que pretendia manter o homem do campo fixo e preso às amarras das oligarquias. Ao contrário, as propostas de educação diferenciada para o campo

⁶ Ao usar o conceito de capital cultural é preciso lembrar sua complexidade. Veja-se por exemplo: BOURDIEU, 1975; NOGUEIRA, 1998; WHITAKER, 1981

devem ou podem criar as condições para a contraideologia, ou seja, a crítica ao sistema que explora os que trabalham a terra e comungam mais diretamente com a natureza. Não por acaso essas propostas são derivadas e/ou praticadas por um movimento social que muito tem contribuído na luta pela distribuição da terra no Brasil⁷ - algo ainda tímido em termos de Reforma Agrária, mas que pode ser considerado revolucionário por quem conhece a História Agrária deste país e o poder das oligarquias rurais, fruto da concentração da posse da terra no país da monocultura e do latifúndio (PRADO JR., s/d).

Conclusões Preliminares

Levando-se em conta os autores citados, fica claro que a educação escolar deve partir – e não só no campo – dos esquemas de assimilação já elaborados pelas estruturas cognitivas do educando. No caso da educação rural, essa diversidade está só no ponto de partida. Em seguida, através de sucessivos passos de assimilação/acomodação chega-se aos conceitos eleitos como universalizantes pela parte científica da cultura e que constituem o saber ligado ao poder. Em outras palavras, utilizando os esquemas de Bourdieu e Passeron (1975) parte-se do arbitrário cultural dominado e chega-se ao arbitrário cultural dominante, que constitui a Cultura Legítima (WHITAKER, 1981).

A Educação que se propõe hoje para o campo nada tem a ver com as teses dualistas equivocadas de ideólogos dos pecuaristas e cafeicultores dos anos 30 – que pretendiam “fixar” o homem do campo. Ao contrário, suas propostas emanam de movimento sociais de contestação que se originam entre os “condenados da terra”, os quais querem educar seus filhos para lutar exatamente contra os interesses desses pecuaristas, cafeicultores, grandes produtores de soja, de cana ou de laranja, etc. Sabem eles que para isso precisam fazer seus filhos adquirirem a fala da norma culta da língua e os conteúdos pretensamente universais criados pelo capitalismo, contra o qual precisam lutar com as mesmas armas, ou seja, o saber da cultura legítima (BOURDIEU, 2001).

Sabemos, no entanto, que para assimilar esses conteúdos, essas crianças e adolescentes precisariam ter os mesmos privilégios culturais dados aos filhos das camadas médias e altas urbanas. Precisam que o ponto de partida da aprendizagem seja a valorização dos saberes derivadas dos seus modos

⁷ Tenho participado de bancas e orientando trabalhos sobre a proposta de Educação do MST, mas não vou citá-los. Deixo a seus autores a abertura para trazerem textos a este debate.

de vida, para que a incorporação do conhecimento tenha a mesma rapidez e eficácia que se obtém nas escolas particulares, das quais se pensa que a maior eficiência do professor está só na qualidade da escola, quando de fato isso ocorre porque o conteúdo escolar se casa admiravelmente com o capital cultural do alunado.

Como aqueles que trabalham a terra assimilam dela a sabedoria a beleza e a energia que permite acumular cultura, mas não capital cultural, a proposta de uma educação no campo que mobilize esses saberes para neles encaixar os conteúdos da cultura legítima me parece oportuna e nada tem a ver com os esquemas do ruralismo pedagógico. Enquanto este é fruto de uma época histórica marcada por obscurantismo e fascismo, as novas propostas se referem a movimentos sociais de inspiração socialista e evocam utopias libertárias baseadas em teorias científicas como aquelas que emanam de Freire, Vygotsky e Piaget.

Em suma – a universalização do modo capitalista de fazer e de pensar não se dá em bloco monolítico, hermético e totalizante. Até porque nenhum fenômeno histórico se dá dessa forma, sem dialética. Essa pretensa universalização se dá em quadros variados das contradições que agitam o modo de produção (rodeado e recheado de bolsões não especificamente capitalistas) e oferecem momentos de polarização. É nesses momentos que emerge a contraideologia. Aqueles que optam pela vida no campo sabem que estão optando por uma grande desvalia, face ao abandono que o Estado lhes reserva e aos preconceitos que vão enfrentar (WHITAKER, 2002), mas ainda assim insistem. Em suas instituições captam as mudanças que o planeta exige para sua sobrevivência e – em nossa experiência – até conseguem verbalizá-las. Mas esse seria tema para outro debate.

Referências

ANDRADE, E.A. **Processo de trabalho, espaço e sociabilidade:**

a sericicultura no Assentamento de Reforma Agrária do Horto Silvânia. Araraquara/SP. 1995. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

BAUMAN, Z. **Amor líquido.** Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

BOTTA FERRANTE, V.L.S. et al. Assentamentos rurais : um olhar sobre o difícil caminho de construção de um novo modo de vida.

Retratos de Assentamento, Araraquara, Nupedor/Unesp, n.1, 1994.

BOURDIEU, P.; PASSERON, J. **A Reprodução.**

São Paulo: Livraria Francisco Alves, 1975.

BOURDIEU, P. A Escola Conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: NOGUEIRA, M.A.; CATTANI, A. **Pierre Bourdieu.** Escritos de educação. Petrópolis: Editores Vozes, 1998.

BOURDIEU, P. **Meditações Pascalianas.** Rio

de Janeiro: Ed. Bertrand Brasil, 2001.

FERNANDES, F. Caracterização estrutural da sociedade de classes dependente. In: FLORESTAN, F. **Comunidade e Sociedade no Brasil.** São Paulo: Companhia Editora Nacional e Editora Universidade de São Paulo, 1972.

FIAMENGUE, E. C. **Entre o espaço vivido e o espaço sonhado:** imagens da infância num assentamento de trabalhadores rurais. 1997. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Ciências e Letras, UNESP, Araraquara.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

LUXEMBURGO, R. **A acumulação do Capital.** Zahar, 1976.

MARTINS, J.S. **Sobre o modo capitalista de pensar.** São Paulo: Hucitec, 1976.

MARX, K. **O Capítulo Inédito.** Capítulo VI-Inédito. Buenos Aires: Signo, 1971.

PIAGET, J. **Seis estudos.** Rio de Janeiro: Forense, 1967.

WHITAKER, D.C.A. **A seleção dos privilegiados.** São Paulo: Editora Semente, 1981.

WHITAKER, D.C.A. Brasilien, Land der Zukunft? Die Projectionen Stefan Zweig und Paulo Freires: ein Kontrapunkt in Zilly Berthold, Chiapini Ligia. **Brasilien, Land der Vergangenheit?** Frankfurt an main: TFM, 2000.

WHITAKER, D.C.A.; FIAMENGUE, E.C. Assentamentos de Reforma Agrária: novos atores e novos espaços sociais no campo. **Retratos de Assentamentos** (Autoretratos), Araraquara, Npedor/Unesp, ano 2, n.2, 1995.

WHITAKER, D.C.A.; ONOFRE, S. Orientação para o Vestibular: ensaio sobre uma experiência realizada com jovens rurais. In: MELO-SILVA, L.H. et alli. **Arquitetura de uma Ocupação**. O. P. Teoria e Prática. São Paulo: Vetor Editora e ABOP, 2003.

WHITAKER, D.C.A. **Ideologia e Práticas Culturais**: o controle ideológico do trabalhador da cana. 1984. Tese (Doutorado em Sociologia da Educação). Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, USP, São Paulo.

WHITAKER, D.C.A. Industrialismo e trabalho infantil: paradoxos da modernidade. **Escritos Pedagógicos**, Revista do Departamento de Educação da UESC, Ilhéus, ano 1, n.2, jul/dez. 2005.

WHITAKER, D.C.A. **Sociologia Rural**: questões metodológicas emergentes. Presidente Venceslau: Editora Letras à Margem/CNPQ, 2002.

WHITAKER, D.C.A.; PAIVA NETO, F.; ONOFRE, S. Cursinhos comunitários - esperança e desalento: um estudo de caso em assentamento de reforma agrária (Araraquara-SP). In: FERNANDES, A.V.M.; ALMEIDA, C.P.D. de; WHITAKER, D.C.A. (Orgs.) **Educação, juventude e políticas públicas**: reflexões sobre inclusão e preconceito. São Paulo: Cultura Acadêmica, no prelo.

ASSENTAMENTOS RURAIS: UMA NOVA PERSPECTIVA EM EDUCAÇÃO

Maria Peregrina de Fátima Rotta Furlanetti¹

Resumo: Conhecer um assentamento rural paulista é conhecer uma nova realidade do campo. As pessoas que moram e trabalham nestes assentamentos lutaram pelo direito de ter um pedaço de terra para trabalhar e ter uma vida digna. É através dos movimentos sociais que os trabalhadores vão se conscientizando que perderão a terra não porque são incapazes de plantar, mas pelas políticas públicas discriminatórias, pois se percebem oprimidos e ao se perceberem unem-se tentando reverter o quadro. É este o quadro que encontramos no Estado de São Paulo, a busca de realização para uma existência digna de viver. A EJA- Educação de Jovens e Adultos nos assentamentos rurais tem sido uma necessidade para que se possa retomar a cultura dessas pessoas com o objetivo de resgatar a identidade de sujeito da história. Para tanto, a sala de aula do campo precisa ser específica e diferenciada para contribuir com o processo mais amplo de humanização e de reafirmação das pessoas do campo para que se organizem e se desenvolva social e economicamente.

Palavras-Chave: Educação Rural; Assentamentos; Educação de Jovens e Adultos.

Introdução

Conhecer um assentamento rural paulista é conhecer uma nova realidade do campo. As pessoas que moram e trabalham nestes assentamentos lutaram pelo direito de ter um pedaço de terra para trabalhar e ter uma vida digna. O impacto em estar num assentamento rural é ir de encontro com uma realidade que não está em nosso imaginário de campo “...eu quero uma casa no campo, onde eu possa fazer muitos rocks rurais..” música de Belchior, que nos remete a uma imagem saudosista do campo como lugar de descanso, de prazer, de festas, e de encontros com amigos.

¹ Professora Assistente-Doutora do Depto. Educação-FCT/UNESP-Campus Presidente Prudente (rotta@fct.unesp.br)