

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL  
FACULDADE DE CIÊNCIAS ECONÔMICAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM DESENVOLVIMENTO RURAL**

**ALESSANDRA LUTHER**

**DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR DO CAMPO:  
ADESTRAMENTO OU DESENVOLVIMENTO RURAL?**

**Porto Alegre**

**2019**

**ALESSANDRA LUTHER**

**DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR DO CAMPO:  
ADESTRAMENTO OU DESENVOLVIMENTO RURAL?**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Rural.

Orientadora: Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Engel Gerhardt

**Porto Alegre**

**2019**

### CIP - Catalogação na Publicação

Luther, Alessandra

Discursos para a educação básica e superior do campo : adestramento ou desenvolvimento rural? / Alessandra Luther. -- 2019.

224 f.

Orientadora: Tatiana Engel Gerhardt.

Tese (Doutorado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Porto Alegre, BR-RS, 2019.

1. Educação do campo. 2. Escola obrigatória. 3. Desenvolvimento rural. 4. Cursos técnicos e superiores. I. Gerhardt, Tatiana Engel, orient. II. Título.

**ALESSANDRA LUTHER**

**DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA E SUPERIOR DO CAMPO:  
ADESTRAMENTO OU DESENVOLVIMENTO RURAL?**

Tese submetida ao Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural da Faculdade de Ciências Econômicas da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Desenvolvimento Rural.

Aprovada em: Porto Alegre, 13 de junho de 2018.

BANCA EXAMINADORA:

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Tatiana Engel Gerhardt – Orientadora  
UFRGS

---

Prof. Dr. Cesar de David  
UFSM

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Flávia Charão Marques  
UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Manuela Finokiet  
Instituto Federal Farroupilha, Alvorada

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Aline Reis Calvo Hernandez  
UFRGS

---

Prof<sup>a</sup>. Dr<sup>a</sup>. Michele Lindner (Suplente)  
UFRGS

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço o apoio e companheirismo do meu marido, minha família, amigas e colegas. Agradeço ao grupo docente e administrativo do PGDR/UFRGS, em especial minha orientadora. Agradeço o apoio financeiro da CAPES para realização da pesquisa.

## RESUMO

A tese apresenta uma pesquisa teórica sobre os discursos criados para a educação rural e do campo no Brasil. Está sistematizada através de um contexto histórico, com dados quantitativos e informações discursivas que caracterizam os modelos de educação rural, educação popular, educação para a reforma agrária e educação do campo, indígena e quilombola. Utilizo os paradigmas estabelecidos em áreas científicas com referencial teórico e metodológico da Geografia, da Sociologia do Desenvolvimento e da Pedagogia como suporte para compreender os programas educativos de educação do campo e de desenvolvimento rural sustentável. Para identificar o discurso institucional sobre educação do campo e sua relação com o desenvolvimento foram selecionados programas educativos com foco territorial, que fortalecem o vínculo com a terra, a agroecologia, a memória coletiva e a cultura. Em contraposição são apresentados programas de profissionalização que se materializam a partir projetos privados e empresariais, e focam na formação de mão de obra assalariada, relações de empregabilidade, produção agrícola empreendedora e boa relação com a empresa financiadora. Também foram interpretados os projetos político-pedagógicos de cinco graduações de Licenciatura em Educação do Campo que abrem espaço para a Pedagogia da Alternância, com cursos multidisciplinares e grupos de pesquisa atuando para qualificar professores da educação básica e formar novos gestores dos processos educativos e do desenvolvimento rural. O termo adestramento é utilizado para a interpretação do discurso disciplinar como um conjunto de regras e técnicas particulares (vigilância, sanção normatizadora, exame) que induzem uma conduta normatizada e padronizada. Adestrar os indivíduos é submetê-los a uma forma idêntica a fim de otimizar suas faculdades produtivas. Algumas iniciativas apresentadas nesta tese representam cotas de liberdade dentro de um pensamento dominante do mercado em tempos sombrios de retrocesso político no Brasil. Outros discursos ilustram a aceitação do modelo de privatização e mercantilização do conhecimento, enfraquecimento da escola pública e difusão de um paradigma liberal.

**Palavras-chave:** Educação no campo. Desenvolvimento rural. Paradigmas. Discursos. Geografias

## ABSTRACT

The thesis presents a theoretical research on the discourses created for the education in Brazil, systematized with a historical context, with quantitative and discursive information that were selected by categories and models of rural education, popular education, agrarian reform and peasant education, indigenous and quilombola. Trying to analyze the paradigms established in scientific areas and their relations with programs of basic and higher education. Geography, the sociology of development and pedagogy are theories that support the understanding of education for rural youth undergoes epistemological and methodological. The power relations established in the school are materialized in public texts and their disciplining mechanisms. At rules and obligations strengthen a system of education that privileges instruction, selection, evaluation and productivity. The themes and contents of the courses and educational programs. I analyze how rural development is approached in government institutions with a territorial focus, mainly of the federal order strengthen the link with land, agroecologia collective memory and culture. Another professional training is embodied in private projects and focus on the formation of wage labour, employ-ability, agribusiness production and good relations with the company financing. Discourse analysis also occurs to interpret political-pedagogical aspects of undergraduate courses in rural education. Universities open space for the pedagogy of alternation, with new multidisciplinary courses and research groups working to qualify teachers of basic education and to train new managers of educational processes and rural development. The school as a space for diffusion/instruction/training does not dialogue with the idealized values in the field education. The alternatives for education are not loaded with an alternative economic and social system. Therefore, some initiatives represent quotas of freedom within a dominance of the market in somber times of political retrogression in Brazil. Others discourses illustrate the acceptance of the privatization model and saile of the knowledge, the weakening of the public school and the diffusion of a paradigm liberal.

**Keywords:** Countryside education. Rural Development. Discourses. Paradigms Geographies

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARCAFAR-SUL	Associação Regional das Casas Familiares Rurais da Região Sul
ATER	Programa Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
BIRD	Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
CEB	Câmara de Educação Básica
CEDEJOR	Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural
CFA's	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFR's	Casas Famílias Rurais
CNA	Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil
CNDRS	Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNEC	Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo
CTBC	Companhia de Telecomunicações do Brasil Central
EFA's	Escolas Famílias Agrícolas
ENEM	Exame Nacional do Ensino Médio
ENERA	Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária
FACED	Faculdade de Educação
FAO	Organização das Nações Unidas para a Alimentação e a Agricultura
FARSUL	Federação da Agricultura do Rio Grande do Sul
FETAG	Federação dos Trabalhadores na Agricultura
FETRAF RS	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do RS
FETRAF-SUL	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar do Sul do Brasil
FIES	Financiamento Estudantil
FJP	Fundação João Pinheiro
FMI	Fundo Monetário Internacional
FNDE	Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação
FONEC	Fórum Nacional de Educação do Campo
FUNAI	Fundação Nacional do Índio

IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IDH	Índice de Desenvolvimento Humano
IDEB	Índice de Desenvolvimento da Educação Básica
IFFARROUPILHA	Instituto Federal Farroupilha
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
IPEA	Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada
LDB	Leis de Diretrizes Básicas
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEC	Ministério da Educação
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
OCDE	Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Econômico
ONU	Organização Nações Unidas
PGDR	Programa de Pós Graduação em Desenvolvimento Rural
PLAGEDER	Curso Superior em Desenvolvimento Rural
PNAD	Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio
PNERA	Pesquisa Nacional sobre a Educação na Reforma Agrária
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPP	Projeto Político Pedagógico
PROCAMPO	Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo
PRONACAMPO	Programa Nacional de Educação do Campo
PRONERA	Programa Nacional de Educação para a Reforma Agrária
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão
SENAC	Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
SENAI	Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
SENAR	Serviço Nacional de Aprendizagem Rural
SENAT	Serviço Nacional de Aprendizagem do Transporte
SESC	Serviço Social do Comércio
SESU	Secretaria de Educação Superior
UFFS/PR	Universidade Federal da Fronteira Sul/Paraná

UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNEFAB	União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas do Brasil
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância
UNICENTRO	Universidade Estadual do Centro-Oeste
UNIPAMPA	Universidade Federal do Pampa

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Centros de Formação por Alternância no Brasil em 2006.....	69
Tabela 2 - População, estudantes e analfabetos no Brasil em 2012.....	82
Tabela 3 - Matrículas na educação básica do Brasil de 2007 a 2012 .....	83
Tabela 4 - Número de matrículas na educação básica em 2017 .....	84
Tabela 5 - Número de escolas rurais no Brasil em 2015 E 2018 .....	85
Tabela 6 - Características das escolas rurais no Brasil.....	86
Tabela 7 - Número de escolas e matrículas em áreas marginalizadas no Brasil .....	86
Tabela 8 - Dados do Relatório Escolas Esquecidas.....	87
Tabela 9 - Histórico do fechamento de escolas rurais no Brasil.....	91
Tabela 10 - Percentual da nucleação escolar entre 2000 a 2011 .....	92
Tabela 11 - Número de cursos de pedagogia no Brasil entre 2000 e 2010 .....	137
Tabela 12 - Temas de pesquisa na educação rural e do campo.....	182

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Correntes e métodos da Geografia .....	30
Quadro 2 - Paradigmas do desenvolvimento segundo Arturo Escobar.....	42
Quadro 3 - Mecanismos de controle das atividades escolares .....	57
Quadro 4 - Paradigmas da pedagogia no Brasil.....	63
Quadro 5 - Institutos com o Programa Escola da Terra .....	71
Quadro 6 - Legislação da educação obrigatória no Brasil.....	80
Quadro 7 - Diferenciação dos discursos e paradigmas educativos para a sociedade rural.....	99
Quadro 8 - Estrutura Operacional do Programa Escola Ativa .....	110
Quadro 9 - Eixos temáticos do Programa Saberes da Terra.....	114
Quadro 10 - Programa Agrinho .....	118
Quadro 11 - Programas para a Educação no Campo .....	131
Quadro 12 - Discurso MEC sobre a criação de vagas nos cursos de educação do campo .....	143
Quadro 13 - Instituições com cursos de educação do campo no Brasil .....	147
Quadro 14 - Corpo docente da Lic. em Ed. do Campo – UFRGS.....	152
Quadro 15 - Municípios parceiros do curso na UFRGS .....	153
Quadro 16 - Corpo docente do Curso da UNIPAMPA.....	160
Quadro 17 - Perfil do egresso curso IFFarroupilha .....	167
Quadro 18 - Corpo docente curso UFFS/PR.....	171
Quadro 19 - Corpo Docente do curso/UFSC.....	174
Quadro 20 - Síntese dos projetos de cursos de graduação em educação do campo .....	178
Quadro 21 - Paradigmas e autores da educação rural e do campo .....	187
Quadro 22 - Produção acadêmica por autores (1999 - 2014) .....	187
Quadro 23 - Produção acadêmica sobre licenciaturas em educação do campo.....	189
Quadro 24 - Teses na Pós-Graduação em Geografia sobre educação rural e do campo .....	190
Quadro 25 - Institucionalização e paradigmas da educação rural e do campo no Brasil .....	199

## SUMÁRIO

<b>1</b>	<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>13</b>
<b>2</b>	<b>REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO: DAS CORRENTES DA GEOGRAFIA AOS PARADIGMAS DO DESENVOLVIMENTO .....</b>	<b>23</b>
2.1	A GEOGRAFIA E OS MÉTODOS .....	26
2.2	A GEOGRAFIA DO PODER - REDE, TERRITÓRIO, TÉCNICAS COMO ABSTRAÇÕES DA REALIDADE. ....	30
2.3	QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIEDADE E DO ISOLAMENTO NA GEOGRAFIA.....	32
2.4	A GEOGRAFIA DO DESENVOLVIMENTO .....	36
<b>2.4.1</b>	<b>Perspectiva sociológica do desenvolvimento e teorias paradigmáticas.....</b>	<b>40</b>
2.5	EM BUSCA DE SABERES, PRÁTICAS E PODERES DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO RURAL: TRAJETÓRIA PESSOAL E CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA.....	43
<b>3</b>	<b>EDUCAÇÃO RURAL OBRIGATÓRIA NO BRASIL E AS NOVAS PEDAGOGIAS NO CAMPO .....</b>	<b>50</b>
3.1	EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA E ADESTRAMENTO .....	50
<b>3.1.1</b>	<b>Escola como espaço de vigilância e controle.....</b>	<b>53</b>
3.2	OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESCOLARIZAR PARA FIXAR O HOMEM NO CAMPO.....	57
<b>3.2.1</b>	<b>Ruralismo e reformismo pedagógico no Brasil .....</b>	<b>60</b>
3.3	NOVAS PRÁTICAS E NOVOS LUGARES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	64
<b>3.3.1</b>	<b>Pedagogia da Alternância e Pedagogia da Terra: da escola para a universidade .....</b>	<b>65</b>
<b>4</b>	<b>RECENSEAMENTO E PODER: EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA, ÊXODO RURAL E NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL .....</b>	<b>73</b>
4.1	CONTROLE CENSITÁRIO E AVALIAÇÕES ESCOLARES COMO DISPOSITIVOS DE SEGREGAÇÃO SOCIAL E TERRITORIAL.....	74
<b>4.1.1</b>	<b>A obrigatoriedade escolar induz o movimento migratório.....</b>	<b>76</b>
4.2	PODER RURAL E LOCAL: CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS .....	82
4.3	NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O FECHAMENTOS DAS ESCOLAS RURAIS.....	87
<b>5</b>	<b>ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO .....</b>	<b>95</b>
5.1	NOÇÃO DE CRIAÇÃO E ACONTECIMENTO: 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO .....	95
5.2	UNIDADE E ORIGINALIDADE DO DISCURSO: EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA QUEM? ....	98
5.3	SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO: ESPECIFICIDADE E DIVERSIDADE .....	101
5.4	REGULARIDADE E CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE: DISCURSOS DE DESENVOLVIMENTO RURAL NOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA OS JOVENS DO CAMPO .....	105

5.4.1	Programa do MEC: Escola Ativa .....	106
5.4.2	Programas do MDA e MEC: PRONERA, Terra Solidária, PROJOVEM-Campo e Saberes da Terra .....	109
5.4.3	Programas do SENAR: Jovem agricultor aprendiz e Agrinho .....	113
5.4.4	Programas do Instituto Souza Cruz e Cedejor: Empreendedorismo e novos rurais .....	118
5.4.5	Programa Instituto Crescer Legal: combate o trabalho infantil e profissionalização .....	123
5.4.6	Programa da Fundação Telefônica-vivo: Escolas Rurais Conectadas .....	125
6	<b>ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO .....</b>	<b>132</b>
6.1	EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CRIAÇÃO TARDIA E FINANCEIRIZAÇÃO RECENTE .....	132
6.2	PROCAMPO - DA ESCOLA RURAL PARA A FACULDADE: INGRESSO OBRIGATÓRIO E ESPECIAL .....	138
6.3	NOVO PARADIGMA NO ENSINO SUPERIOR. PEDAGOGIAS E PRÁTICAS ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA .....	140
6.3.1	<b>Uma nova profissão no Brasil. Licenciado multidisciplinar e gestor de processos educativos .....</b>	<b>142</b>
6.4	CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS.....	144
6.4.1	Projeto da UFRGS (2013).....	147
6.4.2	Projeto da UNIPAMPA - RS (2016) .....	152
6.4.3	Projeto IFFarroupilha - RS (2012) .....	160
6.4.4	Projeto da UFFronteira Sul/ Paraná (2013) .....	167
6.4.5	<b>Outros cursos de Licenciatura em Educação do Campo .....</b>	<b>172</b>
6.5	SÍNTESE DO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO .....	174
7	<b>PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, PARADIGMAS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO .....</b>	<b>181</b>
7.1	O CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO.....	181
7.2	OLHAR MACRO PARA A EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO BRASILEIRA: UMA SÍNTESE EPISTÊMICA.....	192
7.3	A ESCOLA ALTERNATIVA SERÁ AUTÔNOMA? .....	201
8	<b>CONCLUSÕES.....</b>	<b>206</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>213</b>

## 1 INTRODUÇÃO

No Brasil teoricamente a educação é obrigatória para todos, mas, na prática, o acesso à escolarização não foi universalizado, pois uma parcela da população não chega à escola formal ou frequenta espaços abandonados pelo poder público. Assim, o processo de escolarização aprofunda as desigualdades e essas contradições são mais evidentes na sociedade do campo. Então, para que serve a escola obrigatória além de tentar universalizar o sistema de ensino formal? Entendo que a escolarização conta a história da tentativa de impor um determinado conhecimento sobre um tipo de sociedade possível, onde a construção de uma verdade, racional, científica e ocidental capitalista consumista é difundida. A educação rural manteve as características da educação urbana por muitos anos no Brasil e a partir dos movimentos sociais, na década de 1990, se inicia um projeto diferenciado para o ensino dos povos do campo.

Segundo Molina (2015) a educação do campo cria um paradigma<sup>1</sup>, e suas propostas político-pedagógicas defendem um rural carregado de possibilidades. A ruptura ocorreu com a criação de cursos de formação de professores e intensa produção do conhecimento de pedagogias alternativas para o campo que promovessem o ingresso dos sujeitos camponeses no ensino básico e superior, sob o protagonismo dos movimentos sociais e da luta de classes.

O espaço geográfico entra como elemento essencial no discurso da educação, onde os territórios rurais, as paisagens ecológicas e a construção de uma cidadania global com identidade local, são mostradas através de uma tinteira verde, no discurso de desenvolvimento, sustentabilidade e agroecologia. Quem produz as tintas verdes para os discursos estatais? Perpetua-se o adestramento do comportamento, mas se dociliza o tema. Quem constrói os discursos escolares? O poder institucional e estatal é produtor de novas práticas pedagógicas? Ou são empresas privadas que difundem suas técnicas inovadoras de ensino e instrução?

A mudança do tipo de instrução é formalizada por processos de adestramento e padronização da sociedade, e ainda se propõe a “construir” sujeitos como se fosse

---

<sup>1</sup> Paradigma é uma visão de mundo e representação de algo. Thomas Kuhn utilizou o termo em sua análise do processo de formação e transformação das teorias científicas, entendendo-o como exemplos aceitos na prática científica real que incluem, ao mesmo tempo, lei, teoria, aplicação e instrumentação, que “proporcionam, modelos dos quais surgem as tradições coerentes e específicas da pesquisa científica” (KUHN *apud* JAPIASSÚ; MARCONDES, 2006, p.211).

possível inventar uma identidade dentro da escola obrigatória. A educação cria um mito de que o indivíduo não escolarizado está vulnerável ao desemprego, ao êxodo rural e a pobreza. Então o discurso da obrigatoriedade se legitima na tentativa de preparar os jovens para o mercado de trabalho, que trará qualidade de vida a população. Essa história não é linear. O problema da educação no Brasil não configura um tipo de questão com causa e efeito. O sistema educacional não tem soluções imediatas.

Na tese analiso os lugares da prática pedagógica que adestram e disciplinam o corpo e como são instituídos os discursos dentro dos espaços regulamentadores, que controlam e avaliam a aprendizagem. Demonstro como a instrução dos estudantes pode ocorrer com vigilância, sanção normatizadora e exame. A disciplinarização da educação segundo Michel Foucault, impõe um conjunto de regras e técnicas particulares capaz de produzir uma conduta normatizada e padronizada a fim de otimizar as faculdades produtivas dos sujeitos escolares.

O adestramento diário irrompe hábitos que os sujeitos escolarizados carregam ao longo da vida, criando um modelo de padrão social (família/consumo/trabalho/profissão) enquanto as exigências relacionadas aos conteúdos de aprendizagem obrigatória que variam de escola para escola e estão relacionadas a cada professor e sua disciplina/área do conhecimento. Os exames nacionais, por sua vez, prezam por qualificar o desempenho escolar.

A escola como espaço de (re) produção do conhecimento torna-se ponto receptor e difusor de projetos e programas de desenvolvimento rural, mas poderia ser um lugar da produção de saberes específicos, práticas locais e empoderamento. Ao pensar essas temáticas, busco explicações da geografia para entender as relações de poder. O poder é uma “palavra rebelde”, disse Raffestin (1993, p.51) enquanto Foucault (2014) define poder estatal como um “conjunto de instituições e de aparelhos que garantem a sujeição dos cidadãos a um Estado determinado”. O poder institucional será relacionado aos instrumentos criados para controlar e regular os indivíduos. Recenseamento, unificação da língua e religião exercem força de conhecimento e intervenção.

No entendimento de Foucault (2014) e Raffestin (1993) o poder não está em um indivíduo, lugar ou instituição, mas nas práticas culturais de subordinação e de centralização das competências. A fronteira do saber é ampla e a aprendizagem é

subjetiva e, quando utilizamos nosso conhecimento de forma difusora também estabelecemos relações de poder – impondo uma verdade seja por conteúdos, ideologias, crenças ou racionalidade.

A multiplicidade de povos e características faz com que os programas também se diversifiquem e se diferenciem da antiga Educação Rural: Educação Indígena, Quilombola, Ribeirinha e para a Reforma Agrária. Os programas para a educação superior nas instituições federais apresentam novos caminhos para a docência e gestão de processos educativos na educação do campo.

A geografia política de Raffestin (1993) mostra que o poder de influir na tomada de decisão dos Estados sobre o uso do território produz discursos de desenvolvimento. Busco diferenciar os programas institucionais difusores de práticas modernas e propagadoras de um modelo agroindustrial e global voltado para o desenvolvimentismo e produtivismo agrícola, observando essa relação que a indústria opera na tomada de decisão dos indivíduos que são adestrados por suas políticas de investimentos no ensino obrigatório.

A presente tese teve como objetivo a análise da escolarização da sociedade rural e do campo no Brasil e a institucionalização da educação básica e superior. Como primeiro objetivo específico da tese estudo um comparativo dos paradigmas que fundamentam os métodos de pesquisa na geografia, nas abordagens sobre o desenvolvimento e da pedagogia, construindo quadros síntese para diferenciar a epistemologia de cada corrente teórica. Produzi a identificação das mudanças históricas, conceituais e pedagógicas da educação rural e do campo, o que gerou uma análise dos mecanismos de regulamentação e disciplinamento das redes de ensino.

Os discursos da educação básica e dos cursos técnicos profissionalizantes no rural demonstram a produção do conhecimento e como o termo desenvolvimento está incorporado nos programas educativos. A análise dos discursos no ensino superior ocorre a partir da leitura crítica dos projetos político-pedagógicos de cursos de licenciatura em educação do campo das universidades na região sul do Brasil. Foram selecionadas categorias para apresentar as características e a epistemologia destas novas licenciaturas. Por fim, o último objetivo específico pretendeu investigar a produção científica sobre educação rural e do campo diante das mudanças sociais e políticas no Brasil.

A partir deste contexto a pesquisa marca meu posicionamento como educadora e geógrafa, na tentativa de sistematizar o conhecimento sobre as teorias e expor a crítica da realidade educacional brasileira. O viés político, crítico e social estará presente no texto, mesmo quando utilizo instrumentos quantitativos (positivistas) ou fenomenológicos. Minhas palavras expressam a desconfiança pelos poderes estatais e empresariais exercidos sobre os sujeitos das periferias, urbanas e rurais.

Acredito que a temática do desenvolvimento rural permeia os estudos sobre os modos de vida e produção da sociedade não urbana, envolvendo diferentes áreas, pensadores, laboratórios e centros de pesquisa para dialogar sobre a dinâmica do espaço rural. Sobre o tema da ruralidade busco desde a graduação traçar uma trajetória para pensar o rural além de uma visão pragmática e economicista, não somente como lugar de produção agropecuária e de paisagens naturais.

Com uma análise histórico-crítica sobre a educação formal nas áreas rurais do Brasil, identifico a constante finalidade da escola para manter/fixar o homem no campo. Assim, questioneei como pesquisar a escolarização obrigatória da população rural no Brasil? Essa questão metodológica conduziu um trabalho de pesquisa epistemológica<sup>2</sup>, onde analiso o discurso institucional sobre a escola rural e do campo, as novas pedagogias alternativas. E também como o conceito de desenvolvimento perpassa as abordagens paradigmáticas nos programas educativos.

Além de adestrar para a cidadania e obediência civil, os projetos educativos estão voltados para a profissionalização, trabalho agropecuário e empreendedorismo no rural. A interpretação dos textos institucionais e midiáticos sobre as formas de fazer educação no rural brasileiro, desde a institucionalização de práticas pedagógicas, via políticas públicas, até as pesquisas acadêmicas e epistemológicas neste tema.

Falar sobre o espaço geográfico e as localizações rurais envolve falar de sociedade e caracterizar as dinâmicas territoriais. A população brasileira era

---

<sup>2</sup> Ramo da filosofia que se ocupa dos problemas que se relacionam com o conhecimento humano, refletindo sobre a sua natureza e validade = FILOSOFIA DO CONHECIMENTO, TEORIA DO CONHECIMENTO. "epistemologia", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa, 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/epistemologia>. Acesso em: 29 abr. 2018.

considerada rural, até as décadas de 1960/1970 quando houve grande alteração nos dados demográficos. Crescimento das cidades e o êxodo rural incharam os centros urbanos, criando periferias e tornando o rural um lugar periférico. O Brasil tem cerca de 29,4 milhões de pessoas vivendo na zona rural, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, sendo que 14,7 milhões estão ocupadas em atividades agrícolas (Pnad/IBGE/2010) e o restante são crianças, jovens e idosos que vivem em áreas fora das cidades.

Saliento que não há uma forma exata de delimitar quem é urbano ou rural, do campo ou da cidade. É uma caracterização ambígua, visto que a inter-relação entre essa dualidade é que produz hierarquia de poder. No interior das cidades ou capitais brasileiras os distritos municipais e vilas são eminentemente rurais, com suas atividades ligadas a agricultura, pecuária e vida no campo, porém são classificados como espaços urbanos, em razão de se localizar em sede distrital.

Segundo Oliveira (2008), o corte empirista para analisar a realidade atual do agro no Brasil foi baseado num pensamento utilitarista e pragmático. A realidade do rural brasileiro, pensada por diversos intelectuais citados por Gómez (2006) tratam o desenvolvimento a partir dos paradigmas do capitalismo e justificam as políticas atuais para o campo brasileiro, pela atual gerência do Estado e pela tentativa de buscar o consenso entre os atores sociais.

O contraste entre população urbana que chega a mais de 157 milhões de cidadãos urbanos em relação aos 24 milhões de habitantes rurais, também ocorre com os números de estudantes matriculados no país. Nestes dados quantitativos também podemos analisar a queda nas matrículas de 2013 para 2018 (BRASIL/MEC/INEP, 2013-2018)<sup>3</sup>:

- ESTUDANTES URBANOS: 44.466.221 para 42.982.279
- ESTUDANTES RURAIS: 6.078.829 para 5.473.588

A educação para os milhões de rurais ocorre em que tipo de administração territorial? Os aglomerados rurais vivem um fenômeno de nucleação escolar e fechamentos das pequenas escolas. Os estudantes são deslocados para escolas em áreas urbanas. Será possível um dia fixar o homem no campo? Fixar, manter e permanecer são palavras encontradas na política de ensino agrícola.

---

<sup>3</sup> Fonte: INEP (censo escolar, 2018) Notas Estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf).

A chamada nucleação das escolas rurais inicia a partir da década de 1990 e se firma com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 e alunos são deslocados e rematriculados em outros lugares e novos espaços de aprendizagem. Existe o redirecionamento das atividades como forma de melhorar a qualidade do ensino, acabar com as salas multisseriadas (seriar as turmas por idade e ano letivo) e reduzir a docência de leigos na educação rural.

O fechamento das escolas públicas no Brasil encerra atividades em milhares de escolas rurais. No ano de 2016 existiam 44.900 escolas rurais no Brasil, 65 mil escolas a menos que no ano 2000, quando eram 110 mil escolas. (Censo escolar/INEP). Em 2010 o Decreto n 7.352<sup>4</sup> define que a escola do campo é “aquela situada em área rural, conforme definida pelo IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a população do campo”. Assim, as escolas do campo estão localizadas dentro das pequenas cidades do Brasil, representam um núcleo de aprendizado e foram criadas para atender os jovens que moram longe e são transportados diariamente por longos trechos de péssimas estradas. Cria um fenômeno de migração pendular de jovens ou ainda, o êxodo rural. E quem vive nas áreas rurais brasileiras encontra uma realidade precária para a escolarização obrigatória, falta de transporte, tempo de deslocamento, adaptação à nova realidade escolar urbana e novas regras de convivência.

A nomenclatura utilizada desde os anos 2000, para fins de políticas públicas indica que a “sociedade rural” deve ser definida por “populações do campo”. A mudança do termo “rural” para “do campo” é também utilizada na diferenciação para a Educação Rural (no campo) que se refere à localização geográfica, rural, local. E a Educação do campo remete a novos princípios, valores, luta campesina.

Assim, pensar uma educação para a população do campo é reconhecer que existem diferentes sujeitos que integram este grupo específico:

[...] os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural (BRASIL, 2010).

---

<sup>4</sup> BRASIL. CÂMARA DOS DEPUTADOS. Legislação. Decreto Nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/2010/decreto-7352-4-novembro-2010-609343-norma-pe.html>. Acesso em: jan. 2017.

Em recente manifesto a Associação de Geógrafos Brasileiros expõe a realidade política no Brasil, com uma crítica ao aumento da violência policial, intervenções militares, redução de direitos e investimentos públicos, um retrocesso democrático que o Brasil vive desde meados de 2013.

No campo, a situação não é diferente. Nos últimos dois anos aumentaram os conflitos agrários, com a face mais perturbadora verificada com os assassinatos de posseiros, indígenas e quilombolas, envolvendo, inclusive, a participação do aparato policial do Estado, como se verificou em junho de 2017 na chacina de dez trabalhadores rurais na fazenda Santa Lúcia, no município de Pau D'Arco, sul do Pará. Essa expansão da violência no campo está diretamente associada ao enfraquecimento — às vezes, conduzido deliberadamente — dos mecanismos de fiscalização estatal que vinham desempenhando um papel importante de acompanhamento e mediação dos conflitos. Agrega-se a isso a redução de políticas de assistência voltadas para as populações tradicionais brasileiras, como se verificou com o esvaziamento profissional e político do papel da FUNAI como órgão responsável pelo apoio e pela promoção dos direitos indígenas<sup>5</sup>.

Na contramão de um sistema neoliberal, que fragiliza a escola pública existem cursos e projetos que tratam da luta social e do campesinato, com discursos para a reforma agrária e novas pedagogias alternativas para o sujeito do campo.

A obrigatoriedade de educação e profissionalização dos jovens rurais é um modelo de controlar os sujeitos ainda na educação básica. As escolas rurais no Brasil estão fragilizadas e em processo de nucleação. A redução do número de escolas e alunos está sendo apresentada nesta tese, assim como a precarização dos espaços e condições de estudo. A educação rural deixará de existir? Com a introdução de novos discursos a educação do campo mostra outras formas pedagógicas para ensinar. São realizados projetos e cursos para os jovens rurais, mas os estudantes estão sendo deslocados para escolas na cidade. Migração pendular diária, horas dentro do transporte público, distância da escola com a comunidade rural, esses são alguns indicadores de que o novo modelo de educação poderá errar e não manter o homem no campo.

Mas que tipo de sistema de ensino é apresentado para fixar e manter o homem no campo? Vou apresentar os modelos educativos construídos pelo Estado, via ministérios da Educação e do Desenvolvimento Agrário, bem como outros

---

<sup>5</sup> AGB – CAMPINAS. Manifesto: os geógrafos diante da crise política. Associação dos Geógrafos Brasileiros seção Campinas, 08 de março de 2018. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2018/manifesto/> acesso em março de 2018. Acesso em: 15 mar. 2018.

parceiros institucionais. São elaborados materiais didáticos que enfatizam os aspectos do rural, dos papéis da agricultura familiar, seja pela construção social de um empreendedor do agronegócio, seja pela agroecologia e desenvolvimento sustentável.

A geografia, como disciplina de ensino escolar, como área de estudo dos conflitos agrários, elucida que o espaço geográfico é um elemento essencial da nova epistemologia do campo e do desenvolvimento territorial. Para Lacoste (2012) a Geografia pensada apenas como educativa e abrangente se torna enfadonha e simplória. A geografia não dará conta de tudo assim como a educação do campo e suas novas disciplinas também não conseguem abranger a totalidade complexa e multidisciplinar do conhecimento. As propostas são ousadas, idealistas e mostram uma disputa de paradigmas.

Utilizo a análise dos discursos institucionais para mostrar que existem elementos de unidade e significação na educação do campo. Para Foucault (2014) o discurso é a formalização do pensamento. Um conjunto de técnicas, estratégias e práticas disciplinares. O discurso não é um elemento transparente ou neutro. Não é simplesmente aquilo que traduz as lutas ou os sistemas de dominação, mas aquilo porque e pelo que se luta.

A padronização dos mecanismos de poder condiciona as formas de ensinar reproduzidas em alternativas que incluem a especificidade e diversidade nas práticas pedagógicas. As instituições mantêm o regramento do comportamento, controle de frequência, avaliações de conteúdo e ensino-aprendizagem voltado para a formação do trabalhador agrícola, profissional da agricultura, produtor agropecuário, gestor de desenvolvimento rural com foco na fixação da juventude e controle do êxodo rural.

O discurso ocupa um lugar entre o pensamento e a palavra que (FOUCAULT, 2014, p. 54) “devem ser tratados como conjuntos de acontecimentos discursivos”. Nas práticas sociais que o discurso acontece e encontra regularidade. Podemos “conceber o discurso como uma violência que fazemos às coisas, como uma prática que lhe impomos em todo o caso” (2014, p.50). Os procedimentos de controle estão nas disciplinas científicas, nos estatutos e documentos que legislam sobre como a sociedade deve agir.

No primeiro capítulo trato de apresentar a geografia, suas correntes teórica, crítica e cultural. E detalho os métodos, dedutivo, dialético e fenomenológico. Apresento o texto sobre os fundamentos teóricos e metodológicos utilizados na pesquisa, como método investigativo e como aporte teórico para compreender a epistemologia dos programas educativos para a educação rural e do campo. O foco na temática rural e do desenvolvimento é realizado com referências sociológicas e antropológicas, dissertando sobre os paradigmas do desenvolvimento, dentro da teoria liberal, marxista e pós-estruturalista. O entendimento das transformações epistêmicas do desenvolvimento é retomado nos capítulos de análise do discurso, onde sistematizo os textos que tratam do desenvolvimento e suas derivações.

No capítulo três, trato dos temas da educação, escolarização obrigatória, pedagogia e os paradigmas pedagógicos que influenciam os projetos no Brasil. A pedagogia da alternância é um elemento importante na formação dos territórios de aprendizagem. Foi institucionalizada em 2006, mas já estava prevista na legislação desde 1996. Assim, com liberdade para criar seus próprios projetos pedagógicos são construídos centros de formação por alternância, casa familiar rural e escola família agrícola. Recentemente as escolas do campo e universidades passaram a atender moradores das áreas rurais sobre esse regime alternativo de ensino. Tempo comunidade e tempo escola são novas relações com o espaço, o conhecimento e entre sujeitos da comunidade.

O capítulo quatro descreve os dados quantitativos que caracterizam a escola pública no Brasil, mostra que o controle demográfico, censo populacional e escolar, número de matrículas, taxa de analfabetismo e tempo de escolarização são variáveis utilizadas como dispositivos de poder nas políticas e ações governamentais. Mostrar que existe um elevado êxodo rural, impôs um modelo urbano e industrial de educação, difundindo apenas programas de ensino para a produção agrícola e pecuária e não fortalecendo os laços comunitários e culturais dos estudantes rurais. A obrigatoriedade do ensino também é fator do êxodo para as cidades, pois a disponibilidade de escolas com ensino fundamental completo é cada vez menor. A formação e qualificação profissional também são temas foco dos programas estatais, imposto a obrigatoriedade de os docentes em exercício terem certificação de curso de magistério ou curso superior de licenciatura.

No capítulo cinco inicio a análise dos documentos institucionais sobre os programas educativos para jovens do campo e de como o termo desenvolvimento rural se diversifica nas propostas. Os discursos produzidos para criar um projeto de educação do campo se pluralizam a partir da década de 2000. Movimentos sociais, institutos empresariais e órgãos governamentais produziram textos científicos e midiáticos ao tornar suas pedagogias objeto de publicidade, projetos e conceitos. Adiante busco interpretar os discursos dos cursos de ensino superior, analisando os textos dos projetos pedagógicos de universidades que criaram cursos de educação do campo a partir de 2009, com olhar particularizado em algumas instituições específicas do Rio Grande do Sul e Paraná.

No sexto capítulo procurei analisar os projetos político-pedagógicos da licenciatura em educação do campo através do contexto histórico da educação superior no Brasil que, criada tardiamente, recebe financeirização recente, por isso, procuro entender como se apresentam as consequências do incentivo privado nestes cursos. Pormenorizo o programa PROCAMPO que leva o aluno da escola rural para a faculdade, quando o ingresso na primeira é obrigatório e na segunda é especial. Para isso apresento o novo paradigma no ensino superior com a expansão de pedagogias e práticas alternativas na educação pública como a mais recente profissão criada no país, uma licenciatura multidisciplinar que permite qualificação para a gestão de processos educativos aos licenciados em educação no campo.

Deste modo, para melhor conhecer o ensino superior do campo no Brasil, com foco na Região Sul, analisei os projetos político-pedagógicos de algumas universidades em seus cursos de Licenciatura em Educação no Campo, especialmente da Universidade Federal do Rio Grande do Sul - UFRGS (2013), da Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA (2016), do Instituto Federal Farroupilha - IFFARROUPILHA (2012) e da Universidade Federal da Fronteira Sul Paraná – UFFS/PR (2013), refletindo minhas percepções após o conhecimento dessas ofertas educacionais.

Para o capítulo 7 reservei os paradigmas e produção do conhecimento sobre educação rural e do campo, trazendo um olhar macro para a educação brasileira e uma síntese epistêmica deste contexto de institucionalização de novas práticas pedagógicas, discursos diferenciados e manutenção dos mecanismos de poder

disciplinador. Por fim, questiono se a educação alternativa pode ser autônoma, insubmissa e resistente dentro da rede de ensino estatal controladora.

## **2 REFERENCIAL TEÓRICO E METODOLÓGICO: DAS CORRENTES DA GEOGRAFIA AOS PARADIGMAS DO DESENVOLVIMENTO**

A geografia está presente como enfoque teórico e disciplinar, marcando meu posicionamento como Geógrafa para compreender as mudanças populacionais do país e relacioná-las aos discursos das instituições públicas e privadas que investem em programas e inovações da escolarização obrigatória. As correntes da geografia apresentam características que definiram três tipos de análise. Um olhar quantitativo de uma geografia descritiva, sobre a transformação da sociedade rural e o crescimento de políticas específicas de descentralização dos poderes federais que reduzem o número de administrações escolares locais. Uma análise crítica sobre as contradições do discurso estatal e as condições dadas para que as práticas se realizem. E um olhar fenomenológico para a produção de novos conhecimentos e a criação da educação alternativa nas escolas rurais.

A sistematização do conhecimento produzido durante a presente pesquisa de doutorado está diretamente relacionada aos temas tratados neste capítulo. A dialética me faz dialogar com dados quantitativos e qualitativos, para buscar uma síntese, um olhar macro para a educação no Brasil. Analisar os textos sobre educação com olhar crítico e questionador perpassa pelo meu distanciamento com a realidade de uma escola específica para refletir sobre as mudanças macro e micro estruturais. A dialética permite contradizer argumentos ao rever constantemente as ações e práticas. Não exponho percepções empíricas nesta pesquisa, levanto dados gerados com conhecimento científico, como, por exemplo, o que os discursos institucionais detalham como realidade das escolas rurais, suas práticas pedagógicas, projetos de desenvolvimento e programas inovadores. As frases, testemunhos e menções de alguma realidade particular, nomes expostos ou afirmações sobre instituições, cursos departamentos são apresentadas como resultado de consulta e análise do material de domínio público e estão devidamente citadas nas referências bibliográficas.

A escolha dos discursos ocorre através da pesquisa de dados que confirmam algumas hipóteses de que as escolas rurais estão se extinguindo, de que os estudantes rurais se deslocam mais, recebem formação profissional com foco no trabalho agrícola, com discussão sobre desenvolvimento sustentável que abre

espaço para o agronegócio e também para a agroecologia. A educação para os jovens rurais se amplia com políticas públicas, pesquisa científica e visibilidade da pedagogia da alternância. Foram selecionados trabalhos acadêmicos e textos midiáticos que tratam do desenvolvimento rural e caracterizam as fases históricas da educação rural e do campo. A promoção da educação do campo, caracterizada por ser diferenciada e específica, ocorre por movimentos sociais e dentro das universidades. As escolas do campo, eminentemente rurais e municipais, padecem com características de um território de aprendizagem abandonado. Novos lugares são criados, mas estão dentro da cidade promovendo um deslocamento diário e com profunda transformação cultural e social aos sujeitos escolares da nucleação.

A geografia critica ou legitima as perversidades que acontecem na padronização do conhecimento e difusão de um projeto econômico? Milton Santos<sup>6</sup> (2002) mostrou que a globalização é perversa, excludente e mascara as intenções (empresariais e científicas) de panfletar novos modelos de instrução e crescimento econômico.

O termo desenvolver é ambíguo (seu sentido não pode ser fixado) e pode significar transformação ou processo de evolução das fases da vida intelectual e biológica, econômica e social. É uma noção aberta que permite facilmente outros aditivos e qualitativos, como as temáticas ambientais e territoriais. No aspecto contraditório do desenvolvimento ocorre que os projetos de educação buscam minimizar ou potencializar informações e valores de acordo com sua pertinência. Na prática o termo desenvolvimento é encontrado com os substantivos: territorial, sustentável, local, solidário. Essas definições enfocam o lugar, a especificidade e são tintas discursivas usadas para pintar com ares alternativos, a manutenção de um sistema tradicional (e retrógrado) de educar e desenvolver a sociedade.

Para Santos (2002), não basta integrar novas teorias aos velhos conceitos de espaço, pois os elementos do espaço também mudam de significação e, por isso, toda teoria é revolucionária ao se adequar ao mundo atual e “representar uma relação entre o novo e seu significado original, e as coisas velhas com o seu novo

---

<sup>6</sup> Milton Santos (1926-2001). Bacharel em Direito, Universidade Federal da Bahia (1948). Doutor em Geografia, Universidade de Strasbourg (1958). Doze universidades brasileiras e sete universidades estrangeiras lhe outorgaram o título de Doutor Honoris Causa. Prêmio Internacional de Geografia Vautrin Lud. As pesquisas, as aulas e as publicações resultantes tencionam um esforço epistemológico para dotar a geografia latino-americana de categorias de análise apropriadas. Fonte: Milton Santos por Marie-Hélène Tiercelin dos Santos com títulos de Jacques Levy. Disponível em: <http://miltonsantos.com.br/site/biografia/>. Acesso em: 12 jan. 2018.

significado” (2002, p.194). A noção de paradigma é antiga, considerada como guia para a elaboração de conceitos, teorias e modelos. A ciência avança através das rupturas e mudanças estabelecidas como verdade. A busca por um método me fez seguir e refazer constantemente o passo a passo investigativo, idealizar um pluralismo possível e por vezes construí um projeto ambicioso. “A missão do homem na ciência é arriscada por definição” e há um grave risco ao tentar formular uma verdade científica como uma certeza eterna, Milton Santos (2002, p.193). São as utopias me fazem buscar novos olhares e saberes.

A “extensão contínua das fontes de informação funciona com um verdadeiro alimentador, cujo efeito de germinação se multiplica em todas as direções” (Santos, 2002, p.193). Nenhuma ciência está imune e um pesquisador não pode criar o mundo que estuda e sim adaptar seu método ao fenômeno real. Os fatos não podem ser adaptados à metodologia pré-determinada.

Palestras e ensaios de Boaventura de Souza Santos (1998) apresentam novos olhares para a ruptura epistemológica da ciência moderna (e para alguns pós-moderna). Conforme Souza Santos (1998), a ciência dos países colonizados pode criar tipos de pesquisa a partir de enunciados próprios e locais. Chama de Epistemologias do Sul uma forma de metodologia não extrativista, mas colaborativa. A ciência pode incorporar as narrativas do saber popular, pode deixar inclusive que todos os tipos de conhecimento divulguem suas verdades. É para isso que serve a pesquisa, encontrar as formas mais bonitas (e críticas) de mostrar o mundo.

Meu método foi construído a partir de um pensamento não linear, que não está preso às raízes teóricas clássicas, nem a instrumentos semi-estruturados para inventar diálogos entre objeto e sujeito. Desprendo-me do empirismo do trabalho de campo e da observação participante para pensar a partir de onde me encontro como pesquisadora e educadora. Busco elaborar uma geografia do desenvolvimento e da educação, para pesquisar a produção dos saberes sobre educação do campo. Nas devidas proporções encontro um recorte: A educação obrigatória para a sociedade rural no Brasil (ensino básico e superior), os lugares de aprendizagem na região sul, a produção acadêmica sobre novas pedagogias e discursos institucionais da educação rural e do campo.

Como narrar o trabalho a partir de um lócus de enunciação? Desde onde eu falo? Moradora do sul do Brasil, de uma cidade do interior agrícola gaúcho,

geógrafa, educadora e professora de geografia, mestre e doutoranda em desenvolvimento rural, estudiosa da educação, entusiasta da deseducação. Mesmo assim, não posso acreditar que os resultados da tese de doutorado se apresentem como única verdade científica. Admito que muitas vezes as críticas e análises se manifestam de forma ideológica, talvez por hábito acadêmico, descuido epistêmico ou mesmo por postura pessoal, pois em determinados tópicos não consegui afastar o objeto de estudo das ideias individuais e subjetivas.

## 2.1 A GEOGRAFIA E OS MÉTODOS

A Geografia, como ciência de formação de bacharéis e licenciados, produz um olhar disciplinado para o espaço, o tempo e suas técnicas. Geógrafos e professores de geografia são instrumentalizados para ver o mundo de forma completa, por aspectos físicos e humanos, uma dualidade que ainda divide áreas e departamentos de pesquisa. Eu vejo o espaço geográfico como um sistema de objetos e ações, que é parte do entendimento apresentado por Milton Santos (2013). Entender o mundo pela sua materialidade é um tipo de olhar analítico e fragmentado do todo.

A Geografia possui uma epistemologia construída que mostra as temáticas, conceitos e métodos que a legitima como ciência humana e exata. Cada corrente teórica apresentada a seguir corresponde a distintas análises, de autores como Yves Lacoste (2012), Milton Santos (2002, 2009, 2013), Eliseu Sposito (2004), Ruy Moreira (2012), Francisco Mendonça (2009), Antônio Sobreira (2009), Flamarion Alves (2010) entre tantos bons trabalhos que orientam categorias da geografia com questões de método e epistemologia. A produção acadêmica destes pesquisadores e professores universitários explora metodologias para compreender a história do pensamento geográfico, a epistemologia da geografia e os métodos que conduzem as correntes teóricas.

A crítica da geografia colonial e de uma ideologia determinística fez com que estudos culturais trouxessem para o debate aspectos sociais e gêneros de vida. Surge a nova geografia após a segunda guerra mundial, que vai criar formas lineares de medir e quantificar a população, economia e espaço físico. Essa geografia positivista é um paradigma ou método? Será o espaço um mero reflexo da

sociedade? Questiona Milton Santos (2002). Dentro da Nova Geografia vieram ainda estudos sobre os modelos sistêmicos, ecossistemas, modelos de quantificação. Por outro viés também a ciência geográfica abarca estudos da percepção e do comportamento, iniciando um olhar fenomenológico da geografia.

A Geografia ainda serviu ao utilitarismo pragmático, com um triunfo do formalismo e da ideologia. Com empirismo, planejamento técnico e exclusão dos movimentos sociais do debate científico. Para Santos (2002) a geografia torna-se viúva do espaço, que foi pulverizado dentro de um projeto imperial. Busca produzir definições para o espaço geográfico como objeto científico e forma de teorização.

A geografia quantitativa utiliza o método hipotético-dedutivo em suas pesquisas empírico analíticas, com descrições objetivas dos fenômenos físicos, econômicos e sociais. Através de raciocínio lógico dedutivo, problematização linear – busca por causa e efeito, problema e solução. O olhar do pesquisador positivista é macro e generalizador. A história é sincrônica com acontecimentos conectados, simultâneos e paralelos, utilizando dados de amostragens estatísticas. O objeto deste tipo de pesquisa é descrever um dado imediato sem conotações subjetivas. Visão funcional preestabelecida pelas categorias dos dados quantitativos.

Segundo Eliseu Sposito (2004), a pesquisa empírico analítica se faz através da observação e descrição da realidade fragmentada e particularizada, mas amparada por uma hipotética realidade geral. Tratamento de temas a partir da definição de variáveis, com uma suposta neutralidade do método e imparcialidade do pesquisador. A concepção da ciência é baseada na causalidade, percepção empírica (*in locu*) e linguagem matemática (modelos e sistemas estatísticos). No contexto dos estudos rurais brasileiros, a geografia teórica adota a abordagem dedutiva, usa dados dos censos agropecuários ou faz pesquisas para mensurar a produção agrícola e criação de animais voltada para o mercado.

O método dialético tem como foco a contraposição de ideias e refutação de discursos contraditórios. Pensamento histórico crítico e estruturalista, visão macroeconômica dá os contornos analíticos e explicativos para os fatos da realidade que são interligados. Tentativa de desvendar conflitos de interesse, uma preocupação com a transformação da realidade estudada e com a proposta teórica, logo, um posicionamento crítico e político-ideológico do pesquisador. A dialética é a

arte do diálogo na tradição filosófica de Platão é o processo pelo qual a alma se eleva das aparências sensíveis as realidades inteligíveis ou ideais (SPOSITO, 2004).

A geografia crítica procura entender a dinâmica social através da explicação das contradições do espaço geográfico a partir da história diacrônica. “Procede pela refutação das opiniões do senso comum, levando-as à contradição, para chegar então à verdade, fruto da razão” (SPOSITO, 2004 p.39). Nesta corrente estão os trabalhos marxistas e materialista-históricos, que tratam das contradições e desigualdades do sistema econômico e social. A geografia agrária é um seguimento importante na geografia crítica brasileira, porque trouxe o debate da questão do campesinato, denunciando os conflitos agrários, a luta por demarcação de terras e também os crimes ambientais do agronegócio, desmatamento, envenenamento, fragilização dos biomas e áreas de preservação no Brasil.

A geografia cultural utiliza o método da fenomenologia e tem como interesse desvendar as características do objeto ou fenômeno diante de uma preocupação com a interpretação da realidade pela ótica teórica enunciada. Para Sposito “consiste num método e numa forma de pensar, nos quais a intencionalidade da consciência é considerada chave” (2004 p.35). É uma teoria da interpretação que busca a explicação e estudo de tudo aquilo que se apresenta ou se mostra que privilegia o olhar do pesquisador.

Esse método pretende uma apreensão pura das essências e dos fenômenos, deve ser capaz de descrever a experiência vivida e cotidiana. Caracteriza os estudos da linguagem, comunicação, percepção, topofilia, cultura, religião, etc. SANTOS (2002, p. 93) o pensador proponente foi Edmund Hursel, outro expoente foi Jean-Paul Sartre (existencialismo) e esse método se opõe ao reducionismo e fragmentação do pensamento, demarcando uma ruptura com o paradigma positivista, construindo uma filosofia do sentido, do sujeito e do vivido. Essa corrente limita-se a aprofundar a percepção sobre os objetos geográficos (SANTOS, 2002), mas segundo Mendonça e Kozel, trata ainda das representações e cognições, da religião (sagrado/profano) e fazem a redescoberta da vivência e da experiência como ferramenta metodológica.

A geografia cultural que me conduziu a interpretar os discursos, pensar com enfoque totalizante, conforme demonstra o quadro síntese destas três correntes e

seus métodos apresentando de forma sintática as características de cada tipo de pesquisa. Nível técnico, epistemológico, teórico-metodológico.

**Quadro 1 - Correntes e métodos da Geografia**

<b>CORRENTES</b>	<b>GEOGRAFIA TEORÉTICA NOVA GEOGRAFIA</b>	<b>GEOGRAFIA CRÍTICA RADICAL</b>	<b>GEOGRAFIA CULTURAL HUMANISTA</b>
<b>TIPO DE PESQUISA</b>	EMPIRICA ANALÍTICA Objetividade – dedução OBJETO>sujeito Dado imediato, sem conotações subjetivas. Raciocínio lógico dedutivo Visão funcional e pré-definida da realidade	CRÍTICA DIALÉTICA Concreticidade Relação dinâmica do sujeito = objeto Síntese entre o empírico e abstrato Ato de conhecer Visão dinâmica e conflitiva da realidade (materialidade)	FENOMENOLÓGICO- HERMENEUTICA Racionalidade – SUJEITO>objeto Ato de reflexão Lógica subjetiva Enfoque totalizante Existencialismo Interação de todos os elementos da realidade
<b>Características gerais Palavras chaves</b>	História – sincrônica Variáveis Categorias analíticas Fragmentação Descrição Dedução – indução Causa – efeito Positivismo	História – diacrônica Idealismo, existencialismo Modos de produção Trabalho alienado Totalidade Contradições Relações de poder Reflexa ação Teoria prática Público-privado	Historicidade ausente Exacrônica Percepção Espaço vivido Experiência vivida Lugar Cultura Fenômeno Representação
<b>NÍVEL EPISTEMOLÓGICO</b>	Racionalidade técnica instrumental Linguagem matemática Percepção empírica Causalidade Experimento Sistematização Controle dos dados Validação da prova científica Acrítica	Inter-relação entre fenômenos Relação do todo com as partes e vice-versa Elementos da estrutura econômica Supraestrutura social Validação científica na lógica do movimento em espiral Dinâmica das contradições Crítica e autocrítica	Ausência de causalidade Decomposição dos elementos do fenômeno Validação pela lógica interna do fenômeno e da razão Detalhamento da descrição Apreensão da realidade Variantes explicados pela invariante cognitiva e pela essência Interpretação Crítica radical
<b>NÍVEL TÉCNICO</b>	QUANTITATIVA Estatísticas- Técnicas descritivas Verificação de hipótese Banco de dados – questionários e entrevistas Observação empírica Análise e síntese	Dados contraditórios Pesquisa ação, participante, Entrevistas e observação Diálogo crítico Análise histórica Análise de discurso Ciência como categoria histórica	QUALITATIVA Pesquisa participante Relatos de vivência Estudo de caso História de vida Interpretação Compreensão Discurso próprio, postura do investigador. Técnicas alternativas e inovadoras
<b>NÍVEL TEÓRICO</b>	Autores clássicos do positivismo e da ciência analítica fundamentação teórica com revisão bibliográfica neutralidade axiológica Imparcialidade do pesquisador Controle da situação	Postura crítica desvendar conflitos de interesse categorias de análise articuladas à realidade crítica a visão estática preocupação com a práxis transformação da realidade estudada e da proposta teórica estabelecimentos de possibilidades de mudanças	Desvendar as características do objeto especificidades postura do pesquisador denúncias explicações deciframento de discursos textos e comunicações preocupação com a interpretação da realidade análise da individualidade do fenômeno controle da leitura

Fonte: Sposito (2004 p. 52-53). Adaptação e org. da autora (2018).

O meu lugar de fala vem com um olhar pluralista dos métodos, com base em Paul Feyerabend (2007), a pesquisa com uma narrativa plurimetodológica, leva em conta as características de mais de uma corrente, como a geografia e abraço outras áreas científicas. A análise da geografia teórica é empírica, com sistematização de informações quantitativas, linguagem matemática e uso de dados secundários.

Busco no pensamento crítico e dialético a contraposição de dados quantitativos e qualitativos, este método permitiu ainda analisar a produção de discursos utilizando categorias da teoria da geografia crítica e conceitos de outras áreas científicas como a história, sociologia, antropologia e pedagogia que interligam e utilizam também categorias espaciais e territoriais para análise dos fatos e significados sobre a escola, educação, desenvolvimento e instituições.

As definições para territórios de aprendizagem e redes de ensino iniciam com preceitos dos paradigmas da geografia e identificam as relações de poder nos processos educativos e nos projetos de desenvolvimento rural. Esses conceitos estão presente no quadro analítico sobre a epistemologia da educação rural e do campo.

Como definir um objeto e categorias da geografia capazes de subsidiar uma abordagem multidisciplinar? O método da geografia e os paradigmas do desenvolvimento se aproximam com a análise dialética da educação do campo, contrapondo ideias e dados contraditórios através das práticas pedagógicas institucionalizadas e pelos programas de desenvolvimento rural sustentável que discursam propostas educativas de profissionalização técnica na educação básica. As relações de poder são reveladas nos modos como idealizam a escola, mostrando capacidade de adestrar e instruir, enquanto o Estado atua como financiador e seus órgãos ministeriais executam e gerenciam as novas atividades de pesquisa e divulgação da educação do campo no Brasil.

## 2.2 A GEOGRAFIA DO PODER - REDE, TERRITÓRIO, TÉCNICAS COMO ABSTRAÇÕES DA REALIDADE

O estudo dos fenômenos sociais e os discursos produzidos para a explicação da realidade criam o que chamo de produção do conhecimento. Onde são criados os saberes? Técnicas e práticas científicas se reproduzem e são utilizadas no mundo inteiro. De forma global o fluxo de ações e objetos no espaço permite a inter-relação de novos valores, culturas e ideias. Como teorizar sobre a realidade? Os conceitos abstraem determinadas categorias de análise para o nível filosófico.

Para Raffestin (1993) o espaço é a prisão original e o território uma prisão construída. Esse termo envolve o entendimento de escalas e poder, é resultado de

uma ação de apropriação do espaço. A territorialidade é o espaço vivido, conjunto de relações de produção, troca e consumo. Ações cada vez mais enfatizadas nos discursos escolares. Educação para profissionalização, trabalho e consumo.

A identificação com o espaço presencial se dá pelas vivências cotidianas e ações em grupos que configuram os conceitos de lugar e de paisagem, por isso o território possui dimensões sociais conforme Rogério Haesbaert (1995), que são políticas e culturais. Assim as relações territoriais são horizontais e têm limites e fronteiras definidas pelo controle (política de regramento) ou enraizamento (educação, cultura, comunidade).

As relações verticalizadas de poder e conhecimento criam hierarquia entre os espaços através de processos externos ao território (usualmente de cima para baixo – top-down). Para Haesbaert (1995) a tendência das redes quantifica e homogeneiza os espaços provocando a chamada desterritorialização.

A rede possui polos e fluxos ou também denominada de pontos e linhas (RAFFESTIN, 1993). Os polos são as instituições de ensino, os fluxos são os discursos e práticas sociais (poderes e práticas) – as interligações que ocorrem entre escola e política pública são conduzidas por fluxos de informações, dados, regras, avaliações. A abordagem da rede define os conceitos de não-lugar, meio ou espaço, para expor esse processo de perda da identidade, aumento da mobilidade, criando (des) igualdades e instabilidades (HAESBAERT, 1995).

A reprodução do conhecimento se faz através de técnicas de ensino (pedagógicas) que materializam a história do sistema educacional, a manutenção ou não de valores, de doutrinas, conteúdos e condutas.

Para Santos (2009, p. 30) os “territórios são identificados pelas técnicas instauradas nos seus sistemas de objetos e ações”, porém o pensador reconhece que a inovação é permanente e “todos os dias acordamos um pouco mais ignorantes e indefesos” (SANTOS, 1992, p. 100), e conclui que a técnica é a grande banalidade e o grande enigma da atualidade, pois comanda nossa vida, impõe relações e modela nosso entorno.

A técnica é neutra, pode ser usada para diferentes modos de produzir conhecimento, conforme Brügger (1996, p. 86) a técnica é capaz de ocultar ou neutralizar ações dando um exemplo real de sala de aula, onde a linguagem utilizada por um agricultor em um vídeo educativo foi motivo de piada e considerada

menos relevante que a linguagem técnica científica utilizada por professores ou pesquisadores no mesmo filme.

Milton Santos (2009, p. 26) define que “as técnicas são um conjunto de meios instrumentais e sociais, com os quais o homem realiza sua vida, produz, e ao mesmo tempo cria espaço”, e a técnica tem idade científica, desde sua concepção até incorporação na sociedade, quando passa a ser utilizada como instrumento de trabalho e deixa de ser apenas ciência “cada lugar geográfico concreto corresponde, em cada momento, um conjunto de técnicas e de instrumentos de trabalho, resultado de uma combinação específica que também é historicamente determinada” (SANTOS, 2009, p. 56).

Os territórios de aprendizagem são uma categoria utilizada para demonstrar as relações de poder e os domínios espaciais da aprendizagem. Até onde vai o conhecimento difundido? Escola, comunidade e propriedade rural são os espaços de ensino-aprendizagem na pedagogia da alternância. Uma mudança que exige novas habilidades e atitudes dos envolvidos: estudantes, professores, coordenação pedagógica, direção, pais e sociedade local. Um centro de formação ou instituto privado de ensino agrícola se torna um território quando identidades profissionais e educativas estão sendo construídas. As relações de poder e autoridade ainda se fazem presente nos discursos, como regras obrigatórias de comportamento e avaliações de desempenho. Por isso, esses territórios de aprendizagem estão presos nas redes de ensino. A rede pública educativa mantém o controle da frequência, evasão, provas anuais e outras formas de controle e seleção dos estudantes brasileiros. A autonomia dada pela rede aos territórios fica materializada nos discursos e projetos pedagógicos e as técnicas são os elementos que caracterizam essas mudanças registrando cada proposta de ensino.

## 2.3 QUESTÃO DA INTERDISCIPLINARIEDADE E DO ISOLAMENTO NA GEOGRAFIA

Fazer um doutorado multidisciplinar me isola na Geografia? Dentro de programas onde profissionais com múltiplas capacidades se encontram, são as especialidades e qualificações disciplinares que identificam a possibilidade de utilizar outros termos e métodos fora da área de formação. Como abrir mão de suas

teorias? Dos estudos de anos sobre um autor, ou conceito e utilização destes na realidade.

Para Milton Santos (2002) desde que a Geografia buscou sua individualização como ciência, teve a pretensão de que seria a única ciência a realizar a síntese das explicações sobre os fenômenos geográficos. Uma ciência capaz de interpretar os fenômenos que ocorrem no espaço geográfico, com um instrumental proveniente de múltiplos ramos do saber científico, tanto no âmbito das disciplinas naturais e exatas quanto no das disciplinas sociais e humanas (2002, p. 125). O autor faz uma crítica à insuportável mania de grandeza do geógrafo, que não possui instrumentos para tal síntese. “A capacidade de síntese, que não é privilégio de nenhum especialista, surge como resultado de uma preparação intelectual que vai além da própria especialidade para abarcar o universo das coisas e a compreensão de cada coisa como um universo” (Santos, 2002, p. 126). Por que as disciplinas ignoram umas às outras?

A Geografia que se isola, não evolui. Santos descreve ensaio de Paul Claval sobre o complexo de superioridade do geógrafo, e um nível de generalização que “paralisou o desenvolvimento da ciência e impediu a busca de uma verdadeira teoria e de uma verdadeira metodologia geográfica” (2002, p. 127). Então as ciências antes chamadas de muletas da Geografia passam a ensaiar novos métodos e abordagens para a pesquisa científica, como a geologia, a história, demografia, cartografia, etc.

Santos aponta que a noção de exclusividade traz um caminho místico, chegando a uma geografia intuicionista e esquizofrênica, onde a própria noção de escolas nacionais de geografia participa dessa condição. Enaltecem-se as subdivisões em escolas da geografia, que levam às denominações quase patrióticas:

[...] se fala de escola francesa de geografia, de escola inglesa de geografia, escola americana de geografia, escola sueca de geografia, escola alemã de geografia. De fato, em todos os tempos houve interpenetração e os valores da investigação geográfica se reproduziram nos diversos países, mesmo que as condições próprias a cada um deles – condições internas e condições ligadas às suas relações com o resto do mundo – desse à geografia um verniz particular (SANTOS, 2002, p.127).

Para o autor essa manutenção da ideia de escolas está ligada a um tipo de competição, um tipo de imperialismo cultural, “maneira insidiosa de insinuar, através

dos intelectuais locais, uma interpretação alienada das realidades locais”, afirma ainda que na América Latina, a geografia foi definida por longos anos pela matriz da escola francesa da geografia e “busca obedecer aos padrões estadunidenses” (2002, p.128) mais recentemente. É um tipo de barreira criada, uma hierarquia seja por segregação territorial (nacionalista) ou linguística (escolas e universidades que leem e publicam apenas em sua língua materna).

Para o autor os geógrafos padecem de uma interdisciplinaridade pobre, por uma formação segmentada que não inclui as disciplinas sociais, além do fato social, assim como o aprofundamento na ciência econômica, para além dos valores produtivos. Por vezes a explicação para fenômenos correspondentes a uma dada ciência pode ser encontrado em outro âmbito, área ou departamento de pesquisa. Ao criar programas multidisciplinares sobre temáticas mundiais se inicia em alguns departamentos universitários o diálogo e uma tentativa de promover colaboração entre investigadores.

Quando se fala em multidisciplinaridade se está dizendo que o estudo de um fenômeno supõe uma colaboração multilateral de diversas disciplinas, mas isso não é por si mesmo uma garantia de integração entre elas, o que somente seria atingível através da interdisciplinaridade, isto é, por meio de uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo (SANTOS, 2002, p. 133).

Existe uma confusão entre estes termos, de um lado por que há uma vocação por apresentar a realidade em pedaços, colocados como uma colcha de retalhos e houve certo número de universidades norte-americanas que possuem nítida preocupação comercial, que se sobrepõem aos objetivos pedagógicos (SANTOS, 2002). Cursos interdisciplinares passaram a ser uma fórmula para aumentar a rentabilidade do negócio, “permitindo numa mesma sala um grande número de estudantes sob a condução de um só professor” (2002, p. 133). É uma forma de aumentar a receita da instituição sem gerar novas despesas. Essa atividade mercantil faz a ciência regredir para o autor, pois o ensino se torna factual e empírico. O autor (2002), afirma que somente em torno de uma mesma epistemologia é possível articular estudantes de níveis diversos e identifica algumas etapas históricas da interdisciplinaridade aplicada à geografia, sendo a primeira é clássica, entre história e geografia, e as pesquisas sobre tempo e espaço são noções iniciadas na filosofia e ressignificadas para o pensamento geográfico e a

segunda etapa é uma fase contemporânea, foi uma disputa entre La Blache com Durkheim que buscou incluir a geografia como classificação da sociologia.

A terceira etapa se refere ao domínio das técnicas e a noção de interdisciplinaridade evolui com o progresso científico e o progresso econômico, com as novas realidades exigindo uma explicação particular e fazendo com que novas disciplinas apareçam. A “tecnologia aparece como ciência a partir do momento em que o processo produtivo exige como condição” (SANTOS, 2002, p. 136) o esforço de previsão, da necessidade de se dizer previamente o que se vai produzir, como, porquê, e quais os resultados da produção, transformando a tecnologia em técnica subordinada a dados econômicos, políticos e ideológicos.

A tecnologia se transforma em história por intermédio das técnicas, “cada evolução técnica corresponde uma nova forma de organizar o espaço” ao mesmo tempo em que em nossos dias “a ideologia vê aumentado o seu papel na interpretação do espaço”, pelo fato de que os objetos são planejados e construídos com o objetivo de aparentar uma significação que realmente não tem (SANTOS, 2002, p.137). A ideologia pode trazer a preocupação de interesses internacionais e não das características próprias de cada lugar e suas influências no espaço.

A especialização necessária dentro de um campo tão vasto pode conduzir muitos, dentre nós, a nos “concentrar apenas em um dos aspectos desse problema”, o cuidado deve estar em não criar uma “interdisciplinaridade coxa” (analogia do tipo mecânico), o autor (2002) aponta que David Harvey (1969) se arrisca na seara da epistemologia, advertindo para a dificuldade de compreender a psicologia, economia, sociologia, física, química e biologia e para a necessidade de um trabalho de pesquisa cooperativa com redes de pesquisadores que se propõem a utilizar método comum e terminologia comum, reunidas em um processo global de investigação (HARVEY, 1969, p.123 *apud* SANTOS, 2002, p. 139).

A dificuldade de abrir mão dos seus jargões técnicos, renunciar os estudos de problemas particulares, seu ponto de vista e própria metodologia para legitimar outra forma de trabalho em comum, “interdisciplinar é a compreensão do todo pelo todo” (SANTOS, 2002, p. 141). Então como definir um objeto que se apresente com categorias da geografia e outras disciplinas? O conceito de desenvolvimento aproxima a geografia de outras disciplinas ligadas à temática, ao estudo das

relações de poder, da geografia do conhecimento e reflexões teóricas e conceituais sobre os processos econômicos e sociais no mundo.

## 2.4 A GEOGRAFIA DO DESENVOLVIMENTO

As abordagens multidisciplinares do doutorado ocorrem via temática do desenvolvimento rural, logo o estudo sobre o desenvolvimento trouxe outras teorias e perspectivas metodológicas. Dentro de áreas do saber como a sociologia e a economia, o desenvolvimento rural abrange estudos ligados ao agronegócio e também às temáticas agroecológicas. O termo desenvolvimento é bastante conhecido no senso comum pelas definições de indicadores. Também há estudos acadêmicos sobre os paradigmas do desenvolvimento e pós-desenvolvimento. A variabilidade dos questionamentos e dos critérios para a mudança são indicadas por Arturo Escobar que diferencia teorias demonstrando como atores, conceitos, atitudes e mecanismos são interpretados pelas teorias liberal, marxista e pós-estruturalista.

A geografia do desenvolvimento indica os locais onde ocorrem esses processos de mudança epistêmica e social. Ao enunciar o espaço territorial como fator do desenvolvimento a educação do campo incorpora a categoria territorialidade nos projetos educativos, principalmente pela influência do ministério do desenvolvimento agrário e das políticas de distribuição de terras. Pensar mudanças através do progresso e crescimento econômico é uma visão positivista do desenvolvimento que chega na educação rural pelos processos pedagógicos das chamadas escola tradicional, escola liberal, escola nova e escola tecnicista. Assim, o desenvolvimento é tratado por discursos institucionais como indicador quantitativo e a escola como lugar de instrução e avaliação. A presença desse pensamento hegemônico financia um mercado neoliberal e conduz ações capitalistas empresariais, sendo assim, de que forma a população se aproveita das ações estatais que visam melhoria da qualidade de vida e do ensino?

Como experiência historicamente singular para cada povo e forma de representação única do lugar, o desenvolvimento configura uma rede de saberes, de práticas e de poderes (GÓMEZ, 2006). Saberes que se concretizam nos objetos, conceitos, teorias, etc., que a ele se referem e que ele produz. Práticas em que se

materializam esses saberes. Poderes que o sustentam, por meio de instituições políticas, acadêmicas e econômicas.

A geografia e seus estudos cartográficos, hidrogeológicos, geobotânicos, demográficos, entre outros, fez com que a ciência construísse uma sistematização das informações sobre a superfície da terra. Até hoje a geografia é mais lembrada por suas especializações ambientais do que pelas diferenciações das sociedades seus modos de produção e desenvolvimento. Uma ciência que permeia dados sobre o espaço geográfico e localiza essas informações no seu lugar exato, chamado dentro da área tecnológica de georreferenciamento.

Neste ponto, é possível georreferenciar a produção de discursos? Saber onde o conhecimento é construído importa e quem escreveu discursos históricos sobre a colonização do mundo também. De onde vêm as pesquisas e indicadores utilizados para ensinar, medir, segregar as sociedades? A geografia pode mostrar um mapeamento das desigualdades, utilizando o conhecimento para denunciar as contradições do sistema econômico mundial. E essa ciência interessa ao Estado como recenseadora de informações, inspetora da população, suas necessidades e fenômenos migratórios. O Estado coordena os limites nacionais e administra os poderes de legislar, executar e julgar. Um olhar geopolítico faz pensar que o poder institucional prevalece como dispositivo difusor de verdades na abordagem do desenvolvimento.

O termo desenvolvimento também é uma definição de um regime de representação social, que revela uma invenção histórica. A abordagem geopolítica foi utilizada como discurso político e econômico para dividir países do Norte e do Sul, o que modelou, a partir de 1950 (pós-guerra), a concepção da realidade sobre o que é ou não desenvolvido. Foi também uma forma de substituir os termos “Primeiro Mundo” (países capitalistas industrializados), “Segundo Mundo” (socialistas planejados) e “Terceiro Mundo” (países não industrializados).

Além de segregar as nações mundiais entre “ricas” e “pobres”, um mapa do mundo com a linha do desenvolvimento indica onde estão as potências mundiais. Assim o desenvolvimento é ensinado como um dispositivo de melhoria na qualidade de vida e principalmente ligado aos fatores econômicos. Como afirma Porto Gonçalves (2015), a história da Europa civilizada vê o mundo como um museu em que cada povo-região é um quadro do seu processo de desenvolvimento.

O professor Jorge Montenegro Gómez (2006) escreve na tese: Desenvolvimento em (des) construção: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural que o desenvolvimento é um esplêndido negócio para as empresas fornecedoras dos bens e serviços. E as grandes corporações articulam seus discursos às políticas de desenvolvimento e, para Gómez, se apresenta como uma estratégia completa e complexa de legitimação do capitalismo seja na sua fase keynesiana (sua origem, dos anos 1940 até os anos 1970), seja na sua fase neoliberal (passageiramente em crise, nos anos 1970-1980) ou de globalização neoliberal (fortalecida como paladino contra a pobreza, a partir de 1990).

O desenvolvimento como estratégia, ao mesmo tempo, de reprodução do capital e de controle social, que, segundo o discurso oficial, serviria para concertar os transtornos temporais provocados pela dinâmica natural do sistema, permitindo que os pobres (subdesenvolvidos) possam desfrutar num futuro muito próximo, das benesses que os ricos (desenvolvidos) já desfrutam. Dessa maneira, as políticas de desenvolvimento seriam a preocupação e a consciência do sistema, saindo em ajuda dos mais necessitados (GÓMEZ, 2006, p 27).

O desenvolvimento foi um direito criado pela ONU em 1986, quando passa a difundir os projetos desenvolvimentistas via financiamentos do Banco Mundial e alterações nos modelos econômicos dos países. Com interferência das instituições financeiras que gerenciam os fundos e as dívidas dos programas internacionais (Banco Mundial, FMI, OCDE, BIRD, etc.), que se apresentam como ajuda altruísta.

A escolaridade se revela como indicador de desenvolvimento que fornece confiável resumo de sistemas complexos. A escola marca um local, idade, ano escolar, defasagem, repetência, tempo de escolarização: disponibilizando dados e informações sobre a população e seu desenvolvimento. O sistema de ensino mede a aprendizagem com indicadores que fornecem resposta imediata indicando o potencial das mudanças efetuadas na rede educativa. As provas escolares se tornam de fácil aplicação e permitem um enfoque integrado de dados. O indicador sintetiza um conjunto complexo de informações.

E, se o desenvolvimento for usado para avaliar o crescimento econômico? Calcula-se o Produto Interno Bruto (PIB) com a distribuição da renda e o tempo de escolaridade. Para esse olhar econômico, não importa o nível de aprendizagem, mas o tempo dentro da escola. Quanto mais tempo de escolarização da sociedade maior será o indicador de desenvolvimento de um país. Por exemplo, o Índice de

Desenvolvimento Humano (IDH) que segrega nações de acordo com as categorias criadas em 1990 por Amartya Sen<sup>7</sup> e Mahadub ul Haq utiliza o número de indivíduos alfabetizados para classificar o desenvolvimento em fórmulas quantificáveis: *PIB por habitante + Esperança média de vida + Taxa de alfabetização = IDH*.

Para visibilizar recursos e como forma de legitimar os discursos da ONU, os municípios também são alvos dos cálculos dos índices como o Índice de Desenvolvimento Humano Municipal<sup>8</sup> que também é utilizado no Brasil pelo PNUD, pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea), a partir dos dados respectivos do Censo Demográfico do IBGE, e contempla três indicadores: *Longevidade + Educação + Renda = IDHM*.

A construção de indicadores sócio-econômicos de desenvolvimento classifica a sociedade e cria parâmetros ideias de: educação (tempo de escolaridade e índice de alfabetização), saúde (expectativa de vida) e renda (média salarial per capita/PIB). Países e economias com baixos indicadores são classificados como espaços que necessitam o progresso e modernização. Recebem denominações específicas: países subdesenvolvidos ou em desenvolvimento, países emergentes, tigres asiáticos, etc.

Os indicadores apontam que os povos latino-americanos estão mais educados, porém continuam ou estão mais pobres. Se as promessas da educação e do desenvolvimento fossem compatíveis com a realidade latino-americana, o aumento nos índices de escolarização deveria ter promovido um aumento na renda dos mais pobres e diminuído a desigual distribuição da riqueza na região.

#### **2.4.1 Perspectiva sociológica do desenvolvimento e teorias paradigmáticas**

A expansão global do conceito gerou um pacote de novas técnicas e alternativas. Conforme Arturo Escobar o desenvolvimento serve como mecanismo de organização e controle da sociedade a partir da profissionalização do conhecimento.

<sup>7</sup> “A abordagem das capacidades de Amartya Sen pode ser então assumida como a base teórica do paradigma do desenvolvimento humano, que se constitui, por sua vez, no modelo de atuação do PNUD” (MACHADO; PAMPLONA, 2008, p. 78).

<sup>8</sup> O IDHM Renda de 2010 representa a renda municipal per capita, ou seja, a renda média dos residentes de determinado município. Verifica-se uma correlação alta, de 0,93, entre o IDHM Renda e o índice médio municipal. Esse cálculo foi feito a partir dos dados de 5.562 municípios comuns entre as bases no Brasil. Disponível em: [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br). Acesso em 20 maio 2019.

O subdesenvolvimento passa a ser um problema e pensadores críticos expõem como a difusão de projetos de desenvolvimento não muda a realidade dos países, pelo contrário, cria formas de segregação. Foucault, Escobar, Said, Ferguson, Rist, Randomsky, Finokiet são autores que denunciam a mudança epistemológica formatada para empreender negócios em comunidades locais e compreendem o desenvolvimento como dispositivo de controle. Um “processo mediante a qual o terceiro mundo é incorporado à política do conhecimento especializado e da ciência ocidental em geral” (ESCOBAR, 2007, p. 86).

Esto se logra mediante un conjunto de técnicas, estrategias y prácticas disciplinarias que organiza la generación, validación y difusión del conocimiento sobre el desarrollo, incluyendo a las disciplinas académicas, a los métodos de enseñanza e investigación, a los criterios de autoridad y a otras diversas prácticas profesionales (ESCOBAR, 2007, p.86).

E a institucionalização das práticas com a “criação de um campo institucional” onde os “discursos são produzidos, registrados, estabilizados, modificados e postos em circulação”, a produção das formas de conhecimento e a organização da profissionalização instituem discursos sobre comportamentos legitimados por uma rede de poder, e “é através da ação desta rede que se vinculam as pessoas e a comunidade aos ciclos específicos de produção econômica e cultural e é através dela que se promovem certos comportamentos e racionalidades” (ESCOBAR, 2007, p. 89).

Arturo Escobar mostra a gênese dos fenômenos sociais estreitamente relacionados com a formação dos estados nacionais e a consolidação do colonialismo. Dá ênfase ao papel desempenhado pelo conhecimento técnico-científico e pelas ciências sociais para o desenvolvimento, modernização e educação de forma universal. Indica os paradigmas de origem do termo desenvolvimento a partir dos olhares teóricos.

Os paradigmas do desenvolvimento passam por uma teoria liberal com epistemologia positivista, com estudos focados no mercado, sociedade e direitos. Os critérios para a mudança são o progresso e o crescimento, com melhorias tecnológicas, adoção de novos mercados.

A teoria marxista ilustra o pensamento predominante dos movimentos sociais da reforma agrária. A articulação pela educação do campo utilizou essa abordagem

realista e dialética nos projetos criados tanto para a educação básica quanto superior no Brasil. Conceitos chave como modo de produção, trabalho e luta de classes são discursados para caracterizar o objeto ideológico deste pensamento: mudança estrutural da sociedade. Os atores que Arturo Escobar indica nesta teoria marxista são os camponeses, classes sociais, movimento de trabalhadores e o Estado democrático. Um olhar que questiona como se desenvolver fora do capitalismo? Como transformar as relações sociais em forças produtivas e com consciência de classe? O mecanismo de mudança para a perspectiva crítica é a luta social que propõe reorientar o desenvolvimento para a justiça social e a sustentabilidade.

**Quadro 2 - Paradigmas do desenvolvimento segundo Arturo Escobar**

Paradigma	Teoria liberal	Teoria marxista	Teoria pós-estruturalista
Variáveis			
Epistemologia	POSITIVISTA	REALISTA/ DIALÉTICA	INTERPRETATIVA CONSTRUTIVISTA
Conceitos chave	Indivíduo Mercado	Produção (modos de produção) Trabalho	Linguagem Sentido (significação)
Objeto de estudo	Sociedade Mercado Direitos	Estruturas sociais Ideologias	Representação/ discurso Conhecimento-poder
Atores relevantes	Indivíduos Instituições Estado	Classes sociais (camponeses) Movimentos sociais (trabalhadores) Estado democrático	Comunidades locais, Novos movimentos sociais e TODOS os produtores de conhecimento (indivíduos/Estado)
Perguntas do desenvolvimento	Como pode a sociedade desenvolver-se através do capital, das tecnologias, ação do Estado?	Como funciona o desenvolvimento enquanto ideologia dominante? Como podemos desvincular o desenvolvimento do capitalismo?	Como Ásia, África e América Latina chegaram a ser representados como subdesenvolvido?
Crítérios para a mudança	Progresso Crescimento Adoção de mercados	Transformação das relações sociais Desenvolvimento das forças produtivas e da consciência de classe	Transformação da economia política da verdade Novos discursos e representações (pluralidade)
Mecanismos de mudança	Melhores teorias e dados Intervenções mais focadas	Luta social	Mudar as práticas de saber e fazer
Etnografia	Adaptar os processos as culturas locais	Como os atores locais resistem às intervenções do desenvolvimento	Como os produtores de conhecimento resistem e adaptam o conhecimento dominante e criam seu próprio conhecimento
Atitude crítica a respeito do desenvolvimento e da modernidade	Promover um desenvolvimento igualitário Completar o projeto de modernidade	Reorientar o desenvolvimento para a justiça social e a sustentabilidade	Articular uma ética do conhecimento especializado como prática de liberdade (modernidade alternativa e alternativa à modernidade).

Fonte: Escobar (2005). Tradução da autora.

Para Escobar (2005), partindo do Paradigma da Teoria liberal em contraponto com a Teoria marxista e a Teoria pós-estruturalista, suas variáveis se apresentam com uma epistemologia positivista, realista/dialética e interpretativa construtivista, respectivamente. O autor ainda explica cada um dos conceitos-chave, objeto de estudo, atores relevantes, das perguntas do desenvolvimento, dos critérios para a mudança, dos mecanismos de mudança, bem como da etnografia e da atitude crítica

a respeito do desenvolvimento e da modernidade. Esses elementos descritos aqui serão utilizados para a análise dos discursos da educação e na compreensão dos programas de desenvolvimento rural, executados nas escolas do campo.

O pensamento estruturalista tem um paradigma de ruptura por incorporar os estudos construtivistas, a linguagem e os sentidos ressignificam as representações e os discursos. Os atores relevantes nas pesquisas são as comunidades locais, os novos movimentos sociais e os produtores de conhecimento, tanto indivíduos como instituições.

A dinâmica social ocorre pela mudança nas práticas e nos saberes, adaptando e resistindo. Foucault (2014) faz uma crítica sistemática dos discursos científicos dos saberes construídos pelas ciências sociais nos últimos séculos. Para este e outros pensadores as ciências contribuíram mais para fornecer discursos às instâncias dominantes das sociedades ocidentais que legitimaram e justificaram o domínio colonial, o domínio dos homens sobre as mulheres, crianças, minorias e a imposição dos países industrializados ao resto do mundo com esses discursos.

## 2.5 EM BUSCA DE SABERES, PRÁTICAS E PODERES DA EDUCAÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO RURAL: TRAJETÓRIA PESSOAL E CAMINHO METODOLÓGICO DA PESQUISA

No projeto de tese foquei no estudo da escolarização obrigatória e na reflexão de como o ensino de geografia poderia legitimar as condições de adestramento e controle escolar. O que mudou no decorrer da pesquisa foi a escolha do tema/foco, que deixa de ser a aprendizagem geográfica dentro da sala de aula e passa a ser um olhar macro para a educação do campo. O termo adestramento é utilizado para a interpretação do discurso disciplinar como um conjunto de regras e técnicas particulares (vigilância, sanção normatizadora, exame) que induzem uma conduta normatizada e padronizada. Adestrar os indivíduos é submetê-los a uma forma idêntica a fim de otimizar suas faculdades produtivas.

A trajetória deste estudo iniciou em 2013, com formulação de um problema amplo e geral, na temática da educação nas áreas rurais pois esta problemática esteve presente na docência e orientações que realizei no curso de geografia da UNICENTRO-Paraná, onde muitos alunos estudavam, estagiavam e trabalhavam

nas escolas do campo e executavam novos modelos pedagógicos. Porém, desde lá percebi que, com as mudanças iniciam outros problemas, como o maior deslocamento dos alunos, o fechamento de pequenas escolas locais e a formação obrigatória dos professores em atuação. Já no doutorado identifiquei uma variedade de propostas e programas educacionais focados na educação do campo, principalmente ligada aos novos centros de formação e cursos superiores no Rio Grande do Sul.

O estudo sobre a dinâmica da ruralidade vem desde a graduação em geografia (1999-2002), onde busquei propostas alternativas para a agricultura familiar e no mestrado (2003-2005) pesquisei produtores agroecológicos, as transformações socioambientais do território rural e a mudança de identidade profissional dos agricultores. Ao entrar na pós-graduação multidisciplinar a primeira reação foi fortalecer minha formação disciplinar. Saber e responder ao que os outros esperavam de uma geógrafa. Mas os estudos sobre desenvolvimento rural, teorias sociais e culturais mostraram que posso pesquisar com base nos conceitos e autores de forma plural, fazendo com que o método aproxime as disciplinas. No método dialético e materialismo histórico encontro o campo da geografia agrária, dos estudos sociais e culturais que tem como base a geografia crítica e fortalecem meu olhar analítico para as contradições entre discursos e práticas.

Eu fui professora no ensino fundamental e médio, de 2006 a 2012 e me sentia uma policial da geografia na escola. A imposição de conteúdos e o controle através das provas, testes, trabalhos fez da geografia um componente curricular comum. Me fez uma professora comum. De professora me vi educadora e pesquisadora, com novas missões, para além do currículo escolar e do adestramento comportamental. Mas como mudar as relações educativas se existe um sistema de imposição e controle?

O ingresso no doutorado em 2014 disponibilizou outras ferramentas teóricas e metodológicas para minha pesquisa e ampliou a abordagem do trabalho. Tive acesso a grande quantidade de estudos e fichamentos que tratam dos principais temas da Teoria Social e Teoria Econômica. Algumas disciplinas são sempre mais marcantes que outras. Na Faculdade de Educação a professora Marlene Ribeiro fez duras críticas ao programa escola ativa e a incorporação deste material pela pedagogia e educação da universidade. O movimento reivindica mais do que uma

nova pedagogia. Nas aulas do prof. Ricardo sobre cultura, pós-colonialidade, Foucault e Deleuze vi outros modos de trabalhar dentro da universidade. Sobre Estudos Foucaultianos realizei uma disciplina com o professor Alfredo Veiga Neto, onde os textos conduziram um artigo final sobre os territórios de aprendizagem e controle nas escolas rurais. Na Oficina de Etnografia, me identifiquei com os textos que lutam por uma outra ciência, de olhar para a alteridade, sensibilidade e vivências. Etnografar exige entrega física de um pesquisador e mesmo sem ir a campo, senti que os textos antropológicos colaboraram para melhorar meu olhar e leitura das teorias e discursos. Ao analisar projetos, tento me projetar na ação dos professores ou estudantes, um forma de pensar o posicionamento e o lugar de quem legitima ou obedece ao sistema de ensino.

Escrevo a tese como professora, educadora e geógrafa diante da atual realidade educacional brasileira. Mas também como profissional multidisciplinar que pensa temas e métodos a partir do que eles oferecem e não da área acadêmica no qual pertencem. Por isso, autores da antropologia, da sociologia, filosofia, linguística, pedagogia, economia, e também anarquistas, estão entre referências que ligam minhas ideias aos resultados do trabalho de pesquisa.

A geografia crítica de Milton Santos faz repensar os aspectos da universalização e da globalização do capital, logo das relações sociais que envolvem a homogeneização das regras e normas da sociedade. A metodologia da tese segue a narrativa das correntes da geografia e suas visões de mundo. A ciência geográfica não é uma ciência de leis, princípios e modelos teóricos, mas produz metodologias e ferramentas para estudar as transformações espaciais e sociais. Na busca de um paradigma a Geografia que já foi teórica e quantitativa tem um debate forte sobre as divisões entre Ciência Humana e Ciência Exata, uma disciplina que dentro das escolas se divide e ensina generalizando aspectos físicos e sociais. Recentemente os estudos pós-coloniais dão poder a uma geografia do conhecimento. Enfatiza a importância de saber a localização dos enunciados para criticar o discurso imperialista e colonizador europeu, que se expandiu como verdade sobre civilização e desenvolvimento.

A linguagem e narrativa da tese terá diferentes ferramentas metodológicas, com uma triangulação de dados quantitativos, qualitativos e discursos institucionais. A análise de variáveis sobre a população rural, o êxodo migratório, número de

escolas e estudantes, formação de professores estão representados em tabelas quantitativas ao longo do texto. A análise qualitativa de discurso fundamenta a interpretação dos projetos e programas institucionais e a epistemologia do desenvolvimento nos textos educativos. A integração das teorias é representada nos quadros analíticos, diferentes amarrações foram possíveis com essa ferramenta. Amplia o fluxo de dados e cria uma organização epistemológica.

O discurso representa um diálogo entre falantes, para a linguística constitui, segundo Chizzotti, uma estrutura de significado mais ampla que a somatória das diversas partes. Estou de acordo com a tendência que pressupõe o discurso enquanto situado em um contexto sócio histórico e que considera que “só pode ser compreendido se relacionado com o processo cultural, socioeconômico e político” e também que está “crivado de relações ideológicas e de poder” (CHIZZOTTI, 2013, p. 121). Por isso pesquisei a produção do discurso e do conhecimento que fundamenta a educação do campo como área científica.

Nessa perspectiva Norman Fairclough e Lilie Chouliaraki (2007) tratam sobre a análise crítica do discurso e entendem a linguagem como forma de prática social. Os autores delimitam a análise de textos (que são falados ou escritos) e uma análise da prática discursiva (que envolve a produção, distribuição e consumo dos textos) através da construção de uma formação discursiva – que não é apenas linguística porque inclui instituições, rituais e práticas.

Para compreender a dinâmica e a natureza do discurso são utilizadas as noções de Michel Foucault (2014) sobre história, fatos, significados, possibilidade e originalidade da produção do conhecimento sobre educação do campo. Ao questionar o que está sendo proposto pelos discursos da educação formal básica e superior no Brasil, investigo como estão organizados e distribuídos esses documentos, políticas, reportagens midiáticas e quais as formas textuais que trazem os procedimentos de controle e seleção da população que é sujeita a educação básica e superior. O discurso é reconduzido pela maneira como o saber é aplicado, valorizado, repartido e como se torna um regime de verdade na sociedade. Um tipo de padrão hegemônico de pensamento, ação e produção.

Sobre a criação do discurso pelas instituições, Foucault (2014, p. 27) aponta que “seria absurdo negar a existência do indivíduo que escreve e inventa”. Na ciência da “Idade Média a atribuição do autor era indispensável, por ser um indicador

de verdade” (idem, p. 26) e o “autor é aquele que dá à inquietante linguagem da ficção”. Quem unifica o trabalho, junta os nós de coerência, e também inclui sua inserção no real. Mas a disciplina permite a construção de novos enunciados e proposições conforme um jogo restrito e para Foucault (2014, p. 32) cria um “erro disciplinado na história do saber” assim como “novos instrumentos conceituais e novos fundamentos teóricos” (2014, p.33). A organização das disciplinas se opõe ao princípio do autor, e origem do texto, visto que uma disciplina se define como: Um domínio de objetos, um conjunto de métodos, um corpus de proposições consideradas verdadeiras, um jogo de regras e de definições, de técnicas e de instrumentos: “tudo isso constitui uma espécie de sistema anônimo à disposição de quem quer ou pode servir-se dele, sem que seu sentido ou sua validade estejam ligados a quem sucedeu ser seu inventor.” (FOUCAULT, 2014, p. 28).

A “disciplina é um princípio de controle da produção do discurso. Ela lhe fixa os limites pelo jogo de uma identidade que tem a forma de uma reatualização permanente das regras” (Foucault, 2014, p.34). A disciplina poderia ter papel positivo e multiplicador se não levasse em consideração apenas sua função restritiva e coercitiva. A geografia entra no debate de Foucault pelo olhar do espaço, da condição de entender territorialidade, e como a disciplina pode atuar localmente com discursos globais, a exemplo dos projetos de desenvolvimento e educação que redimensionam objetivos para atender demandas específicas com intenções empresariais e internacionais.

Como controlar a análise do discurso? Alguns procedimentos descritos por Foucault (2014) foram utilizados para direcionar o olhar e analisar os textos institucionais e midiáticos:

- a) as coerções que limitam poderes, dominam aparições aleatórias e selecionam os sujeitos que falam;
- b) as condições de seu funcionamento e formas de impor aos indivíduos certo número de regras e não permitir que todo mundo tenha acesso;
- c) a hierarquia que conduz a vigilância. “Ninguém entrará na ordem do discurso se não satisfazer as exigências e qualificação para fazê-lo”. (FOUCAULT, 2014, p. 35);
- d) a “rarefação dos sujeitos que falam” (p. 37). Sistemas de restrição, ritual inventado, papéis preestabelecidos para quem fala.

A regulação do discurso se deu através de noções definidas por Foucault (2014) para construir o texto analítico. Primeira noção de criação da educação do campo que se dá através da institucionalização de novos conceitos e práticas na educação básica e superior no Brasil. Uma noção de unidade que compara os mecanismos de poder na rede de ensino e nos territórios de aprendizagem. A noção de originalidade do discurso encontrada nas práticas de formação de professores, na pedagogia da alternância e elaboração de material didático específico para os povos do campo. O significado da educação do campo reforça a ruptura paradigmática de um ensino rural padronizado para um modelo educativo diversificado e plural.

Os quadros que serão apresentados no decorrer do trabalho foram pensados para incorporar a análise em forma de síntese e trazem dados qualitativos e conteúdos específicos para cada temática abordada. No quadro 1, especifiquei os paradigmas da geografia, suas características dos métodos e correntes teóricas, pesquisando as principais questões epistêmicas, conceitos, linguagem, técnicas e ferramentas. No quadro 2, descrevi os paradigmas do desenvolvimento e reproduzo o pensamento de Arturo Escobar ao salientar que determinadas diferenças estão claras nas teorias. No quadro 4 identifiquei os paradigmas pedagógicos no Brasil, para mostrar as relações com as teorias da geografia e do desenvolvimento. Para a análise dos programas de educação e desenvolvimento rural elaborei o quadro 11 com as seguintes categorias interpretativas: Epistemologia, temas principais, território de aprendizagem e práticas pedagógicas, normas disciplinadoras e paradigmas de origem. O corpus analítico deste quadro é composto por institutos selecionados de acordo com o tipo de material divulgado e proposta pedagógica para a educação do campo. Selecionei critérios como a diversidade de proposições e a convergência dos discursos para o tema do desenvolvimento rural sustentável. O MEC e outros órgãos do governo federal Secadi, CNE e INEP são responsáveis pelos projetos atuam em diferentes frentes. O MDA junto com ATER, CNDRS, CUT, CONTAG, FAO, INCRA, realizaram os primeiros relatórios e pesquisas sobre as propostas dos movimentos sociais. Foram analisados textos e documentos do MST, Pastoral da Terra, Iterra, Liga Camponesa, para atender ao Movimento Nacional de Articulação pela educação do campo. Pioneiros no tema desde 1980 e fundadores dos eventos de educação para a reforma agrária desde 1997.

As associações de agricultores familiares também são foco da pesquisa, porque criaram os centros de formação por alternância, casa familiar rural e escolas família agrícola. Atuam com Arcafar, Fetag e Fetraf. O Senar, CNA que representam o patronato rural, apoiados por corporações do agronegócio atuam na educação e aprendizagem rural desde 1996. O instituto Souza Cruz e CEDEJOR são instituições privadas do Vale do Rio Pardo no RS, desde 2001 atuam na formação de jovens filhos de agricultores ligados a cadeia produtiva do tabaco e trazem o discurso da educação do campo e da pedagogia da alternância com incluir temas como agronegócio e empreendedorismo. Também desde ramo o Instituto Crescer Legal, do sindicato do tabaco, atua na região central do RS para minimizar o problema do trabalho infantil nas lavouras. Induz os jovens a profissionalização e trabalho nas redes da corporação do tabaco. A fundação telefônica atual no Brasil todo e o discurso para a escola rural de Viamão está sendo difundido em outras partes do RS e Paraná.

Para a análise dos projetos político-pedagógicos de cursos de educação do campo foram utilizadas as categorias que estão sintetizadas no quadro 20: dados informacionais: data de criação, instituição, departamento, base legal. Epistemologia do desenvolvimento e da educação. Justificativa educacional e contexto do curso. Perfil dos egressos. Mecanismos regulamentadores: controle de comportamento, frequência, horários. Mecanismos disciplinadores da pedagogia Tempo Escola – Tempo Comunidade e instrumentos pedagógicos. O corpus deste quadro é composto por cinco universidades selecionadas, pela localização geográfica e pela disponibilidade de acesso ao projeto pedagógico da instituição.

Para elaborar a análise da institucionalização e paradigmas da educação rural e do campo no Brasil, utilizo as categorias: territórios de aprendizagem, rede de ensino, mecanismos disciplinadores e conceitos-chave. Divido o quadro 25 em fases históricas: 1) de 1940-1970 que denomino Paradigma da Educação rural, mostrando as características como: Educação como instrução para o trabalho. Educação para a adaptação dos sujeitos ao meio e ajustamento as diferenças culturais. 2) de 1980-1990 paradigma da Educação Popular, quando o ensino passa a representar um direito de todos e dever do Estado e da família. 3) de 1990-2000 com o paradigma da Educação para a Reforma Agrária onde o ensino tem foco na emancipação do indivíduo, na luta social e redistribuição de terras no Brasil. 4) de 2000-2010 o

paradigma da Educação do Campo onde se institucionaliza o processo da alternância pedagógica, da construção de novos territórios étnico educacionais.

Os trabalhos apresentados nesta tese reafirmam que a educação pública pode realizar atividades gratificantes, agradáveis e estimulantes. Os jovens são criativos, curiosos e querem saber coisas novas, querem entender as coisas do mundo. Para aprender é preciso gostar do que se estuda, do que se lê ou analisa. A escola tem se preocupado ao longo dos anos mais com o comportamento do que com a produção de saberes. A ciência que chega até a educação básica, seja pelo professor recém-formado ou por projetos institucionais traz oportunidades de ampliar os olhares e envolver a comunidade rural para desenvolver coletivo. Nos resultados pretendo demonstrar como os conteúdos e temáticas são tratadas de forma teórica e subjetiva, deixando para a escola, professores e estudantes a difícil tarefa de transformar discursos institucionais em práticas sociais.

### 3 EDUCAÇÃO RURAL OBRIGATÓRIA NO BRASIL E AS NOVAS PEDAGOGIAS NO CAMPO

Neste capítulo busco sistematizar explicações sobre educação, escola, adestramento e controle para contextualizar a escolarização obrigatória no Brasil. Relaciono as características das teorias pedagógicas com os novos modelos de pedagogia da alternância e pedagogia da terra que estão ligadas à educação do campo. Conceituo escolarização a partir de Ivan Illich (1984) e Michel Foucault (2000 e 2014) para reconhecer que a escola e o discurso de educação podem servir como dispositivo de difusão dos programas de desenvolvimento.

Materializada nas práticas pedagógicas a mudança ocorrida dentro das escolas rurais é documentada pela legislação, pesquisas acadêmicas e relatórios do MEC. Os institutos educativos públicos e privados passam a partir de 2006 a elaborar novos projetos pedagógicos que incluem um ensino diferenciado e específico, caracterizado pelo desenvolvimento rural sustentável e alternância pedagógica.

#### 3.1 EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA E ADESTRAMENTO

Ivan Illich (1984)<sup>9</sup> apresenta a escola como espaço de proteção, instrução e seleção na sociedade ocidental, e contesta um espaço plural para estudantes, com a formação de redes de aprendizagem. Explica que a escolarização moderna e ocidental é um processo que requer assistência de tempo integral ao sujeito escolar, é controlada por um currículo obrigatório (de base comum), direcionada ao público

---

<sup>9</sup> Ivan Illich – (1926 – 2002) nasceu em Viena. Em Roma entrou para o seminário (1951), onde teve como colegas do Vaticano, foi ordenado sacerdote. Por ser fluente em dez línguas, Illich tornou-se intérprete e teve como função preparar sacerdotes e religiosas para a comunidade hispano-americana. Nos anos 60 mudou-se para o México onde criou o Centro Intercultural de Formação (CIF), com o objetivo de sensibilizar missionários para trabalhar na América Latina. Na década de 70 foi cofundador do Centro de Informação e Documentação (CIDOC), espécie de universidade aberta, especialmente voltada para os problemas da educação e independência cultural do Terceiro Mundo, sobretudo da América Latina. A partir de 1980, dividiu o seu tempo entre o México, os Estados Unidos e a Alemanha. Nos últimos anos de sua vida, Illich foi professor convidado de filosofia, de ciência, tecnologia e sociedade no estado da Pensilvânia, sendo também docente na Universidade de Bremen onde morreu no dia 2 de Dezembro de 2002. LIVROS: Illich é autor de várias obras, algumas traduzidas em 25 línguas. Nos seus numerosos escritos Illich contesta muitas das suas instituições e estruturas sociais existentes. Disponível em: [http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select\\_action=&co\\_obra=205229&co\\_midia=2](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraDownload.do?select_action=&co_obra=205229&co_midia=2). Acesso em: 20 fev. 2017.

de idade definida e preestabelecida e ainda requer a presença de um professor, sendo este o responsável por estabelecer as normas de controle da aprendizagem e de condução das atividades. Esse modelo pedagógico possivelmente se encontra em todas as escolas públicas e privadas do Brasil.

Expõe o mito de que “o lugar das crianças é na escola” (ILLICH, 1985, p.42) concretizado com a invenção da infância e com atual prolongamento da juventude com escolarização e formação profissional. Outra premissa é de que as crianças só aprendem na escola e que a produção de saberes se faz apenas no âmbito institucional.

O autor propõe uma sociedade sem prisões escolares, sem hierarquia, com teias de produção de conhecimento. Afirma ainda, que a escola como um repositório do mito de sociedade, e institucionaliza as contradições deste mito. Illich (1985) afirma que a escola é o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre o mito e a realidade. Quais mitos? Mensuração de valores, valores empacotados e progresso auto perpetuável. Gera-se segundo o autor uma universalização das expectativas e um ajustamento social às instituições.

Idealiza que um bom sistema educacional deveria ter três propósitos em qualquer época da vida dos escolarizados (ILLICH, 1984, p. 86):

- a) capacitar a todos os que queiram partilhar o que sabem;
- b) encontrar o que queiram aprender algo deles;
- c) dar oportunidade a todos que queiram tornar público um assunto a que tenham possibilidade de que seu desafio seja conhecido.

A escola obrigatória está baseada na construção de uma verdade sobre a dependência de aprendizagem dos indivíduos sobre uma instituição, como se o currículo escolar fosse secreto e houvesse um segredo para tudo nesta vida. Como se a qualidade de vida dependesse de conhecimento institucional, e de uma aprendizagem “se dá a passos sucessivos e ordenados” (ILLICH, 1984, p. 121).

A experiência de vida também educa, mas a escola permanece como lugar de ensinar, lugar onde estão as pessoas cultas.

A escola não é, de forma alguma, a única instituição moderna que tem por finalidade primordial bitolar a visão humana da realidade. O secreto currículo da vida familiar, do recrutamento militar, da assistência médica, do assim chamado profissionalismo ou dos meios de comunicação de massa tem importante papel de manipulação institucional da cosmovisão humana, linguagem e demandas. Mas a

escola escraviza mais profunda e sistematicamente (ILLICH, 1984, p. 60).

Existe uma apropriação institucional do discurso educativo, e para Michel Foucault (2014, p. 41)<sup>10</sup> embora seja um direito, a educação é também um “instrumento graças ao qual todo indivíduo, em uma sociedade como a nossa, pode ter acesso a qualquer tipo de discurso”. E sua distribuição, no que permite e no que impede, são fluxos que marcam a distância, oposições e lutas sociais. Todo sistema de educação “é uma maneira política de manter ou de modificar a apropriação dos discursos, com os saberes e os poderes que eles trazem consigo” (idem, p. 41).

Foucault (2014, p. 42) questiona “o que é afinal um sistema de ensino senão uma ritualização da palavra?” e afirma que o sistema obrigatório de educação qualifica e fixa papéis para os sujeitos que falam. O ensino é capaz de se constituir como um grupo doutrinário que distribui e se apropria do discurso com seus poderes e saberes? Sim, e a escola é o objeto dessa pesquisa, a escola como espaço de desenvolvimento da sociedade e também como território de relações de poder sobre que tipo de indivíduos devem se formar e como devem se formar. Ainda Foucault (2000) destaca os princípios de uma política neoliberal para o crescimento e progresso, narra sua análise histórica e teórica centrada nas políticas econômicas, sociais, culturais e educacionais, chamando de biopoder as questões relativas aos projetos de desenvolvimento que deixam de ter somente investimentos em material físico e econômico para instituir políticas com elementos sociais e biológicos, ligadas a higiene, saúde, educação e sexualidade:

Sistemas de seguro-saúde ou de seguro-velhice; regras de higiene que garantem a longevidade ótima da população; pressões que a própria organização da cidade exerce sobre a sexualidade, portanto sobre a procriação; as pressões que se exercem sobre a higiene das famílias; os cuidados dispensados as crianças; a escolaridade, etc.

---

<sup>10</sup> Michel Foucault – (1926-1984) foi um filósofo francês, que exerceu grande influência sobre os intelectuais contemporâneos. Ficou conhecido por suas posição contrária ao sistema prisional tradicional. Nos anos 60, Foucault estava incluso no rol dos pensadores estruturalistas, como Claude Lévi-Strauss, Roland Barthes e Jacques Derrida, embora alguns autores não o considerem parte dessa escola de pensamento. Acreditava que a prisão, mesmo que fosse exercida por meios legais, era uma forma de controle e dominação burguesa no intuito de fragilizar os meios de cooperação e a solidariedade do proletariado. O filósofo ainda criticava a psiquiatria e psicanálise tradicionais, no seu modo de ver, instrumentos de controle e dominação ideológica. LIVROS História da Loucura na Idade Média (1961) analisou o desprezo que as pessoas tinham no século 19 pelos doentes mentais. Nascimento da Clínica (1966), As Palavras e as Coisas e Arqueologia do Saber (1969). História da Sexualidade. Disponível em: [https://www.ebiografia.com/michel\\_foucault/](https://www.ebiografia.com/michel_foucault/). Acesso em: out. 2017.

Logo, vocês tem mecanismos disciplinares e mecanismos regulamentadores (FOUCAULT, 2000, p. 300).

Conforme o autor, essa institucionalização de uma biopolítica foi concebida como tecnologia do governo, para regular os processos vitais da população, como natalidade, fecundidade, longevidade, escolaridade, no sentido de otimizar algumas condições para os serviços do capital. Essa globalização do poder começa a surgir no fim do século XVIII e complementa a tecnologia disciplinar, agindo sobre grandes populações. Os mecanismos de poder identificados em Foucault (2000) são:

- a) CORPO – disciplina e treinamento individual;
- b) POPULAÇÃO – processos biológicos e mecanismos regulamentadores (ex. Mudanças previdenciárias);
- c) BIOPOLÍTICA – previsões, estimativas e estatísticas, medições globais que determinam fenômenos em geral.

As tecnologias de poder que são usadas nos programas educacionais configuram o biopoder, através do recenseamento e avaliações. A institucionalização do gerenciamento sobre os indivíduos, para garantir direitos e deveres, faz com que o processo de escolarização obrigatória legitime historicamente a competência de adestrar para constituir sujeitos de acordo com as necessidades e inovações de cada Estado. O ensino é uma prática social de controle e adestramento que articula as condutas e comportamentos conforme Foucault. A escola é um espaço de ação de um corpo docente, direcional e coordenador de atividades que representam os princípios de um tipo de educação desejada.

### **3.1.1 Escola como espaço de vigilância e controle**

Para Paula Brügger (2004, p.85) o termo adestramento revela “um tipo de instrução onde as pessoas são levadas a executar determinadas funções e tarefas, identificadas com um padrão utilitário racional de pensamento e ação que se restringe a um universo unidimensional”. Na sua tese: “Educação ou Adestramento Ambiental?” A autora trata da importância político-ideológica da linguagem, e afirma que as palavras são muito mais que mera forma de expressão, que sua escolha ou exclusão indicam sempre um posicionamento. Trata da ambiguidade do termo desenvolvimento sustentável e esses novos discursos podem ser transpostos para a

educação, via componentes curriculares comportamentalistas e regras adestradoras. Conforme a autora toda ferramenta pedagógica está impregnada de um viés ideológico de uma predisposição a construir o mundo como uma coisa e não como outra.

Escolas públicas seguem seus projetos pedagógicos próprios? O que reforça as relações verticais de poder? A hierarquia institucional contextualiza a significativa influência do regime econômico na vida contemporânea? São as instituições que estabelecem padrões comportamentais na dimensão do corpo dos indivíduos, através da vigilância, treinamento e disciplina escolar segundo Michel Foucault (2013) e na criação de um modelo de desenvolvimento, consumo e a produção em nível macro.

“A disciplina procede em primeiro lugar à distribuição dos indivíduos no espaço.” (FOUCAULT, 2013, p. 137). Exemplo são os colégios, conventos, internatos, modelo jesuíta. Clausura. E o bom adestramento ocorre com o uso de instrumentos simples: vigilância hierárquica, sanção normalizadora<sup>11</sup> (mecanismo penal) e exames.

As localizações funcionais foram criadas para impor a disciplina, da arte de dispor em fila, da técnica para a transformação dos arranjos, e criar uma arquitetura do olhar vigilante. Conforme Foucault (2013, p. 169) existe um poder de hierarquia na vigilância, que pode ocorrer em variadas escalas. Do prédio-escola, com paredes de vidro e/ou meia porta (janela de vidro na porta) ao ponto mais alto, do palestrante e também observador, que fiscaliza o comportamento.

A escola tem especificações funcionais: é ao mesmo tempo uma peça interna no aparelho de produção e uma engrenagem específica do poder disciplinar. Existe uma cerca (muros, grades) que limita o espaço da escola. Produz especificação de um local heterogêneo a todos os outros e fechado em si mesmo, protegido da monotonia disciplinar.

A ordenação por fileiras, no século XVIII, começa a definir a grande forma de repartições dos indivíduos na ordem escolas: filas de alunos na sala, nos corredores, nos pátios; colocação atribuída a cada um em relação a cada tarefa e cada prova; colocação que ele obtém de semana em semana, de mês em mês, ano em ano; alinhamento das classes de idade umas depois das outras; sucessão de assuntos

---

<sup>11</sup> Norma: regra que serve para “estabelecer um padrão e prescrever uma determinada ação ou conduta, o que permite distinguir entre o certo e o errado e, no plano ético, entre o bom e o mau, o justo e o injusto” conforme Japiassú e Marcondes (2006, p. 202).

ensinados, das questões tratadas segundo uma ordem de dificuldade crescente (FOUCAULT, 2013, p. 141).

Assim, a instituição escolar integra três procedimentos num único dispositivo: “o ensino, aquisição dos conhecimentos pelo próprio exercício da atividade pedagógica e uma observação recíproca e hierarquizada” (FOUCAULT, 2013, p.170). Uma relação de fiscalização, definida e regulada, está inserida na essência da prática do ensino: como um mecanismo que lhe é inerente e multiplica sua eficiência.

O livro *Vigiar e Punir* de Michel Foucault (2013, p. 21) apresenta que a realidade incorpórea do castigo e da punição dá numa microfísica do poder, algo que não pode ser totalmente visto e sentido, mas está posta em jogo pelos aparelhos e instituições. Afirma que a alma também é uma prisão do corpo (2013, p. 31-32) “o poder é uma estratégia e não se deveria dizer que a alma é uma ilusão”, ou um efeito ideológico, mas afirma que ela existe que tem uma realidade, que é produzida permanentemente, em torno, na superfície, no interior do corpo pelo funcionamento de um poder que se exerce sobre os que são punidos.

O poder chega em diversas formas de relações sobre os que são “vigiados, treinados, corrigidos, sobre os loucos, as crianças, os escolares, os colonizados, sobre os que são fixados a um aparelho de produção e controlados durante toda a existência” (FOUCAULT, 2013, p.32). O corpo preso, a dor, “o castigo como efeito e instrumento de uma anatomia política” e punição generalizada (2014, p.71).

Para Foucault a educação ocidental organizou uma nova economia do tempo de aprendizagem, fez funcionar o espaço escolar como uma máquina de ensinar, mas também de vigiar, de hierarquizar, de recompensar. A pedagogia legitima um olhar classificador do professor e “nesse conjunto de alinhamentos obrigatórios, cada aluno segundo sua idade, seus desempenhos, seu comportamento, ocupa ora uma fila, ora outra” (FOUCAULT, 2013, p.142).

O estudante obrigado a frequentar a escola se “desloca o tempo todo” entre hierarquias do saber ou de capacidades (ideias, prêmios, concursos), e essa segregação do conhecimento no espaço é materializada na divisão em classes (salas de aula) por idade e série escolar, por tipo de escola e sua repartição de valores ou dos méritos de cada espaço delimitado.

**Quadro 3 - Mecanismos de controle das atividades escolares**

- (1) Horário** – três grandes processos: estabelecer censura, obrigar a ocupações determinadas e regulamentar ciclos de repetição. Os horários são técnicos do ritmo – quem dita a velocidade do aprendizado?
- (2) Tempo** - elaboração temporal do ato - conjunto de obrigações impostas com alto grau de precisão na decomposição dos gestos e dos movimentos como maneira de ajustar o corpo a imperativos temporais;
- (3) Eficácia e rapidez** – corpo e gestos são postos em correlação, um corpo disciplinado é a base de um gesto eficiente;
- (4) Articulação corpo-objeto:** definição das relações ao manipular objetos, estabelecimento das posturas e codificação instrumental do corpo. Explicações explícitas e coercitivas das manobras e elementos do corpo (mão, olhos, pernas), elementos dos objetos (mouse, teclas, tela) e correlação com os gestos: olhar, pegar, clicar;
- (5) Utilização exaustiva e princípio da não ociosidade:**  
proibido perder tempo, erro moral e desonestidade econômica. Cada instante é povoado por atividades múltiplas e ordenadas com um ritmo imposto por sinais, apitos, comandos impõem a todos normas temporais que devem ao mesmo tempo acelerar o processo de aprendizagem e ensinar a rapidez como uma virtude.

Fonte: Foucault (2013, p.144-149). Organização da autora (2018).

Questiono: Estas regras autoritárias de vigilância da frequência, tempo e de comportamento colaboram ou prejudicam a aprendizagem? A pedagogia serve a quem? Um tipo de ensino que prioriza a hierarquia entre professor (quem professa) x aluno (sem luz). Ou o estudante é passivo ou ativo (que tem que aprender a aprender). Vivemos uma sociedade do engano, se faz profissões, que faz professor por dinheiro. Construtivismo busca adaptar o estudante à cultura, as correntes de forma geral aderem a um tipo de comportamentalismo (manipulação da ética), como castigos por descumprimento de regras e normas, prêmios de excelência, notas avaliativas que definem capacidades cognitivas. A educação também é sobre a vontade de viver, sobre desenvolver processos vitais, conectado com si mesmo. Sobre aprender a produzir a si, ter autonomia e autorrealização pessoal. Neste grande desafio da educação qual o dever do professor/mediador escolar?

Como assumir responsabilidade de fazer com originalidade um acordo de cuidado? Educar envolve outras palavras e que não estão nos discursos institucionais como: reconhecer, emoção, aceitação, paciência, atenção, escutar e atender, empatia.

Quais conteúdos ainda se mantêm necessários e quem controla os currículos das disciplinas não avaliadas nas provas nacionais? Um livro didático de base comum nacional, contará apenas uma verdadeira história brasileira? Qual a discussão ou diálogo estabelecido com os sujeitos da escolarização e das atividades obrigatórias? Os estudantes se lembram da escola? O que aprenderam ou o que aprontaram? Com aprendizado para a vida ou para o trabalho, a escolarização obrigatória e a vigilância hierárquica fazem parte da história da sociedade ocidental.

### 3.2 OLHAR HISTÓRICO-CRÍTICO PARA A EDUCAÇÃO NO BRASIL: ESCOLARIZAR PARA FIXAR O HOMEM NO CAMPO

O Brasil entra no mundo da Civilização e da História com a exploração Portuguesa, pois desde então uma versão é contada. Com a imposição de um modelo de sociedade civil um tipo de desenvolvimento passa a ser desejado, espelhado no progresso de um continente colonizador e que é comparado constantemente, ao primitivo e selvagem país colonizado. Qual o interesse dos imperialistas em educar a população colonizada? Os textos constitucionais no Brasil pouco mencionam o ensino rural e existe na legislação a permanência de resquícios de uma economia agrária apoiada no latifúndio e no trabalho escravo.

Para a professora Marlene Ribeiro (2000) a educação Jesuítica, faz parte da política de catequização dos índios, e foi um instrumental político de dominação cultural e ideológica com as populações nativas. A autora denuncia que ao longo da história existiram minorias que foram silenciadas e esquecidas nos projetos educativos, como a educação das mulheres que esteve por muito tempo reservada a um ensino limitado às “boas maneiras e as prendas domésticas” (Ribeiro, 2000, p. 21). A educação vocacional serviu de base para reprodução social da Igreja e é marcada por uma evidente divisão do trabalho. Para Souza (2016) as classes dominantes tinham uma formação vinculada ao trabalho intelectual (não-manual), enquanto a classe trabalhadora, que era raramente inserida no processo educativo institucionalizado, estava vinculada às atividades laborativas.

A legislação brasileira se preocupou com a ocupação das terras, com os limites fronteiriços e com a produção agropecuária que deveria expandir. Neste sentido as políticas são de um fortalecimento do Estado para garantir fixação dos

sujeitos nas terras e aproveitamento dos espaços vazios da nação. Na Constituição Federal (CF) de 1934 está escrito “[...] Procurar-se-á fixar o homem no campo, cuidar da sua educação rural, e assegurar ao trabalhador nacional a preferência na colonização e aproveitamento das terras públicas” (BRASIL, 1934, Art. 121 § 4º). A CF prevê ainda o “ensino primário integral e de frequência obrigatória, extensivo aos adultos”. E trata da “importância da educação para conter o movimento migratório e elevar a produtividade no campo” (BRASIL/MEC, 2001, p.5). Um discurso político com ideário liberal republicano desenvolvimentista.

Os textos do MEC (2001) citam que a educação deve promover “a disciplina moral e o adestramento físico”, de maneira a preparar o estudante ao “cumprimento dos seus deveres para com a economia e a defesa da Nação” (BRASIL/MEC, 2001, p.7). Esse tipo de mecanismo de poder é vinculado a novas instituições, como o Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos Anísio Teixeira (INEP), criado em 1938 e que realizou o recenseamento das matrículas escolares. Possui enorme banco de dados com informações de todas as escolas públicas e dos sujeitos escolares do Brasil.

Em 1945 com o Fundo Nacional do Ensino Primário (FNEP) e com o Acordo sobre Educação Rural do Ministério da Agricultura o Estado passa a ter algum tipo de comprometimento com a escolarização da população, pois, nesse período a escola formal pertencia ou estava localizada dentro das fazendas, engenhos e indústrias, e era de responsabilidade do patrão escolarizar os filhos de seus operários.

Com a Constituição Federal de 1946, a proposta foi de novamente responsabilizar as empresas privadas pelo provimento da educação das pessoas da zona rural que nelas trabalhavam. Isso significou uma desresponsabilização por parte do Estado pela oferta da educação para as populações do campo, conforme se vê no Art. 168 da antiga CF:

[...]

III - as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes;

IV - as empresas indústrias e comerciais são obrigadas a ministrar, em cooperação, aprendizagem aos seus trabalhadores menores, pela forma que a lei estabelecer, respeitados os direitos dos professores [...] (BRASIL, 1946).

Com as propostas de desenvolvimentismo da CF de 1946, cria-se um modelo industrial e produtivista, como proposta de educação utilitarista e uma escola formadora de mão de obra, centrada no controle do comportamento, na organização racional do trabalho e na normatização dos conteúdos. São colocados mecanismos de regulamentação das atividades educativas do país à disposição dos Estados novos. Mas dentro desta realidade foram criadas escolas autônomas, libertárias e modernas. As classes operárias e sindicalizadas conquistaram um espaço de reflexão, coletividade e luta. Em menos de uma década o Estado contesta o fim destas escolas autônomas (menos as escolas confessionais e religiosas) para institucionalizar a educação pública e obrigatória.

O Brasil cria as escolas normais rurais e, em 1952, com a criação da Campanha Nacional de Educação Rural (CNER) fica instituída a política para a educação rural. Aumentando o interesse estrangeiro em financiar uma expansão da ideologia da modernização do modo de produção capitalista denota os primórdios das políticas de educação rural no Brasil. Neste período iniciam as construções de pequenas escolas multisseriadas nas áreas isoladas, que serão conhecidas como as pequenas escolinhas rurais de poder municipal, com um professor (leigo muitas vezes) que leciona para turmas diversificadas de crianças, atendendo o público da comunidade local, e recebe extensionistas e cadernos pedagógicos para formatar sua atuação.

Segundo Weschenfelder (2003), o ruralismo pedagógico no Brasil teve como objetivo principal preparar profissionais para o progresso da agricultura. Com uma escola difusora de propostas de desenvolvimento agrícola nos padrões da chamada modernização conservadora, também na artificialização do processo produtivo. “A partir de subvenção externa, empréstimos, crédito agrícola, e outras formas de conduzir o produtor ao mercado e as cadeias integradas do mercado do agronegócio” (GÓMEZ, 2006, p.37).

O discurso sobre desenvolvimentismo, na década de 1950, coloca o Brasil na corrida por um padrão ideal de crescimento econômico e produtivo. Para Montenegro Gómez (2006, p.37) a educação rural foi um projeto para substituir o rural agrário/agrícola brasileiro por um crescimento econômico de base industrial, que incentivou as cadeias agroindustriais, independente das particularidades de cada território.

De acordo com Savia Vasconcelos Soares (2015) o investimento internacional na escolarizaao obrigatória foi feito pelo Banco Mundial a partir das décadas de 1960 e 1970. O orçamento voltado para a área da educaao subiu significativamente nos países da Americado Sul, África e Ásia. Segundo a autora, entre 1968-70 foram US\$ 62 milhões investidos enquanto no período de 1971-73 foram US\$ 194 milhões direcionados para a área da educaao. Houve o interesse em instruir jovens agricultores a difundir novos padrões de consumo e produçao, fato ligado ao processo da chamada Revoluao Verde (ou também chamada de Modernizaao Conservadora), como podemos perceber pelo enfoque inicial das políticas educacionais que foram inicialmente voltadas ao que eles chamaram de "ensino produtivo", que seria o ensino agrícola e o extensionista. Já, a partir de 1968, houve uma concentraao da atenao no ensino fundamental (SOARES, 2015, p.72). A opao pelas reformas de base (agrária e urbana) com o objetivo de reduzir as desigualdades sociais acabou agregando os setores mais conservadores da sociedade até a deposiao de João Goulart pelo golpe militar de 1964 e a perseguiao aos movimentos populares e de estudantes até serem extintos.

### **3.2.1 Ruralismo e reformismo pedagógico no Brasil**

A tese de Noeli Weschenfelder (2003) apresenta um recorte espaço-temporal que trata da proposta de ensino agrícola no Rio Grande do Sul, no período de 1950/1970. Ao contar a história sobre a educaao dos rurais, analisa as práticas culturais de produçao de significados de um domínio moral e pedagógico dos indivíduos rurais. Afirma que a instituiao escolar é um espaço de fabricaao ativa de indivíduos e a educaao rural foi objeto de minucioso esforço governamental e de racionalidade política.

Aprender a trabalhar de outra forma foi ponto de pauta dos programas escolares rurais da época, criaram os chamados clubes agrícolas, para executar experiências de outros modos de plantar e de colher. Alvos dos mecanismos de poder do Estado, a escola e a comunidade recebem aoes, cursos e projetos de onde deveriam emergir as práticas modernas e tecnológicas em oposiao às práticas locais e tradicionais conforme a pesquisa de Weschenfelder (2003, p. 61-62).

Os tímidos programas que ocorreram no Brasil para a educação rural foram pensados e elaborados sem seus sujeitos, sem sua participação, mas prontos para eles [...]. A educação rural projeta um território alienado porque propõe para os grupos sociais que vivem do trabalho da terra, um modelo de desenvolvimento que os expropria.

A crítica da educação rural é da difusão de um modelo produtivo modernizador e segregacionista, que torna os produtores rurais dependentes das cadeias industriais. Autores brasileiros como Roseli Caldart (2004), Mônica Molina (2015), Miguel Arroyo (2010) indicam formas de conceber a educação nos territórios rurais.

As tecnologias de poder sobre o corpo e a população serviram para regulamentar o aprendizado de novos comportamentos e valores, mas, sobretudo, novas relações de trabalho, tanto pessoais quanto comerciais. Por exemplo, a higienização e a educação comunitária, obedientes aos padrões urbanos, postura hierárquica superior do urbano, limpo e civilizado e em contrapartida os sujeitos dos territórios rurais eram concebidos como “jecas tatus”, “rudes”, “grossos” e “sujos” que emergiam das “brenhas urbanas” (SILVA *et al.*, 2014).

Autores que reafirmam a necessidade de desvincular da perspectiva tecnicista que foi preconizada pelo modelo hegemônico na escola brasileira. O discurso contra-hegemônico socialista nasceu nos anos 1960 e foi chamado de Educação popular. A concepção de educação popular como uma prática educativa que se propõe a ser diferenciada, isto é, compromissada com os interesses e a emancipação das classes subalternas. Para Moacir Gadotti (2005) os movimentos mais significativos foram o Movimento de Educação de Base e o Movimento Paulo Freire de Educação de Adultos que foram abafados durante a ditadura militar, retornando em 1980, com o debate da alfabetização, emancipação humana e luta pelo direito à educação diferenciada.

Até a década de 1990 o direito a educação era subjetivo, com responsabilidade dividida entre Estado e empregadores privados. Somente a partir de 1988, a universalização da educação se torna dever do Estado com a instituição de uma escola pública obrigatória. A educação popular volta a ganhar força e novos espaços de resistência surgem. Cresce a luta dos movimentos sociais, a criação de escolas nos assentamentos de reforma agrária, de centros de formação e escolas de

associações de agricultores familiares, entre outros exemplos para a formação básica e profissional dos jovens rurais.

Para Demerval Saviani a pedagogia no Brasil possui diversos aspectos relacionados à escola difusionista, tratou o ensino-aprendizagem na zona rural como espaço de capacitação e instrução para o desenvolvimento agrícola, nos padrões da modernização e da revolução verde, buscando ênfase ao desenvolvimento econômico do país. Algumas características se fazem presentes até hoje em sala de aula e como o investimento na produtividade, controle do comportamento, organização racional do trabalho (fordismo, taylorismo), capacitação e treinamento para melhoria de capital humano (SAVIANI, 2010).

As pedagogias e licenciaturas vinculadas à escola nova vêm de uma política de formação de professores desde a década de 1990. A proposta de universalização, com os programas de educação “para o Brasil e para o mundo” atrelados à UNESCO e ao Banco Mundial, “estão estruturadas sobre as premissas neoliberais e construtivistas” (SOUZA, 2015, p. 219).

O Quadro a seguir ilustra bem essa visão da pedagogia Liberal Tradicional, da Liberal Tecnicista, da Liberal Escola Nova, da Progressista Libertadora e da Progressista Crítico Social com base nas respectivas correntes, metodologias, didáticas, aprendizagens e ideais de aluno.

**Quadro 4 - Paradigmas da pedagogia no Brasil**

	<b>Correntes</b>	<b>Metodologia</b>	<b>Didática</b>	<b>Aprendizagem</b>	<b>Ideal de aluno</b>
<b>Lib. Trad.</b>	Transmissão Difusionismo	Centrada no professor Expositiva Transmissão	Disciplina normativa	Receptiva Automática	Passivo
<b>Lib. Tecnic.</b>	Behaviorista	Sistema de instrução	Instrumental	Treinamento	Passivo
<b>Liberal Escola Nova</b>	Culturalista Piagetiana Montessoriana	Centrada no aluno Professor orientador	Mediação da aprendizagem Aprender a aprender	Ponto de pesquisa, projetos, experiências.	Sujeito da aprend. Ativo Investigador
<b>Prog. libertad</b>	Paulo Freire	Discussão de temas sociais, políticos e religiosos	Diálogo	Decorrente das discussões temáticas	Ativo Ser político
<b>Prog. Crítico social</b>	Demerval Saviani J. C. Libâneo	Exposição dialogada Debates “para que” “como”	Direcionamento do ensino-aprendizagem Conteudista	Assimilação	Semi ativo

Fonte: Saviani (2010) e Gadotti (2005). Organização da autora (2018).

A relação dialética da teoria libertadora de Paulo Freire propõe educar com temas sociais e políticos a partir do diálogo de estudantes e professores como sujeitos políticos e ativos no ensino-aprendizagem. As discussões ocorrem através de temas geradores que envolvem a problematização e reflexão sobre a realidade.

Outra teoria tem força da influência neoliberal e das escolas tecnicistas que ainda se mantêm como fundamento epistemológico e pedagógico de diversos programas educativos que apresentam a pedagogia da Escola Nova<sup>12</sup> e um relativismo epistemológico e cultural. A educação liberal, dá importância desmedida para as aprendizagens individuais, e secundariza a transmissão de conhecimentos pela mediação pedagógica do professor no processo de ensino-aprendizagem. Segundo Souza (2014) esses modelos atrasam e limitam o desenvolvimento intelectual do aluno que, sozinho, não pode alcançar conhecimentos de maior nível de elaboração, considerando os conhecimentos construídos social e historicamente pelo gênero humano. O lema do “aprender a aprender” coloca conhecimentos provisórios, de acordo com o momento e a realidade específica. Outra característica desta concepção é o pragmatismo, uma vez que, associado à competição do mercado de trabalho, impõe aos indivíduos a disposição para uma constante e infatigável adaptação à sociedade regida pelo capital (SOUZA, 2014). A educação liberal tem ainda objetivo da manutenção do status quo.

Além destas teorias apresentadas no quadro acima, o Brasil passa a contar com novas pedagogias voltadas para a sociedade rural. Essas novas práticas educativas ocorrem em locais diferenciados chamados de centros de formação por alternância, casa familiar rural e escola família agrícola. Também os institutos

---

<sup>12</sup> Escola Nova é um dos nomes dados a um movimento de renovação do ensino que foi especialmente forte na Europa, na América e no Brasil, na primeira metade do século XX. "Escola Ativa" ou "Escola Progressiva" são termos mais apropriados para descrever esse movimento que, apesar de muito criticado, ainda pode ter muitas ideias interessantes a nos oferecer. Os primeiros grandes inspiradores da Escola Nova foram o escritor Jean-Jacques Rousseau (1712-1778) e os pedagogos Heinrich Pestalozzi (1746-1827) e Friedrich Fröbel (1782-1852). O grande nome do movimento na América foi o filósofo e pedagogo John Dewey (1859-1952). O psicólogo Edouard Claparède (1873-1940) e o educador Adolphe Ferrière (1879-1960), entre muitos outros, foram os expoentes na Europa. No Brasil, as ideias da Escola Nova foram introduzidas em 1882 por Rui Barbosa (1849-1923). No século XX, vários educadores se destacaram, especialmente após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, de 1932. Podemos mencionar Lourenço Filho (1897-1970) e Anísio Teixeira (1900-1971) grandes humanistas e nomes importantes de nossa história pedagógica. Um conceito essencial do movimento aparece especialmente em Dewey. Para ele, as escolas deviam deixar de ser meros locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577>. Acesso em: 12 abr. 2017.

técnicos e de ensino superior aderem a proposta de pedagogia diferenciada para a educação do campo.

### 3.3 NOVAS PRÁTICAS E NOVOS LUGARES NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

As duras críticas sobre a difusão da educação rural e do adestramento para o produtivismo empoderou práticas de resistência no Brasil. Novas formas de educação foram estabelecidas em escolas com localização diferenciada, escolas em periferias, em assentamentos, terras indígenas e quilombolas.

Art. 23. A educação básica poderá organizar-se em séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudos, grupos não-seriados, com base na idade, na competência e em outros critérios, ou por forma diversa de organização, sempre que o interesse do processo de aprendizagem assim o recomendar. (BRASIL, 1996)

A diminuição do tempo-escola (sala de aula e aprendizagem focada no professor) para o aumento do tempo-propriedade/comunidade é uma prática pedagógica ligada às atividades cotidianas e de uma proposta denominada Pedagogia da Alternância. Essa metodologia foi prevista na LDB (art. 28), mas somente foi institucionalizada como educação do campo no parecer CEB nº 01/2006 do Conselho Nacional de Educação.

Art. 28. Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação às peculiaridades da vida rural e de cada região, especialmente:

- I - conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II - organização escolar própria, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III - adequação à natureza do trabalho na zona rural.

Parágrafo único. O fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar<sup>13</sup>.

A política indica e caracteriza a metodologia adequada para a Educação do Campo como: “Pedagogia de Alternância é uma proposta que busca alinhar a teoria

<sup>13</sup> BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 abr. 2017.

e a prática vivencial dos camponeses em sua formação, a pesquisa, o levantamento das dificuldades e a resolução é o caminho teórico-metodológico.” (BRASIL, 2006).

Assim, regiões e comunidades antes marginalizadas como o campesinato, as aldeias indígenas e quilombolas entre outras, passam a ser vistas com olhos de empatia, demonstrando o quanto a resistência pode representar uma quebra de paradigmas no sistema tradicional de ensino.

### **3.3.1 Pedagogia da Alternância e Pedagogia da Terra: da escola para a universidade**

A educação do campo constrói uma nova condição epistêmica com o movimento da educação popular e para a reforma agrária. Os projetos foram elaborados para que as próprias escolas introduzam suas cosmovisões, saberes camponeses e memória coletiva no processo educativo. Foram criadas práticas pedagógicas para que os conceitos cheguem até a sala de aula.

A Pedagogia de Alternância nasceu na França, diante da insatisfação com o currículo da escola, que se distanciava da realidade dos estudantes. Foi criada como educação diferenciada com períodos pedagógicos da escola e períodos junto às famílias rurais de pequenos produtores. No Brasil, a Pedagogia surge no final dos anos de 1960, ligada à União Nacional das Escolas Famílias Agrícolas no Brasil (UNEFAB) e as Casas Familiares Rurais (CFRs) no Espírito Santo.

Novas condições para estabelecer as práticas são formuladas para alternar o tempo de estudo entre a escola e a propriedade, criar vínculos de aprendizagem com a comunidade local e seguir um calendário relacionado aos processos produtivos locais. Para realizar a alternância em algumas instituições os estudantes moram em regime de internato, dentro dos centros educativos (por isso a nomenclatura de casa familiar rural e escola família agrícola) e no período fora da escola em que permanece na propriedade, deve receber visita de mediadores e professores.

No caso dos cursos de formação de professores e graduação a pedagogia da alternância ocorre entre tempo-universidade e tempo-comunidade (e escola do campo). No tempo de estudos na universidade, os estudantes ficam em alojamentos oferecidos pelas instituições de ensino superior e no tempo comunidade atuam nas

escolas rurais e do campo, ou ainda, conforme os projetos pedagógicos dos cursos, esses estudantes/docentes podem ser gestores de processos educativos no futuro.

A questão principal da transposição de uma pedagogia francesa para o Brasil mostra que a realidade rural é diferente, logo os atores envolvidos também possuem outros valores e padrões de educação. Professores, estudantes, familiares e comunidade precisam ser preparados para participar de forma efetiva e engajada do novo processo educativo alternado.

Não podemos de antemão afirmar que existirá um vínculo entre estudantes e suas comunidades de origem como a política institucional transparece

A Pedagogia da Alternância se ajusta às necessidades dos sujeitos do campo no nível do Ensino Médio e da educação de jovens e adultos, pois suas características se moldam às condições de jovens e adultos do campo, os quais têm seu tempo tomado com as tarefas ligadas aos cuidados com a terra, plantação e criações” (BRASIL, 2006).

Os centros de formação por alternância (CFA) são instituições vinculadas a grupos e associações de agricultores, sindicatos e outras formas de organização da sociedade para construir um espaço de aprendizagem focado no ensino rural. O centro de formação da ARCAFAR-SUL<sup>14</sup> tem sede no Paraná expõe como objetivos

Proporcionar qualificação e escolarização em nível de ensino fundamental e ensino médio técnico aos filhos de pequenos produtores rurais, bem como aplicar metodologia que eleve o padrão de qualidade interna da Escola na resolução da problemática de evasão, repetência e relacionamento com a comunidade local (ARCAFAR-SUL, 2014).

Os centros de formação por alternância, Casas Familiares Rurais (CFR) e Escolas Família Agrícola (EFA), afirmam buscar a elevação da qualidade de ensino para a melhoria das condições socioeconômicas das famílias dos agricultores. Nos centros educativos os jovens são formados para ter uma visão crítica e criar um forte vínculo com a família e comunidade. Buscam jovens que possam exercer a gestão e a liderança em ONGs, Movimentos Sociais e comunidade. Existe nos discursos da ARCAFAR a preocupação em “conter o êxodo rural, estimular e oportunizar a permanência da juventude no meio rural”.

---

<sup>14</sup> Associação centro de formação de jovens. Disponível em: <http://www.arcafarsul.org.br/sobre.html>. Acesso em: 13 jul. 2015.

Preparamos os jovens para a atividade agrícola com maiores chances de realização pessoal e profissional. Preparamos a juventude rural, através da Pedagogia da Alternância, não só para habitar o meio rural, como também dali retirar o seu sustento e o seu futuro. Para isso, criamos um ambiente educacional, voltado para a educação ambiental e desenvolvimento sustentável (ARCAFAR-SUL, 2014).

O Plageder, o PDGR e a Faced da UFRGS publicam trabalhos de pesquisas sobre a EFA, de Vale do sol – EFASOL<sup>15</sup>. A escola discursa um processo educativo que mistura trabalhos diários no campo com o cotidiano da sala de aula. Afirma que os conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem estão embasados na realidade do educando e fundamentado na Pedagogia da alternância. No final da formação os estudantes recebem um certificado de conclusão do Ensino Médio e habilitação para atuar como Técnico em Agricultura. A formação visa contribuir no processo de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo. O material produzido é distribuído na região, em forma de panfletos e com página na rede social<sup>16</sup> A forte participação das famílias, ou não, nos projetos educativos, gera produção de trabalhos acadêmicos e pesquisas etnográficas no tema.

Outro caso particular de pedagogia da alternância é a Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul<sup>17</sup> que também produz e divulga suas próprias atividades, de extensão e pesquisa escolar. As mudanças institucionais livram os municípios de administrar e gerenciar o processo educativo e sobrecarregam a comunidade escolar. Pedagogos, docentes, pais e estudantes se tornam responsáveis por criar e executar as práticas de ensino-aprendizagem.

---

<sup>15</sup> Cunhada pelo esforço coletivo de agricultores familiares, a Associação Escola Família Agrícola de Vale do Sol ergueu seus preceitos em Linha Formosa, Vale do Sol-RS. Em 10 de março de 2014, agricultores festejaram o direito de seus filhos frequentarem uma escola do e no campo, pensada como uma extensão de seu labor diário, que produzisse conhecimento, sem deixar de lado a sabedoria milenar, alcançada por seus antepassados. Neste dia a Escola Família Agrícola de Vale do Sol (EFASOL) entrou em atividade. A EFASOL nasceu com o intuito de desenvolver o meio onde os estudantes vivem, ancorados pela associação local, pela pedagogia da alternância, objetivando a formação integral de seus estudantes. De lá pra cá, atravessou combates de desconfiança de cabeça erguida, munidos de trabalho e sorrisos. Extrapolou as fronteiras municipais e hoje conta com estudantes de 15 municípios.

<sup>16</sup> Escola Comunitária de Ensino Médio e Técnico em Agricultura que vivencia teórico-metodologicamente a Pedagogia da Alternância. Disponível em: <https://pt-br.facebook.com/escolafamiliaagricoladevaledosol>. Acesso em: 15 fev. 2018.

<sup>17</sup> A Escola Família Agrícola de Santa Cruz do Sul – EFASC - possui um processo educativo que mistura os trabalhos diários no campo com o cotidiano da sala de aula, com conteúdos e métodos de ensino-aprendizagem embasados na realidade do educando e fundamentado na Pedagogia da Alternância. Ocupa as dependências do Seminário São João Batista em Linha Santa Cruz para o internato, bem como a estrutura da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC para realizar as atividades de formação. Disponível em: <http://efasantacruz.blogspot.com.br>. Acesso em: 18 fev. 2018.

Alguns novos espaços são classificados no parecer da CNE/CEB de 2006. Esta política apresenta os números e tipos de centros familiares e centros de formação por alternância no Brasil até 2005 conforme se observa na Tabela a seguir. Os discursos destes novos territórios de aprendizagem são com aspectos semelhantes, mas carregam as particularidades dos locais.

Assim, a partir de 2006 os projetos para a educação do campo no Brasil se tornam plurais e ecléticos. Pipocam novos formatos de ensino, novos espaços e cursos para a formação de professores, temas que serão tratados adiante.

**Tabela 1 - Centros de Formação por Alternância no Brasil em 2006**

<b>TIPO DE ESCOLA</b>	<b>Quantidade</b>
EFA's (Escola Família Agrícola)	123
CFR's (Casa Familiar Rural)	91
Escolas comunitárias rurais	3
Escolas de assentamento	8
CENTRO PROJOVEM (Formação de jovens empresários rurais)	7
Escolas técnicas estaduais	3
CEDEJOR (centro de desenvolvimento do jovem rural)	4

Fonte: CNE/CEB (2006). Organização da autora.

Esses números vão sendo alterados na medida em que a política da alternância é institucionalizada e mais escolas podem optar por modelos educativos próprios (não foram encontradas informações sistematizadas atualizadas). As EFA e CFR são modelos com maior número de instituições e alunos formados no Brasil. São escolas que instituíram a pedagogia diferencia antes de virar lei. Seguiam as premissas da LBD de 1996. Na legislação são mostradas as condições existentes como na tabela acima, para encorajar novos lugares de ensino e formação por alternância.

A Pedagogia da Terra foi uma denominação utilizada primeiramente para os cursos de formação de professores embasado na ideologia do MST que ocorreu na Universidade Unijuí, no Rio Grande do Sul, com o primeiro curso de formação de 62 professores para integrantes do MST. O nome do jornal acadêmico acabou tornando-se o nome do próprio curso de formação de professores consubstanciado pelo ideário do MST. Porém Moacir Gadotti (2005) confere outro sentido à Pedagogia da Terra, e faz relação com a Ecopedagogia e a Educação Sustentável.

Para o autor, essa pedagogia tem a finalidade de reeducar homens e mulheres, principalmente ocidentais que carregam uma cultura cristã e predatória.

A Pedagogia da Terra tem como premissas algumas expressões como a questão planetária pensando cidadania como identidade única de uma comunidade global. A Terra considerada como planeta mãe que se abre para uma nova consciência, sustentável, com justiça social em nível universal (sociocósmica). As práticas relacionadas a esta pedagogia biófila (que promove a vida) são: envolver-se, comunicar-se, compartilhar, problematizar, relacionar-se, entusiasmar-se. Existe um pensamento ligado ao paradigma fenomenológico e de uma racionalidade intuitiva e comunicativa. A educação se apresentaria como prática afetiva e não instrumental. Um processo de ensino e aprendizagem que também busca novas atitudes como: reeducar o olhar e o coração. Para Gadotti (2005) a cultura da sustentabilidade é configurada como eco formação e olhar holístico e seus princípios privilegiam a valorização da terra como bem maior existente e os cuidados tomados com o ecossistema, assim como para o MST. A educação da terra se dá para inculcar em seus educandos a importância e os cuidados com a terra para quem vive dela e nela. A formação de professores pelos movimentos sociais (MST – pedagogia da terra) está vinculada a outro tipo de pensamento, uma educação ligada às categorias “trabalho, terra e luta social” e que centraliza o debate cultural também. A relação tempo escola e tempo comunidade também desafia a universidade a reorganizar o trabalho didático sob as bases da educação do campo (FERNANDES, 1999).

A pedagogia da terra estabelece outras relações na formação de professores, com olhar crítico para o sistema hegemônico, as condições dos trabalhadores e as formas de acesso à distribuição de terras. Não posso negar que vejo a militância como indicador de forte ideologia, de negação do projeto capitalista e do agronegócio. A luta contra o latifúndio, a produção monocultora e pecuarista que demanda recursos naturais, expropria a terra, não distribui renda, usa agrotóxicos, produz para o mercado externo, mantém o patriarcalismo, muitas vezes preconceitos, racistas em relação aos grupos quilombolas e indígenas, assim como os assentados são alvos de disputas e agressões.

A educação para a reforma agrária e a pedagogia da terra tiveram suas primeiras turmas formadas em licenciatura no final da década de 90 que se

estendem até 2007 ligadas ao MST. A Pedagogia da Terra está presente em várias universidades federais e estaduais. A Universidade Federal do Pará (UFPA), por exemplo, ofereceu entre 2002 e 2005 a Pedagogia da Terra por meio da Pedagogia de Alternância, com 70% de aulas cumpridas em sala de aula na universidade e 30% na comunidade dos estudantes.

A formação de professores ligada ao movimento social MST ocorreu a partir do PRONERA e experiências (chamada piloto pela CGED, SECADi, MEC) na parceria com algumas universidades (UNB, UFBA, UF Sergipe, UFMG, FECAMPO/Pará, UNIFESSPA) e posteriormente com o PROCAMPO criou os cursos de graduação, nas instituições federais em todas as regiões do país (UFAP, UFPA, UFRO, UFRR, UFTO, UNB, UFGO, UFMS, IFMT, UFES, UFMG, UFRRJ, UFMA, UFPB, UFPI, UFRN). O NEAD e MDA também realizam trabalhos de formação docente (MOLINA, 2006 – Ed campo e Pesquisa I, 2010).

**Quadro 5 - Institutos com o Programa Escola da Terra**

1. Universidade Federal do Amazonas – UFAM: <a href="http://www.ufam.edu.br/">http://www.ufam.edu.br/</a>
2. Universidade Federal do Pará – UFPA: <a href="https://www.portal.ufpa.br/">https://www.portal.ufpa.br/</a>
3. Universidade Federal da Bahia – UFBA: <a href="https://www.ufba.br/">https://www.ufba.br/</a>
4. Universidade Federal do Ceará – UFC: <a href="http://www.ufc.br/">http://www.ufc.br/</a>
5. Universidade Federal do Rio Grande do Norte – UFRN: <a href="http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/">http://www.sistemas.ufrn.br/portal/PT/</a>
6. Universidade Federal de Pernambuco – UFPE: <a href="https://www.ufpe.br/ufpenova/">https://www.ufpe.br/ufpenova/</a>
7. Universidade Federal do Maranhão – UFMA: <a href="http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf">http://portais.ufma.br/PortalUfma/index.jsf</a>
8. Universidade Federal de Alagoas – UFAL: <a href="http://www.ufal.edu.br/">http://www.ufal.edu.br/</a>
9. Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS: <a href="http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial">http://www.ufrgs.br/ufrgs/inicial</a>
10. Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC: <a href="http://ufsc.br/">http://ufsc.br/</a>
11. Universidade Federal Fronteira Sul – UFFS: <a href="http://www.uffs.edu.br/">http://www.uffs.edu.br/</a>
12. Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG: <a href="https://www.ufmg.br/">https://www.ufmg.br/</a>
13. Universidade Federal do Espírito do Santo – UFES: <a href="http://www.ufes.br/">http://www.ufes.br/</a>

Fonte: PRONACAMPO (2016)<sup>18</sup>. Organização da autora (2018).

Pedagogia Libertadora, Pedagogia de Alternância e Pedagogia da Terra, são proposituras que fortalecem a cultura camponesa com seus modos e hábitos de vida e representações. Autores afirma que há um confronto entre a hegemonia do

<sup>18</sup> PRONACAMPO. IFES onde há implementação do Programa Escola da Terra. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao\\_inicial\\_escola\\_terra\\_09052016.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao_inicial_escola_terra_09052016.pdf). Acesso em: 18 jan. 2018.

agronegócio, da mecanização do campo, do latifúndio com a exploração da mão de obra camponesa, e essas contradições devem ser reveladas pelas práticas pedagógicas.

O movimento social do MST criou práticas e vivências pedagógicas para fortalecer as lutas sociais, bem como para que as pedagogias estejam voltadas aos povos camponeses. Sob outra denominação, Caldart (2011) expõe a Pedagogia do Movimento que se coloca como uma necessidade de compreender a interdependência entre as lutas sociais e a formação individual dos sujeitos. O foco destas pedagogias está na crítica ao paradigma eurourbanocêntrico de educação, traz um olhar pós-colonial aos povos subalternizados que resistem propositivamente lutando pela valorização de suas identidades. Os povos camponeses são empoderados com um modelo educativo que foca na valorização das especificidades. Para Souza (2015) as perspectivas teóricas do Movimento Nacional por uma Educação do Campo estiveram situadas mais no campo da esquerda, mas foram e estão sendo derrotadas por perspectivas existencialistas e idealistas.

Não basta acreditar que a educação conduzirá a melhores condições de vida e que levará à construção do homem novo. Como referência teórica e prática, as abordagens giram em torno dos sujeitos do campo, de seu cotidiano, de sua cultura e de sua identidade, negam, por conseguinte, os conhecimentos e a cultura humana historicamente construída e segundo Souza ocultam o corte de classe. Ainda, os limites da educação em uma sociedade de classes cumprem com a função determinada para manter a relação econômico-social vigente. Assim, que se faz “o desenvolvimento econômico, mesmo que impulsionado pela mais avançada capacidade científica na produção, não mantém, na prática, relações de correspondência direta com a ampliação da qualidade da oferta de educação” (SOUZA, 2015 p. 93-94).

A oferta educacional insere o trabalhador nos setores produtivos, mas não faz associações imediatas com o desenvolvimento social.

Essa é uma característica da educação no mundo contemporâneo: de exaltação do homem abstrato, do trabalho alienante e do ocultamento da luta de classes, o que só poderá ser superado com a superação do modo de produção capitalista e pela consequente superação da escola capitalista. As possibilidades de construção dessa escola podem ser compreendidas pelos esforços desempenhados pelos autores marxistas que se dedicaram ao estudo da educação, tomando como referência a produção de textos de Marx, Engels, Lênin, as significativas experiências de Krupskaja (1978), Pistrak (2009; 2011; 2015), Makarenko (2002; 2012) e Shulgin (2013),

educadores envolvidos no processo da Revolução de Outubro de 1917. (SOUZA, 2015, p.93-94).

Conforme Souza (2015) a educação praticada no rural sempre sofreu intervenção sobre as populações rurais, desde a perspectiva da saída dos trabalhadores e jovens do campo, à atenção sobre essas escolas, destacando a potencialidade que tinham de intervenção sobre o desenvolvimento da produção agrícola, que teria como ponto de partida o desenvolvimento tecnológico já eram temas de Lenin (1982) e Kautsky (1980).

A educação básica nas escolas rurais multisseriadas é de poder municipal, mas, recebem projetos e financiamentos de escala de poder federal, principalmente na forma de Programas institucionais como os programas Escola Ativa, Procampo, Projovem-campo e Pronatec-campo. Os olhares estatais focam no transporte, alimentação, Infraestrutura e formação de professores. Qual a relação entre as práticas pedagógicas com os programas governamentais de educação pública? As políticas brasileiras seguem uma teoria liberal ou libertadora?

#### **4 RECENSEAMENTO E PODER: EDUCAÇÃO OBRIGATÓRIA, ÊXODO RURAL E NUCLEAÇÃO DAS ESCOLAS RURAIS NO BRASIL**

O controle estatal das informações sobre a escola e o desempenho dos estudantes revela um regime de verdade difundido, que fragiliza a educação básica ao caracterizar graves problemas e o encerramento de atividades e instituições públicas. Neste capítulo será realizada uma caracterização da rede de ensino no Brasil. Os dados censitários quantitativos colaboram na compreensão das dinâmicas populacionais, os temas e abordagens das políticas e leis identificam um perfil de sociedade e Estado. Raffestin (1993, p. 68) afirma que representar a população é o primeiro domínio de poder e um recenseamento, mesmo que relativamente preciso, produz informações e conhecimentos, “é um saber, portanto um poder”. Poder de intervir sobre as necessidades da população conhecendo os fluxos migratórios, taxas de analfabetismo e permitindo a padronização de valores culturais, construção de um fator numérico para representar a população e suas diversidades.

Os aspectos de uma biopolítica da escolarização obrigatória serão mostrados como indicadores quantitativos que servem para a análise do controle estatal das informações demográficas e do censo escolar, ao mesmo tempo em que servem para a produção de regramentos comportamentais. As mudanças são orquestradas por maiores investimentos financeiros do Estado que descentraliza as ações para o poder municipal no âmbito da educação básica, principalmente ensino fundamental. A escola local está fragilizada por características de péssima infraestrutura, desqualificação profissional docente e evasão ou repetência discente. As escolas rurais não possuem condições de atender ensino médio nem cursos profissionalizantes o que obriga os jovens rurais a se deslocarem para a cidade onde institutos privados ou estaduais oferecem vagas. A migração pendular dos estudantes do campo age sobre os corpos, ou pelo deslocamento até a cidade, ou pela limitação de frequentar e permanecer nas pequenas escolas rurais. Diante dos resultados sobre o fechamento de milhares de escolas, é desvelada a falta de oportunidade para os estudantes rurais. Houve também uma redução no número de matrículas no ensino fundamental público e aumento das matrículas em instituições privadas, revelando que mais Institutos Empresariais passaram a atender o público jovem, principalmente em cursos técnicos e profissionalizantes.

#### 4.1 CONTROLE CENSITÁRIO E AVALIAÇÕES ESCOLARES COMO DISPOSITIVOS DE SEGREGAÇÃO SOCIAL E TERRITORIAL

O controle censitário e este tipo de vigilância demográfica escolar são executados pelo Estado (via MEC/INEP) que deve: “recensear anualmente as crianças e adolescentes em idade escolar, bem como os jovens e adultos que não concluíram a educação básica” e os dados estão disponíveis no site do INEP<sup>19</sup>.

A partir de 2007 o Brasil passou a ter o censo escolar, realizado pelo INEP, é um controle individual dos estudantes. Nome, dados pessoais, questões de comunicação e mídia são perguntadas em um formulário preenchido por todos os sujeitos escolares do país. Os dados que interessem a instituição de pesquisa são sobre: desde consumo (TV, computador, geladeira), número de bens e aquisições que a família do escolarizado possui, quantos cômodos têm a residência e qual a renda familiar, até qual o tipo de acesso aos meios de comunicação, como jornal, rádio e internet, bem como itens sobre tecnologias. O questionário do censo não abre espaço para dados sobre questões intelectuais, mas realiza múltiplas informações que uma criança é obrigada a responder anualmente. Representam um interesse em saber apenas questões materiais e econômicas dos sujeitos escolares.

A mesma lei que obriga o controle e recenseamento anual das crianças, também prevê atendimento integral ao educando, em todas as etapas do ensino básico, por meio de programas suplementares de material didático-escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde, porém, na realidade, apenas o sistema de controle é executado em plenitude, onde as sanções normalizadoras (mecanismo penal) e os exames são definidos de acordo com as seguintes regras comuns e obrigatórias:

[...]

- I - avaliação e registro do desenvolvimento das crianças;
- II - carga horária mínima anual de 200 dias de trabalho educacional;
- III - atendimento à criança de, no mínimo, 4 (quatro) horas diárias para o turno parcial e de 7 (sete) horas para a jornada integral;
- IV - controle de frequência
- V - expedição de documentação que permita atestar os processos de desenvolvimento e aprendizagem da criança (LDB/ BRASIL, 1996).

---

<sup>19</sup> INEP. Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/educacao-basica> acesso em maio de 2016. Acesso em: 08 mar. 2018.

Como medir o desenvolvimento e aprendizagem, se adquirir um saber é tão pessoal e subjetivo? Padronizando o tipo de avaliação do ensino que é fragmentado em temas. As formas institucionais de avaliação e o controle do comportamento ocorrem a partir de provas objetivas de matemática e português. Todos os indicadores realizados a partir de avaliações como o Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) e Prova Brasil que utilizam apenas esses dois componentes curriculares para criar indicadores de desempenho e qualidade da educação básica no Brasil.

A geração de dados (Censo Anual, IDEB, ENEM, etc.)<sup>20</sup> sobre a população escolarizada colabora com a produção de indicadores de desenvolvimento humano e econômico (IBGE/PNAD e IDH) e configuram mecanismos de poder, utilizados para criar discursos hierárquicos de segregação entre o saber e as práticas. Existe assim, uma realidade inventada, a partir de números generalistas e uma realidade de ações sendo executada aleatoriamente no ensino básico do Brasil. A padronização da avaliação se dá com mudanças constantes nos tipos e formatos de questionários, ao mesmo tempo em que mantém as precárias condições de ensino e aprendizagem na rede pública.

Desde 2005 o Brasil realiza três avaliações externas em larga escala denominada SAEB<sup>21</sup>:

- a) ANEB – avaliação nacional da educação básica;
- b) PROVA BRASIL – avaliação nacional do rendimento escolar (português e matemática);
- c) ANA – avaliação nacional de alfabetização. São provas aplicadas a todas as escolas públicas obrigatoriamente e escolas privadas que optarem por fazê-la.

O objetivo do SAEB é informar indicadores da sociedade, como o INSE (indicador de nível socioeconômico) que é medido a partir da escolaridade dos pais

---

<sup>20</sup> Para verificar os resultados, indicadores e a qualificação do Brasil e seus estados no ranking da educação mundial: <http://www.qedu.org.br/brasil/ideb>, <http://academia.qedu.org.br/prova-brasil>, e do controle de evasão anual: <http://academia.qedu.org.br/censo-escolar/evasao-escolar>.

<sup>21</sup> INEP Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Diretoria de Avaliação da Educação Básica. NOTA TÉCNICA: Indicador de Nível Socioeconômico das Escolas de Educação Básica (Inse) participantes da Avaliação Nacional da Alfabetização (ANA). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota\\_tecnica\\_inse.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/saeb/ana/resultados/2014/nota_tecnica_inse.pdf). Acesso em: 20 jun. 2017.

e do número de bens que possuem. O SAEB cria ainda um perfil de “escolas similares” onde aproxima as características por região geográfica, mesma localização (rural x urbana) e valores absolutos/ proximidade do INSE.

São avaliados indicadores de “adequação da formação docente” para verificar a capacitação dos professores em exercício. As áreas de atuação, formações continuadas e qualificações específicas para a atuação na educação básica: ensino fundamental (anos iniciais, anos finais), bacharéis com complementação e disciplinas que exigem formação superior em licenciatura específica. Os dados do censo indicaram, por exemplo, a falta de formação superior de docente em escolas rurais e o atraso dos estudantes nas séries obrigatórias.

Em relatório o INEP afirma que há uma: “Defasagem na área rural no desempenho série/idade: 56% dos estudantes está acima da idade”. (INEP, 2014, p. 22). A tentativa de medir desempenho e representar defasagem escolar é uma forma de biopoder conforme Foucault (2000) e essa relação de poder tem efeitos negativos como exclusão e repressão, para o autor o poder produz realidade e produz campos de objetos e rituais da verdade, assim o poder recalca, censura, abstrai, mascara e esconde outras realidades silenciadas.

#### **4.1.1 A obrigatoriedade escolar induz o movimento migratório**

Qual o interesse em educar a população no rural? Como definir as condições gerais de profissionalização da sociedade em um país de tantas particularidades e analfabetismo funcional? Nestes últimos anos os dados mostram que os jovens rurais passam mais tempo dentro da escola. O tempo de escolarização da população rural aumentou para 8 anos, indicador importante para os relatórios de desenvolvimento, porém neste período os estudantes são deslocados para instituições de ensino nucleadas e que ficam dentro dos centros urbanos. Uma contradição diante do discurso sobre manter os jovens no campo.

O discurso de permanência e fixação do homem no rural ocorre desde a colonização e expansão territorial, mesmo que diante de uma distribuição de terras desigual e desproporcional e uma educação excludente nos espaços agrários, existem múltiplas comunidades rurais no país.

O êxodo rural inverteu a localização população no Brasil na década de 1970. Motivado pela escolarização obrigatória e busca de qualidade de vida, empregos assalariados e confortos da sociedade de consumo. No trabalho acadêmico de Teló e David (2012) são apresentados gráficos, imagens e dados sobre o êxodo rural no interior do Rio Grande do Sul, comprovando que o despovoamento das regiões agrícolas, dão lugar as lavouras mecanizadas e em grandes proporções territoriais. As residências se distanciam, assim como as relações comunitárias e serviços locais (Igreja, escola, clube, posto de saúde) que são redistribuídos para outras vilas ou cidades.

Todo brasileiro tem o direito e o dever de frequentar a escola. Para o Estado e as famílias é importante manter as crianças na escola, pois é espaço de proteção, instrução e seleção social. Ao recensear e controlar os estudantes também há poder sobre que tipo de currículo e conteúdos merece ênfase.

A escolarização obrigatória aumentou o tempo dentro das salas de aula no Brasil. Hoje uma criança entra na educação infantil com quatro anos e é liberada aos dezessete anos para o mercado de trabalho. A questão é o que se está ensinando? Quais conteúdos são obrigatórios? A base curricular comum é respeitada? Atualmente, as disciplinas de geografia, história e sociologia estão sendo diluídas em outras temáticas e apenas matemática e português são testados e medidos em provas nacionais.

Com um olhar histórico e documental sobre as constituições federais, as leis, os decretos e outras legislações sobre a escolarização obrigatória, eu analiso que a imposição de uma frequência escolar não se dá relacionada à oferta de escolas e instituições que atendam a população. Os estudantes são obrigados a ficar cada vez mais tempo dentro da escola e esta escola está cada vez mais distante da sua residência.

Em 1961 a Lei 4.024 cria a obrigatoriedade de um mínimo de 4 anos no ensino primário e o Plano Nacional da Educação de 1962 aumenta para 6 anos de frequência obrigatória. Em 1971 a lei 5.962 muda a obrigatoriedade para incorporar uma idade limite para que todas as crianças entrem para o ensino público. Assim os pais devem enviar seus filhos para a escola desde os 7 anos e mantê-los até a 6 série. Esta LDB foi criada durante a ditadura militar como cópia do currículo dos EUA, impôs uma reforma conteudista e tecnicista. Criando cursos profissionalizantes

para o chamado segundo grau da educação básica (hoje Ensino Médio). Os cursos técnicos foram criados para instrução de novos ofícios como ciências contábeis e magistério, marcando também o sexismo com pedagogias para as moças e os cursos contábeis para os rapazes.

A obrigatoriedade do ensino fundamental completo se dá apenas com a legislação dos anos 1990. Os dados do Censo e PNAD confirmam que o Brasil melhorou a qualidade do acesso à escola, e realizou uma luta pela universalização. Nesse período existe a preocupação em contabilizar o número de crianças e jovens fora da escola:

Em 1991 havia 256 mil crianças de 7 a 14 anos sem frequentar a educação infantil e os jovens entre 15 e 17 anos contabilizavam 276 mil estavam fora da escola. Em 2009 o recenseamento mostra a queda para apenas 31 mil crianças fora do ensino obrigatório e o número de 114 mil estudantes entre 15 e 17 anos que ainda não frequentavam sala de aula. Universalizar o ensino médio é um desafio maior, visto que no país existem não mais do que 100 escolas com oferta nesta modalidade. A maioria dos estudantes rurais que desejavam seguir estudando se deslocavam para escolas urbanas ou não frequentavam nenhuma instituição, visto que não havia obrigatoriedade.

Aprovada recentemente a lei 12.796 de 2013 alterou a LDB de 1996 e tornou a “educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade - a) pré-escola; b) ensino fundamental; c) ensino médio - assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria” e mais “atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde” (BRASIL, 2013).

**Quadro 6 - Legislação da educação obrigatória no Brasil**

Legislação/data	Mecanismos de regulamentação e disciplinamento
CF 1934 CF 1946	Ensino primário é obrigatório.
Código Penal de 1940 Estatuto da Criança de 1990	Deixar sem justa causa de prover a instrução primária de filho em idade escolar é passível de 15 a 30 dias de reclusão e multa.
Lei 4.024 de 1961 Plano Nacional de Educação 1962	Obrigatório 4 anos no ensino primário; Progressiva extensão da escola primária para 6 anos.
CF 1967 Emenda constitucional de 1969	O ensino dos 7 aos 14 é obrigatório; Ensino primário é obrigatório para todos.
Artigo 20 da Lei 5.692 de 1971	O ensino do 1 grau será obrigatório dos 7 aos 14 anos.
CF 1988 – art. 208 Lei 9.394 DE 1996	Ensino fundamental é direito público subjetivo; EJA e progressão obrigatória ao ensino médio; Atendimento gratuito de crianças dos 0 aos 6 anos.
Lei 11.114 de 2005 Lei 11.274 de 2006	É dever dos pais e responsáveis efetuar a matrícula dos menores a partir dos 6 anos de idade, no ensino fundamental; Ensino fundamental terá 9 anos obrigatórios; Obrigatoriedade de formação superior docente para atuar nas escolas públicas.
Lei 11.700 de 2008	Vaga próxima a residência a partir dos 4 anos.
Lei nº 12.061, de 2009. 12.796, de 2013	Universalização do ensino fundamental e médio gratuito; Obrigatório 4 anos e até os 17 anos de idade.

Fonte: Planalto/Brasil<sup>22</sup>. Organização da autora (2018).

Como é possível observar no quadro acima que sintetiza as principais medidas estatais para regulamentar a frequência escolar, o ensino obrigatório é normatizado no Brasil somente em 1934, tornando-se responsabilidade penal em 1940. O serviço social, regido pelo Estatuto da criança atua no país na vigilância da frequência e rendimento dos estudantes desde 1990, fazendo o vínculo entre famílias e escola. O tempo de permanência na escola aumenta de 4 anos inicialmente para 13 anos de escolaridade obrigatória. Um acréscimo de responsabilização das instituições pelos estudantes que ingressam e esperam receber um tipo de escola, instrução, alimentação, transporte e outros direitos de qualidade e de acesso público. A formação dos professores também se torna obrigatória em 2006, quando há um aumento de cursos de pedagogia no Brasil. A privatização do ensino se mostra em crescimento, aproveitando os novos nichos de mercado criados pelas leis públicas.

Em âmbito mundial as primeiras propostas de universalizar o ensino escolar formal no mundo advém do projeto denominado Education for all (Educação para todos)<sup>23</sup> que trabalha desde 1990 para criar serviços institucionais de acesso ao

<sup>22</sup> BRASIL. Planalto, Presidência da República. Portal do Planalto. Disponível em: <http://www2.planalto.gov.br/acervo/legislacao>. Acesso em: 21 dez. 2017.

<sup>23</sup> UNESCO – Education For All Movement é um Comitê Global para prover qualidade de ensino para crianças, jovens e adultos em educação básica. Surgiu no At the World Education Forum

sistema de ensino global, tem apoio da ONU, UNICEF, World Bank Group (Banco Mundial), OCDE, BIRD e entre outros. Desejam atingir “todos os cidadãos de todas as sociedades” e afirmam trazer os benefícios da educação em coalizção com governos locais. Agem como se a educação “para todos” ocorresse somente via políticas e escolas formais, idealizando uma construção padronizada de valores culturais, alimentares e produtivos a nível “universal” e planetário.

Existe outro movimento no Brasil chamado Todos pela educação<sup>24</sup> que discursa a necessidade da escola para um “salto no desenvolvimento”. É fato que uma parte das crianças ainda não está nas escolas, nem na idade indicada e não permanece o tempo obrigatório (conforme dados do Banco Mundial são mais de 50 milhões de jovens sem escolarização básica). No Brasil, por exemplo, alguns problemas são a falta de vagas públicas em creches e escolinhas infantis e o transporte escolar. Neste caso, para universalizar a educação, o Estado precisará disponibilizar novos espaços e fornecer acesso de qualidade para que as crianças cheguem aos locais de estudo.

E por que universalizar a educação no mundo? Uma verdade construída é de que a escola obrigatória se faz necessária para:

- a) erradicar do analfabetismo;
- b) melhorar os indicadores de desenvolvimento;
- c) profissionalizar a juventude.

Na década de 1940 mais de 50% dos brasileiros com 15 anos ou mais não sabiam ler e escrever. Em 2010 ainda existe cerca de 10% da população analfabeta. Porém essa média não representa a realidade nas áreas com localização diferenciada. Há um contraste entre o acesso a alfabetização das populações que vivem na cidade e no campo. A taxa de analfabetismo na zona urbana é 7,3% e na zona rural é de 23,2%. E o tempo de escolarização da sociedade rural era em média de 5 anos e na cidade 9 anos (MEC/INEP, 2010).

---

(DAKAR, 2000) Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. Acesso em: 05 mar. 2018.

<sup>24</sup> “Fundado em 2006, o Todos Pela Educação é um movimento da sociedade brasileira. Nossa missão é contribuir para que, até 2030, o País assegure educação Básica pública de qualidade a todas as crianças e jovens. Apartidário e plural, congrega representantes de diferentes setores da sociedade, como gestores públicos, educadores, pais, alunos, pesquisadores, profissionais de imprensa, empresários e pessoas ou organizações sociais que são comprometidas com a garantia do direito a uma Educação de qualidade para todos.” Disponível em: <http://www.todospelaeducacao.org.br/>. Acesso em: 26 maio 2017.

Em dois anos as informações mostram um representativo aumento no tempo de permanência na escola em zona rural, pois os jovens rurais passaram a permanecer em média 8 anos na escola. Um salto de 3 anos a mais na frequência escolar. Poderia salientar que a maior oferta de cursos profissionais e ensino médio ligados as áreas agrícolas fazem parte da mudança nestes indicadores. A nuclearização das escolas também pode ser um fator determinante no aumento da frequência escolar. Os jovens urbanos aumentaram em apenas 1 ano o tempo de escolaridade ficando em média 10 anos na escola (MEC/INEP 2012).

Os dados abaixo apresentam os números que comparam o tamanho da população em relação ao número de indivíduos estudantes e analfabetos. No rural brasileiro existem segundo o Inep (2012) quase 5 milhões de pessoas que não sabem ler e escrever e um total de 6 milhões estudando.

**Tabela 2 - População, estudantes e analfabetos no Brasil em 2012**

	<b>População</b>	<b>Estudantes</b>	<b>Analfabetos (%)</b>
<b>Total</b>	190.755.799	50.545.050	13.940.729 (9,63%)
<b>Urbanos:</b>	160.879.708	44.466.221	9.004.026 (7,29%)
<b>Rurais:</b>	29.852.986	6.078.829	4.936.703 (23,19%)

Fonte: IBGE (2010) e Censo Escolar/INEP (2012). Organização da autora (2018).

Nestes últimos anos os dados mostram que 54% estudantes rurais terminaram o ensino fundamental (MEC/INEP 2012). Então mesmo que alfabetizados e instruídos por pelo menos 8 anos, os jovens rurais precisam se deslocar para a cidade para continuar o estudo do ensino médio. A continuidade na educação formal ocorre por cursos técnicos profissionalizantes, oferecidos por empresas e institutos que tem interesse em formar jovens rurais.

O aumento no tempo em sala de aula constrói um cidadão cada vez mais obediente às regras e normas estatais, porém as taxas de analfabetismo continuam altas e apenas metade da população rural estuda até o 9º ano do ensino fundamental. Assim, a obrigatoriedade estatal definitivamente não garante a universalidade do acesso nem mesmo de alfabetização e pouco controla os fatores da evasão e desistência estudantil.

## 4.2 PODER RURAL E LOCAL: CARACTERÍSTICAS DAS ESCOLAS MUNICIPAIS

As escolas de ensino fundamental são administradas em sua maioria pelos poderes municipais, seguidas por escolas estaduais e particulares. O ensino público local é vulnerável as mudanças políticas e ideológicas que projetam as ações nas escolas. O que se apresenta na realidade é retrocesso dos investimentos e precarização do trabalho docente que resulta na descredibilidade do ensino público, principalmente dos poderes das prefeituras ou estados para administrar as suas instituições de ensino. A queda nas matrículas na educação básica do Brasil mostra que nos últimos cinco anos muitos estudantes desistiram da escola e/ou foram para instituições privadas.

**Tabela 3 - Matrículas na educação básica do Brasil de 2007 a 2012**

	2007	2008	2010	2012
<b>TOTAL</b>	<b>53.028.928</b>	<b>53.232.868</b>	<b>51.549.889</b>	<b>50.545.050</b>
Pública	46.643.406	46.131.825	43.989.507	42.222.831
Privada	6.385.522	7.101.043	7.560.382	8.322.219
Federal	185.095	197.532	235.108	276.436
Estadual	21.927.300	21.433.441	20.031.988	18.721.916
Municipal	24.531.011	24.500.852	23.722.411	23.224.479

Fonte: Censo Escolar/MEC/Inep/Deed (2000-2012). Organização da autora (2018).

A tabela acima apresenta uma visível privatização do ensino básico, aumento de mais de 2 milhões de estudantes neste segmento enquanto as matrículas públicas são reduzidas em maior proporção. Na tabela também estão separadas as matrículas por poderes administrativos e destaque as matrículas públicas e privadas. Principal relevância é identificar o aumento no setor privado e redução na educação básica pública. Nas instituições dos municípios está a maioria dos jovens, mas houve uma redução representativa de mais de 1 milhão de estudantes que saíram deste sistema, assim como a redução de 3.205.384 milhões de matrículas em 5 anos nas escolas estaduais. Esse dado mostra a atual fragilidade das administrações municipais e principalmente dos estados brasileiros, sucateados em infraestrutura, com cortes nas verbas educativas e atrasos salariais aos professores (INEP, 2012). Dados atualizados informam que no ano de 2018, foram registradas

48,5 milhões de matrículas nas 181,9 mil escolas de educação básica brasileira, 1,3 milhão a menos em comparação com o ano de 2014.<sup>25</sup>

O atendimento de crianças com 4 anos é uma modalidade da educação infantil que deve disponibilizar espaço físico específico e formação docente especializada. Os indicadores mostram que aumentou o número de matrículas em creches e pré-escolas, somando mais de 5 milhões de crianças dentro de instituições de ensino. Os dados são atualizados e divulgados anualmente pelo INEP conforme tabela abaixo. Em 2018 apresentou 1.800.000 matrículas a menos no ensino fundamental, em referência ao ano de 2017. E no ensino médio foram 383 mil estudantes que saíram do sistema público (<http://inep.gov.br/dados>). Essa redução nas matrículas também caracteriza a realidade rural, onde além de estudantes deixarem os estudos, também as instituições perdem poder de gestão.

**Tabela 4 - Número de matrículas na educação básica em 2017**

Modalidade	Creches	Pré-escola	Ensino fundamental	Ensino Médio	EJA
<b>Total</b>	2.200.000	3.780.000	22.050.000	6.680.000	2.920.000

Fonte: Censo Escolar/ MEC/INEP (2017). Organização da autora (2018).

Segundo o relatório mais recente do INEP<sup>26</sup>: a maior rede de educação básica do País está sob a responsabilidade dos municípios, concentrando cerca de 2/3 das escolas (114,7mil urbanas); e 33,9% das escolas brasileiras encontram-se na zona rural; e 44,9 mil escolas rurais, 98,0% estão sob a responsabilidade dos municípios. A responsabilidade local pela educação nas áreas rurais está relacionada com as péssimas condições das escolas rurais no Brasil? É possível generalizar?

Em 2010 os dados censitários apontaram 8.700.000 estudantes matriculados na educação básica que moravam em área rural, porém apenas 6.000.00 estudavam em escolas do campo. Os dados contrastam com o que foi apresentado por uma plataforma de informações onde indicava que em 2014 as prefeituras eram responsáveis por 61.353 escolas na área rural e totalizavam 4 milhões de matrículas na educação básica no Brasil (Censo Escolar/ Fonte: <http://www.qedu.org.br>). Como

<sup>25</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

<sup>26</sup> INEP, Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Censo Escolar da Educação Básica, 2016, Notas estatísticas. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 20 dez. 2017.

é possível observar na tabela 5, das 64.091 escolas localizadas em área rural, 58.524 são Escolas municipais, 5.490 Estaduais e 77 Federais. Estes números vêm sendo modificados, pois diante das características das escolas, muitas passaram a ser fechadas ou transferidas para outros espaços. Em 2018 o censo escolar confirmou a existência de 51.519 escolas rurais municipais no Brasil. (INEP, 2019).

**Tabela 5 - Número de escolas rurais no Brasil em 2015 E 2018**

<b>Escolas Rurais</b>	<b>2015</b>	<b>2018</b>
Escolas municipais	58.524	51.519
Escolas estaduais	5.490	5.343
Escolas federais	77	92
Escolas privadas rurais	611	655
Total Escolas em área rural	64.091	57.609

Fonte: Prova Brasil 2015-2018/INEP<sup>27</sup>. Organização da autora (2018).

As condições das escolas são mostradas na tabela 6 sobre a infraestrutura básica que nunca foi construída e disponibilizada ou está abandonada pelo poder público. Como se configura um território de aprendizagem sem biblioteca, sala de leitura, área esportiva e de lazer, sem acesso a computadores, Tv ou mesmo energia elétrica? Que discurso mudaria a forma de aprender? Qual o empoderamento que precisa ser realizado em uma escola com as características abaixo?

<sup>27</sup> QEdu. Use Dados, transforme a Educação. Prova Brasil 2015/INEP. © Fundação Lemann. Disponível em: Qedu - [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br). Acesso em: jan. 2018. A QEdu é uma plataforma que contém os principais dados do ensino básico nacional onde também é possível encontrar as características gerais das escolas rurais segundo os resultados do Censo Escolar. Na zona rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgoto sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água. (BRASIL, INEP, 2016). Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

**Tabela 6 - Características das escolas rurais no Brasil**

<b>Características das 64.091 escolas rurais</b>	<b>%</b>
Não tem sala de leitura	92%
Não possuem bibliotecas;	88,5%
Não tem internet e/ou laboratório de informática	76%
Não possuem computadores;	61,3%
Não tem quadra esportiva	88%
Não tem sala de professores	77%
Não possui coleta de lixo	71%
Não possuem aparelhos de TV;	52,2%
Não possuem videocassete e/ou DVD;	51,1%
Não possuem água filtrada para consumo;	18,1%
Não possuem energia elétrica;	13,7%

Fonte: Qedu (2015)<sup>28</sup>. Organização da autora (2018).

O descrédito no ensino formal e público se faz pela precarização da infraestrutura de cada sala de aula. Se um estudante que não tem luz, água, alimento ou mesa, cadeira e materiais escolares próprios para produzir e reproduzir seus conhecimentos, como repensar as práticas pedagógicas? Dispor de elementos básicos dentro da escola é o mínimo para manter o aluno e o professor dentro dela.

Para calcular a quantidade de escolas e estudantes em área rural diferenciada, são utilizados os termos escola de assentamento da reforma agrária e escola do campo - indígena e quilombola. Na tabela a seguir estão representados os 840.212 estudantes matriculados nestas escolas do campo conforme INEP/MEC (2013) estão em localização territorial diferenciada:

- a) escolas em áreas de assentamento;
- b) escolas em áreas remanescentes de quilombos e
- c) escolas em terras indígenas.

**Tabela 7 - Número de escolas e matrículas em áreas marginalizadas no Brasil**

<b>Áreas de Assentamento</b>	<b>Áreas remanescentes de Quilombos</b>	<b>Terras Indígenas</b>
4,5 mil escolas	2,4 mil escolas	3,1 mil escolas
392.356 matrículas	212.987 matrículas	234.869 matrículas

Fonte: INEP/MEC (2013/2016). Organização da autora (2008).

No quadro a seguir os dados do Relatório das Escolas Esquecidas realizado pelas instituições do patronato rural<sup>29</sup> apresentam denunciar e midiaticizar o abandono

<sup>28</sup> Ib. Idem.

<sup>29</sup> INSTITUTO CNA. Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais do Agronegócio. Observatório das desproteções sociais no campo. Escolas esquecidas. Escolas rurais brasileiras sem infraestrutura

das escolas rurais no Brasil e mapeiam esses lugares descrevendo o que acontece e apresentando imagens:

**Tabela 8 - Dados do Relatório Escolas Esquecidas**

<b>Localização das Escolas Esquecidas</b>	<b>Qt - %</b>
<b>Escolas com localização diferenciada</b>	<b>508</b>
Em Área de assentamento	18,6%
Em Terra Indígena	77,6%
Em Área remanescente de quilombos	3,4%
Em Unidade de uso sustentável	0,4%

Fonte: MEC/INEP (2012). Organização da autora (2018).

Esse relatório foi divulgado em 2014 e realizado pelo Observatório das Desproteções Sociais no Campo e Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais e do Agronegócio - CNA que mostram dados do censo escolar das escolas rurais diferenciadas. O CNA caracteriza os espaços escolares como “sem estrutura mínima para a aprendizagem” e afirma que nestes locais as condições são piores do que a situação mostrada na tabela 6. Traz também comentários como a localização diferenciada das 508 escolas rurais no Brasil e a relação com as péssimas condições de ensino e aprendizagem.

As escolas rurais estão em terras indígenas principalmente nos estados do Amazonas e Pará, região Norte do país (INEP, 2012). Qual o interesse do agronegócio pesquisar escolas públicas em áreas rurais? Principalmente em escolas indígenas? Afinal, 77% das escolas esquecidas estão em terras indígenas, e conforme o texto é preciso otimizar a Escola Indígena. O interesse em educar as comunidades indígenas e quilombolas mostra mais um tipo de mecanismo de poder usado para adestrar os indivíduos desde sua infância. Que tipo de ensino se faz para grupos indígenas? A especificidade da língua e cultura abre outro território de luta na educação. Relações vêm sendo construídas, tanto na educação infantil indígena como em novos cursos superiores de licenciatura indígena. Porém, o interesse do agronegócio é de fechar as escolas antes que esses docentes e formandos universitários retornem para suas comunidades e atuem na educação do campo.

Fechar as escolas ao invés de solucionar os problemas de ordem local é uma ação criminosa que o Estado perpetua. A hierarquia de poderes não enxerga quem estuda e trabalha nestes espaços multisseriados e, as pequenas escolinhas rurais ao que aparece são apenas estatísticas, dados censitários e indicadores que não entram na média desejada. Seja pela má formação dos professores, pela evasão e baixo desempenho dos estudantes ou mesmo pelo custo em manter escolas com menos de 50 alunos. Enfim, o Brasil está deixando um patrimônio virar ruínas. As escolas rurais deixam de existir a partir da nucleação iniciada na década de 1990.

#### 4.3 NUCLEAÇÃO ESCOLAR E O FECHAMENTOS DAS ESCOLAS RURAIS

A LDB, Lei nº 9.394/96 redigida por Darcy Ribeiro, caracteriza a formalização da entrada do pensamento neoliberal na política educacional. Trata da educação como demanda do mundo do trabalho sob a ótica do capital e o ensino como treinamento continuado e prolongado, para adquirir novos conhecimentos, habilidades, competências e atitudes.

A multiplicidade das realidades, compreensão das particularidades do local e a contextualização das propostas político-pedagógicas de cada escola são exigidas para que exista um programa de ensino e aprendizagem específico e diversificado. As escolas centrais são chamadas de escolas nucleares ou nucleadas do campo e são desafiadas a colocar em prática uma pedagogia alternada.

Os problemas apresentados na LDB que caracterizam a educação rural são: analfabetismo, desvalorização da cultura local, existência de professor leigo, formação essencialmente urbana do professor, acesso precário à informação, distanciamento da escola em relação ao espaço rural com a sua conseqüente marginalização e currículos inadequados (BRASIL/LDB, 1996).

A fragilidade revelada sobre as características da educação rural faz com que as escolas fechem ou se nuclearizem. Problemas que são reafirmados em 2007 no relatório do INEP onde aponta “as principais dificuldades em relação a educação do campo” (SECADi, 2007, p. 18):

- Insuficiência e precariedade das instalações físicas da maioria das escolas;
- Dificuldades de acesso dos professores e alunos as escolas, em razão da falta de um sistema adequado de transporte escolar;

- Falta de professores habilitados e efetivados, o que provoca constante rotatividade;
- Falta de conhecimento especializado sobre políticas de educação básica para o meio rural, com currículos inadequados que privilegiam uma visão urbana de educação e desenvolvimento;
- Ausência de assistência pedagógica e supervisão escolar nas escolas rurais;
- Predomínio de classes multisseriadas com educação de baixa qualidade;
- Falta de atualização das propostas pedagógicas das escolas rurais;
- Baixo desempenho escolar dos alunos e elevadas taxas de distorção idade-série;
- Baixos salários e sobrecarga de trabalho dos professores, quando comparados com os que atuam na zona urbana;
- Necessidade de reavaliação das políticas de nucleação das escolas e de implementação de calendário escolar adequado às necessidades do meio rural.

O plano da nucleação escolar foi pensado para melhorar a qualidade da educação rural ao realocar as classes isoladas uni-docentes remanescentes e reorganiza-las em novas escolas (do campo) com, pelo menos, quatro séries completas para atender a comunidade local. As escolas com menos de 50 anos iniciam sua extinção.

Conforme Souza (2012) o processo de nucleação consistiu no fechamento de escolas multisseriadas rurais, agrupando-as em escolas centrais identificadas como escolas pólo, situadas nas sedes dos municípios e destinadas a receber os estudantes que frequentavam àquelas que foram fechadas, conforme o Art. 3º, § 1º, da Resolução nº 2, de 28 de abril de 2008, da CEB, CNE, MEC.

Com a nucleação das escolas rurais, as alternativas de educação formal para quem vive distante das cidades depende do transporte diário para escolas (na cidade ou sede de distrito municipal) com o deslocamento pendular dos estudantes para a escola central ou nucleada. Essa nova rotina muda os valores, o tempo e se caracteriza por novos condicionantes da educação.

Os alunos das escolas rurais da rede municipal passam a ser transportados sob responsabilidade dos municípios a partir de 2003 e, mesmo assim, o êxodo rural é constante como o fechamento de 37 mil segundo dados censo escolar<sup>30</sup>, conforme notícia jornalística, somente em 2014 foram fechadas 4 mil escolas

---

<sup>30</sup> IPEA, Instituto de Pesquisas e Estatísticas A. Pesquisas Sociais: acompanhamento e análise. Disponível em: <http://educacaointegral.org.br/wp-content/uploads/2015/09/pesquisa-do-ipea.pdf>. Acesso em: 25 jul. 2015.

rurais<sup>31</sup>. Em 2018 mais escolas municipais e estaduais são fechadas pelo país. Notícias informam os estragos e abandono dos prédios, e a mídia apresenta cada vez mais informações, imagens e relatos sobre esses lugares que deixam de existir<sup>32</sup>.

O escandaloso número de escolas desativadas no campo por irresponsabilidade de municípios, estados e do governo federal (como mostra a tabela abaixo com os diferentes índices pesquisados em fontes governamentais sobre o número de escolas em áreas rurais do Brasil entre 2000 e 2016), trouxe também uma queda nas matrículas escolares no Brasil, onde, de um total de 7 milhões de estudantes, o campo passou a ter 6.255.668 estudantes rurais em 2010 (Censo Escolar/2005-2010).

São 744.332 jovens que deixaram de se matricular em escolas rurais neste período de 5 anos, estudantes que foram para escolas diferenciadas, escolas na cidade ou evadiram do sistema de educação básica.

---

<sup>31</sup> EFE Escola, Educação Rural. O Brasil Fechou mais de 4 mil escolas rurais em 2014. Disponível em: <http://brasil.efeescuela.com/noticias/mais-de-4-mil-escolas-rurais-foram-fechadas-em-2014>. Acesso em: 26 jul. 2015.

<sup>32</sup> BRASIL DE FATO, Uma visão popular do Brasil e do Mundo. Cresce o número de escolas fechadas no campo no Brasil. Disponível em: <https://www.brasildefato.com.br/2018/02/09/cresce-o-numero-de-escolas-fechadas-no-campo-no-brasil/>. Acesso em: 26 jul. 2015.

**Tabela 9 - Histórico do fechamento de escolas rurais no Brasil**

DATA	NÚMERO TOTAL DE ESCOLAS RURAIS
2000	110.853 escolas
2002	107.432 escolas
2003	103.328 escolas
2005	88.955 escolas
	• 7 milhões de estudantes rurais matriculados
2009	80.036 escolas
2010	79.388 escolas
2013	70.000 escolas
	• <b>41.060 com menos de 50 alunos</b>
2014	66.732 escolas
2015	64.091 escolas
	• <b>58.524 municipais</b>
	• <b>5.490 estaduais</b>
	• <b>77 federais</b>
	• <b>611 privadas</b>
2016	44.900 escolas
	• <b>4.500 em áreas de assentamento;</b>
	• <b>2.400 em áreas remanescentes de quilombos;</b>
	• <b>3.100 em terras indígenas;</b>

Fonte: Censo Escolar/INPE, Qedu, MEC. Organização da autora (2018).

De 2000 a 2016 foram 65.953 escolas rurais que deixaram de existir. Algumas justificativas para o fechamento vêm sendo divulgadas há décadas: problemas de infraestrutura, qualificação profissional insuficiente e baixo número de jovens vivendo em localização fora da cidade. A redução do número de alunos no ensino fundamental e o encerramento de turma conferiu em 2013 a saída de 50 mil estudantes deste sistema. Em 2014 foi criado um projeto de lei (98/2013) que dificulta o fechamento das escolas rurais. Passa a ser exigida uma análise comunitária e manifestação dos moradores locais sobre o fechamento de instituições de ensino. Os dados do censo de 2018 publicados em 2019 trazem o número de 57.609 escolas localizadas na zona rural brasileira, sendo 56.954 escola públicas (INEP, 2019).<sup>33</sup>

Entre 2002 e 2009, mais de 24 mil escolas do campo foram fechadas. Os dados apontam que no meio rural existiam 107.432 escolas em 2002 e já em 2009, o número de estabelecimentos de ensino reduziu para 83.036.

<sup>33</sup> Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2018/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_2018.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2018/notas_estatisticas_censo_escolar_2018.pdf). Acesso em: 26 ago. 2019.

O INEP divulgou a lista dos estados que realizaram a nucleação escolar e desativaram escolas rurais, apontando que de 2000 a 2011 foram 40.935 estabelecimentos de ensino da zona rural que deixaram de funcionar, uma diminuição de 35% segundo o Censo Escolar (INEP/2012). A tabela a seguir apresenta dados de Estados brasileiros que fecharam até 70% de suas escolas rurais, como o caso de Rondônia. A região sul do Brasil encerrou atividades com redução de, pelo menos, 50% dos estabelecimentos multisseriados.

**Tabela 10 - Percentual da nucleação escolar entre 2000 a 2011**

Estado	% de fechamentos
Rondônia	70,14%
Goiás	66,01%
Tocantins	57,64%
Ceará	54,35%
Santa Catarina	54,12%
Rio Grande do Sul	51,76%
Paraná	47,98%
Mato Grosso	47,67%
Espírito Santo	45,28%
São Paulo	38,83%

Fonte: Censo Escolar (2012).

As escolas fecham porque as comunidades não se desenvolveram? Desde os anos 2000 os movimentos sociais como o MST vêm denunciando os casos de fechamentos e onze anos depois lançou Campanha Nacional Contra o Fechamento de Escolas. “A referida Campanha coloca em destaque um fator estrutural da sociedade brasileira, ou seja: a existência de dois projetos para o Brasil, sendo um do agronegócio e outro da classe trabalhadora” (SOUZA, 2012, p. 751).

Fechar uma escola do campo significa privar milhares de jovens de seu direito à escolarização, à formação como cidadãos e ao ensino que contemple e se dê em sua realidade e como parte de sua cultura. Num país de milhares de analfabetos, impedir por motivos econômicos ou administrativos o acesso dos jovens à escola é, sim, um crime!<sup>34</sup>

<sup>34</sup> Manifesto lançado pelo MST em 2011 denunciando o fechamento de 24 mil escolas na área rural e cobrando políticas públicas para o fortalecimento da educação no campo, assinado por intelectuais como a filósofa Marilena Chauí, professora de Filosofia da Universidade de São Paulo, os educadores Demerval Saviani, doutor em Filosofia da Educação e professor da Universidade Estadual de Campinas, Gaudêncio Frigotto, professor titular aposentado da Universidade Federal

No Piauí, dezenas de escolas são fechadas a cada ano pelos gestores públicos municipais, obrigando centenas de crianças deslocarem-se de suas comunidades em transportes precários para estudar na cidade, recebendo uma formação deslocada do seu contexto social. Pouco tem sido feito nesses municípios, tanto pelos educadores quanto pelas entidades da sociedade civil para combater essas práticas que muito prejudicam o desenvolvimento sociocultural e intelectual das crianças do campo<sup>35</sup>.

O abandono das escolas no interior do Rio Grande do Sul reporta a uma cidade chamada Roca Sales, onde uma família ocupou a infraestrutura da escola estadual para morar devido ao desuso e fechamento da instituição de ensino. Segundo matéria da Folha de São Paulo,<sup>36</sup> 400 escolas estaduais foram fechadas devido à falta de alunos. Alguns entrevistados pela reportagem opinaram sobre esse assunto e alegam que o fechamento das escolas enfraquece a comunidade, assim como o descuido com a escola fechada passa um sentimento de abandono total, contam que antes a escola promovia festas locais, como novena de Natal, Semana da Pátria, festa do dia das mães e que agora não tem mais nada. O integrante do conselho de Educação Marco Sozo afirmou que o abandono das escolas é um fenômeno nacional que não costuma acontecer nos centros urbanos, “a morte da escola e que anuncia que morreu a vida econômica e social ao redor”.

As escolas fecham porque não há interesse em desenvolver as pequenas comunidades locais, a educação e profissionalização dos jovens do campo ocorrem nos centros urbanos e formam mão de obra assalariada para grandes empresas e agroindústrias. Criando um deslocamento diário de dois milhões de estudantes que moram nos aglomerados rurais e estudam na cidade.

Permanência no campo é um discurso travado para fixar o homem na sua origem, porém as dificuldades de acesso ao estudo e o deslocamento diário dos

---

Fluminense (UFF) e Roberto Leher, da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Entre as entidades, subscrevem o documento a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e a Ação Educativa.

<sup>35</sup> EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO, espaço de diálogo sobre a educação no semiárido. Os descasos com a educação infantil no campo. 2011. Disponível em: <http://educacaonosemiarido.blogspot.com.br/2011/12/os-descasos-com-educacao-infantil-no.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

<sup>36</sup> FOLHA DE SÃO PAULO, Caderno Cotidiano. Minha escola, minha vida, 15 de março de 2014. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidiano/156443-minha-escola-minha-vida.shtml>. Acesso em: 21 fev. 2018.

jovens para a escola são um problema nacional. Percorrer horas a pé, de ônibus, ou bicicleta sozinhos, de moto ou carroça com seus pais, mostra que centenas de milhares de estudantes não têm transporte público e adequado no rural. Os dados do IBGE de 2008 apontavam 3.611.733 estudantes sem transporte escolar de um total de 6.078.829 estudantes em escolas rurais.

A migração pendular realizada ocorre porque milhares de escolas fecharam nos últimos anos. Os dados do censo escolar de 2012 (INEP) mostram os deslocamentos diários e pendulares, já estimando que mais de dois milhões de jovens percorrem horas nas péssimas estradas todos os dias para chegar até a escola localizada em uma sede distrital ou área urbana municipal.

Em 2005, o número de alunos atendidos chegou a 4.205.204, conforme dados do INEP<sup>37</sup>. Deste total, 61,9% são transportados para escolas localizadas na zona urbana e 38,1%, para escolas rurais. No caso do ensino fundamental de 1ª a 4ª série, de 1.371.058 crianças atendidas em 2005, somente 42,6% eram transportadas para escolas localizadas na área urbana. Esse percentual aumenta nas séries finais do ensino fundamental. Dos 1.992.224 alunos residentes na zona rural atendidos pelo transporte escolar público, 62,4% tiveram como destino uma escola urbana, sugerindo a carência de escolas rurais que oferecem ensino de 5ª a 8ª série (INEP, 2007).

A oferta do transporte escolar tem sido objeto de um debate intenso, pois, enquanto os movimentos sociais e uma série de políticas governamentais buscam fixar o trabalhador rural no campo e assegurar a posse da terra para aqueles que a desejem cultivar, o transporte escolar atua em sentido inverso, levando o filho deste trabalhador para os núcleos urbanos. (INEP, 2007, p. 37).

Em relação à oferta escolar do segundo segmento do ensino fundamental e ensino médio a resolução faz a seguinte consideração:

Art. 5º Para os anos finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio, integrado ou não à Educação Profissional Técnica, a nucleação rural poderá constituir-se em melhor solução, mas deverá considerar o processo de diálogo com as comunidades atendidas, respeitados seus valores e sua cultura.  
§ 1º Sempre que possível, o deslocamento dos alunos, como previsto no caput, deverá ser feito do campo para o campo, evitando-se, ao

---

<sup>37</sup> PNE, Plano Nacional de Educação. Observatório do PNE: 15 – Formação de Professores. Disponível em: <http://www.observatoriodopne.org.br/metas-pne/15-formacao-professores>. Acesso em: 15 mar. 2018.

máximo, o deslocamento do campo para a cidade (BRASIL/MEC, 2008).

O que seria um tempo máximo de deslocamento que não prejudicasse os alunos? Cada história deve e pode ser narrada. Assim, que tipo de educação formal e pública está sendo oferecida para as crianças e jovens que enfrentam diariamente a migração pendular? Já existem pesquisas e estudos que comprovam como se torna improdutivo para o estudante viajar horas até a escola que tratam da inviabilização do ensino rural.

A legislação criada, sem participação das comunidades atingidas, torna obrigatório o ensino médio, porém, no Brasil existem pouquíssimas escolas de ensino médio localizadas na zona rural. A questão inicial e atual é: como ficam os estudantes entre 14 e 18 anos que serão obrigados a realizar o ensino médio e moram longe das cidades?

E, também, como já comentado, a nova lei obriga o ingresso na escola a partir dos 4 anos, porém a pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pnera/MDA, 2005) demonstra que apenas 5% das crianças até os seis anos de idade frequentam escolas da educação infantil no campo e somente 3% estão em creches. A perfeita contradição com a política pública que prevê universalizar a educação e disponibilizar recursos e condições, mostrando a realidade precária nas escolas rurais ou mesmo a inexistência de instituições e espaços de aprendizagem para a comunidade.

Após décadas de sucessivos programas visando manter as pessoas no campo, o processo migratório não cessa. Os jovens, por exemplo, são movidos pela necessidade de dar continuidade aos estudos, visto que as melhores oportunidades educacionais permanecem nas áreas urbanas. (VENDRAMINI, 2015, p. 55).

Mudanças nos processos pedagógicos de ensino podem resolver problemas de infraestrutura e acesso à escola rural? Estão criando técnicas de ensino e alternando calendários fazendo com que o espaço de aprendizagem também mude? A sala de aula deixa de ser único lugar para estudar. A geografia trata das territorialidades, uma relação entre espaço e tempo. A pedagogia da alternância relaciona o lugar da aprendizagem com o tempo alternado entre escola e

comunidade. Esse elemento pedagógico amplia o território de aprendizagem e coloca novos indivíduos como produtores e transportadores de saber.

## 5 ANÁLISE CRÍTICA DOS DISCURSOS PARA A EDUCAÇÃO BÁSICA NO CAMPO

Apresento neste capítulo as categorias de pesquisa que identificam o discurso da educação do campo desde sua criação e institucionalização até a produção de novos conceitos e práticas. Os jovens do campo são colocados a experimentar uma política educativa em prol de técnicas específicas e diversificadas de ensino. Novos territórios de aprendizagem são construídos para atribuir significado à escola do campo e ao desenvolvimento – rural – sustentável. Seguindo a ordem de análise do discurso proposta por Foucault (2014) apresento as noções: de acontecimento, de unidade e originalidade, de significação, de regularidade e a condição de possibilidade, que caracterizam a educação do campo como categoria discursiva dos programas de desenvolvimento rural.

### 5.1 NOÇÃO DE CRIAÇÃO E ACONTECIMENTO: 20 ANOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A partir do final da década de 1990 a chamada educação rural passa a ser criticada e, ao mesmo tempo, silenciada para dar lugar à educação popular e do campo. Nos termos legislativos e programas institucionais a concepção de sujeito e jovem do campo determina uma nova terminologia: educação do e no campo.

O termo camponês produziu um longo debate acadêmico, para definir o que caracteriza a classe trabalhadora rural que tira sua subsistência da propriedade onde vive e trabalha. Uma parte da polêmica em relação ao conceito de campesinato está relacionada a questões de inserção destes sujeitos no sistema capitalista e o assalariamento na agricultura, afastando assim as características originais de um produtor rural sem vínculos com o mercado.

A educação do, para e no campo é um conceito novo que leva em consideração o processo educativo por meio do saber tradicional e campesino. Conforme o dicionário da educação do campo:

Camponesas são aquelas famílias que, tendo acesso à terra e aos recursos naturais que ela suporta, resolvem seus problemas reprodutivos – suas necessidades imediatas de consumo e o encaminhamento de projetos que permitam cumprir adequadamente

um ciclo de vida da família – mediante a produção rural, desenvolvida de tal maneira que não se diferencia o universo dos que decidem sobre a alocação do trabalho dos que se apropriam do resultado dessa alocação (CALDART, 2012, p. 113).

Em 1998 o PRONERA (Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária) do MDA (Ministério do Desenvolvimento Agrário vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária - INCRA), protagonizou a institucionalização do termo educação do campo. Um termo desconhecido e que vem sendo definido nas últimas duas décadas, um período curto sob o ponto de vista histórico. Porém, nestes anos foram configuradas linhas conceituais básicas e pungente crítica ao modelo de educação rural que era limitado e superficial para as particularidades de ensino dos camponeses e agricultores familiares.

A negação da terminologia “rural” ocorre a partir de 2010 onde o conceito é substituído pela palavra “campo” primeiramente nos textos públicos. Afirmam os estudos que o modelo de educação rural trazia embutida a marginalização histórica dos povos do campo. O discurso da educação do campo chega pelos movimentos sociais que lançam um modelo educativo de construção coletiva do conhecimento, com participação dos jovens do campo e da comunidade nas decisões político-pedagógicas das escolas. A diferenciação de um modelo educacional, pela sua territorialidade, rural ou campo, inicia no Brasil com as constituições federais e a criação de leis orgânicas do ensino agrícola, e existiram deferentes projetos e terminologias.

Em 2007 foi publicado um documento institucional chamado “Educação do campo: diferenças mudando paradigmas” (SECAD/MEC, 2007). Neste relatório são apresentados textos que afirmam uma ruptura entre educação rural e do campo. Contudo, importa saber sobre como os projetos educativos, públicos e privados, passam por essas rupturas epistemológicas e paradigmáticas? Para Rodrigo Camacho (2013) existe uma disputa de paradigmas na educação do campo, um voltado para o campesinato e a luta social chamado de paradigma da questão agrária e outro para a agricultura familiar e o empreendedorismo, denominado paradigma do capitalismo agrário. Essa disputa apresenta as contradições entre os projetos educativos para o campo e como o adestramento impõe regras globais mesmo que discursando para o ensino específico e local dos territórios rurais.

A inserção do discurso crítico-dialético da educação popular e do campo na educação básica obrigatória vem institucionalizar por meio de políticas generalistas um modelo de pedagogia alternativa. A educação do campo surge pelo viés do camponês e carrega discursos de afirmação das diferenças campesinas, da agricultura familiar, além dos povos indígenas e quilombolas. Essas novas leis, decretos e diretrizes abrem espaço para a apropriação do conceito educação do campo por corporações empresariais e desenvolvimentistas que focam no ensino adestrador. De um paradigma liberal e discurso hegemônico voltado para o mercado, não traz as categorias do projeto inicial do movimento de articulação por uma educação do campo, conforme o quadro 7 demonstra:

**Quadro 7 - Diferenciação dos discursos e paradigmas educativos para a sociedade rural**

	Paradigmas da Educação Rural	Paradigmas da Educação de Campo
Discurso Hegemônico	Colonialista. Capitalista. Ruralismo pedagógico. Alfabetização e instrução do trabalhador rural.	Manutenção do capitalismo. Agricultor empreendedor. Técnico agrícola. Profissionalização. Racionalidade científica. Agronegócio. Diversidade.
Discurso Contra Hegemônico	Socialista. Educação popular. Emancipação e luta pelo direito à educação diferenciada. Reforma Agrária.	Anticapitalista. Agricultor agroecológico, permacultor, campesino. Luta e movimento social. Alternativas para a educação. Diferenças.

Fonte: Organização da autora (2018).

As empresas que lucram com o modelo de discriminação territorial não respeitam os povos do campo e suas maneiras específicas de produzir fora da via da industrialização capitalista. Bernardo Fernandes Mançano (2005)<sup>38</sup>, afirma que a imposição do agronegócio traz uma concepção de educação do campo que expropria os sujeitos de aprender a cultivar as suas formas próprias de lidar com os territórios materiais e imateriais.

Outros trabalhos acadêmicos apresentam críticas ao estadismo da educação camponesa, condenam a excessiva proximidade estatal e com as cooperações internacionais, UNESCO, FAO, UNICEF que são financiados pelo Banco Mundial. O

<sup>38</sup> Professor do Curso de Geografia na UFF e coordenador da Cátedra de Educação do Campo na UNESCO.

Estado ainda é o maior responsável pela modernização da agricultura e agora também um dos propulsores da educação do campo.

Desde 1994, estas organizações ajudam a modelar as ações do governo brasileiro para a educação. Neste ano, o Banco Mundial lançou um relatório, chamado "Brazil The Management of Agriculture, Rural Development and Natural Resources" que marca a reconfiguração da educação voltada para as áreas rurais.

O BIRD, em 2016 volta a atuar com empréstimos e recomendações para o ministério da educação, sempre evidenciando a necessidade de erradicar o analfabetismo no campo e capacitar trabalhadores para o trabalho na agricultura. Essas medidas são discursadas como primordiais para garantia do crescimento do Brasil. Anos antes, em 1998, o documento "Declaração Mundial de Educação para Todos", feito pela UNESCO trouxe indicações e preocupações dos signatários em relação à educação no Brasil, que segundo eles, deve servir para a redução das desigualdades e dar mais atenção aos grupos excluídos: os pobres, as população das periferias urbanas e das zonas rurais, entre outros.

## 5.2 UNIDADE E ORIGINALIDADE DO DISCURSO: EDUCAÇÃO NO CAMPO PARA QUEM?

A variação da nomenclatura atribuída às populações rurais e os tipos de escolas reflete a diversidade do meio rural brasileiro que recebe um tipo de educação para os jovens e adultos com base curricular comum. A categoria "povos do campo" não enquadra fazendeiros, pecuaristas, agroindustriais que figuram nas associações patronais (Farsul, CNA, Sindicato da agricultura) entre outros moradores do rural que têm atividades pluriativas, não agrícolas e vinculadas com a cidade (turismo, gastronomia, produtos coloniais, servidor público, etc.).

Desde o Decreto nº 7.352/2010 que dispõe sobre a Política de Educação do Campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA (BRASIL, 2010) escola do campo é aquela situada tanto em área rural, quanto em área urbana (definidas pelo IBGE) desde que atenda predominantemente a populações do meio rural: Quilombolas, indígenas, ribeirinhas, de assentamento, de distrito ou povoado, de colônia agrícola, de comunidades praianas, extrativistas, garimpeiras ou caboclas.

Que tipo de escolarização ocorre para este rural brasileiro? Uma educação pública e municipalizada que, como apresentado no capítulo anterior, 98% das escolas rurais pertence às prefeituras e atendem demandas diversas. A institucionalização da política da educação do campo unifica todo o tipo de educação que ocorre nas zonas rurais do Brasil. A luta de classes e a resistência pela reforma agrária se perdem em discursos de diversificação e especificidade onde a educação liga ao mesmo tempo os produtores e comunidade ao sistema de ensino, à padronização das pedagogias e à vigilância de comportamentos. A diferença entre um ensino para o agronegócio e um para a luta pela reforma agrária representa pensamentos e paradigmas distintos atuando dentro da escola obrigatória rural.

O Estado busca escolarizar toda a sua população através de um currículo nacional comum, uma grade básica, de disciplinas e conteúdos obrigatórios e optativos. Universalizar o ensino é de certa forma padronizar o tipo de educação dos sujeitos escolarizados.

No Brasil, a oportunidade para a população rural está na escola pública, de poder local e municipal, que atende grande parte dos estudantes, da periferia urbana e das áreas rurais. O Estado cumpre os mínimos direitos obrigatórios, da constituição de 1988, da LDB de 1996 e dos novos decretos a partir de 2009 que exigem alimentação escolar saudável, transporte de qualidade, formação docente continuada, distribuição de material didático específico para os jovens do campo, entre outros projetos específicos locais que não serão abordados pela amplitude temática. Novos estudos sobre educação indígena e quilombola podem trazer aspectos pouco abordados nesta tese.

Quem está fora da escola rural? Crianças até 5 anos pela falta de disponibilidade de creches e educação infantil. O transporte precário e a dificuldade pela distância das instituições de ensino fazem com que os jovens ingressem na carreira escolar tardiamente: “as crianças e jovens que moram no campo não têm acesso à educação. Os 3% fora da escola estão nas populações das periferias, do campo, ou são quilombolas ou indígenas”<sup>39</sup>. Outro aspecto pouco falado e que

---

<sup>39</sup> EDUCAÇÃO NO SEMIÁRIDO, Espaço de diálogo sobre a educação no semiárido. Os descasos com a educação infantil no campo. Palavras de Armênio Belo Schimdt, diretor de Educação e Diversidade da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (Secad), 2011. Disponível em: <http://educacaonosemiarido.blogspot.com.br/2011/12/os-descasos-com-educacao-infantil-no.html>. Acesso em: 20 jan. 2018.

merece ser discutido diz respeito à participação das mulheres tanto no campo, quanto na educação infantil,

As mulheres formam 47% da população do campo, trabalham a metade do tempo, em relação aos homens, e ainda cuidam da casa e da formação dos filhos [...]. Mas apenas um terço delas apresenta algum grau de remuneração. [...] é preciso criar condições de igualdade entre homens e mulheres no campo e universalizar o acesso à educação para que esse direito não fique sob responsabilidade exclusiva das mulheres. “A responsabilidade de formar as crianças deve ser coletiva” [...]. A educação infantil é uma fase fundamental para o desenvolvimento integral das crianças, portanto, um direito fundamental e essencial à infância do campo. Daí a importância dos movimentos sociais do campo, educadores e pesquisadores ampliem a luta em defesa da educação infantil do campo. Todas as crianças tem direito à educação. Todas as crianças tem direito a aprender e ser feliz.<sup>40</sup>

A defesa por inclusão pede que os jovens ingressem cada vez mais cedo na escola, a lei obriga que aos 4 anos as crianças se desloquem diariamente para um local e sigam as regras lá impostas. O discurso de luta e resistência nos faz pensar em um tipo de educação que não vigie e adestre. Um tipo de educação que não pense em profissionalizar o estudante o mais rápido possível.

As organizações criam medidas para que a oferta de ensino obrigatório chegue até os lugares mais periféricos e de difícil acesso. As áreas rurais são um desafio para as políticas públicas desde que a educação do campo passou a valorizar todas as formas de aprendizagem e tempo-espço de produção do conhecimento.

Os jovens de 15 a 17 anos representam outro grupo de estudantes que não está na escola por evasão ou por distanciamento do ensino médio rural/urbano, assim, visando atingi-los já que também não podem trabalhar, os cursos profissionalizantes são criados, com duração de 1 a 2 anos e foco na produção rural familiar, voltados para a gestão e desenvolvimento rural e abrindo espaço para debater a diversificação, o uso do território, a geração de renda e a melhoria da qualidade de vida.

A educação especializada para o rural adota termos como memória social, fortalecimento comunitário, enraizamento, realidade local, pertencimento. Variando a perspectiva da emancipação outros programas trazem o tema do

---

<sup>40</sup> IB. Idem. Com destaques para as palavras de Andrea Buto, assessora especial do Ministério do Desenvolvimento Agrário.

empreendedorismo, inovação e individualismo. Ambos os projetos aderiram a pedagogia da alternância, usando o tempo escola (internato) para ensinar e profissionalizar em tempo integral, orientar os alunos em suas tarefas escolares e atividades práticas na área externa (horta pedagógica, sistema produtivo de criação e cultivo, jardinagem). No tempo propriedade-comunidade são efetuadas visitas dos monitores para avaliar o aprendizado, assim como consultar a família e acompanhar as atitudes no espaço privado do estudante.

As escolas dependem de programas de governo federal, mas são administradas por prefeituras municipais com poder local para definir currículos e atividades pedagógicas de forma autônoma, incluindo ou não investimentos de corporações privadas e projetos inovadores como “ajuda” aos processos educativos das escolas públicas. A formação de professores e inserção de tecnologia digital são focos das empresas Telefônica Vivo, TIM, Bradesco, Itaú, BB, Souza Cruz, por exemplo, como será apresentado adiante.

Desta forma, a educação parece estar mais voltada para o interesse produtivo estatal e particular do que para o estudante e seus professores, coordenadores pedagógicos, familiares e comunidade em que estão inseridos.

### 5.3 SIGNIFICAÇÃO DO DISCURSO: ESPECIFICIDADE E DIVERSIDADE

O que diferencia a educação do campo dos outros processos de escolarização? O discurso de diversificação das propostas pedagógicas inicia com a CF e é reafirmado na LDB. Esses discursos que reconfiguram suas propostas para efetuar a alfabetização, instrução e profissionalização dos estudantes rurais, assentados, povos originários e outros sujeitos do rural. Neste sentido se fez um projeto de formação de professores em educação do campo com práticas de ensino-aprendizagem que induzem outros padrões específicos e diferenciados para desenvolver a sociedade rural.

Então, o que mudou com a nova política de educação do campo? O que é exigido na escola e na formação de professores? Caldart (2004) em sua obra intitulada “Dicionário de educação do campo”, acredita que para mudar esse quadro o caminho seria introduzir novas categorias nos currículos de formação de educadores, dirigentes e militantes. Apresentando aos estudantes o histórico da

“construção racista ou sexista dos padrões de poder, de conhecimento, de dominação e opressão, de trabalho e de apropriação-expropriação da terra e da produção tão determinantes e persistentes em nossa história” (Caldart, 2012, p. 236).

O reconhecimento da diversidade de coletivos em lutas por terra, território, trabalho, educação, escola está presente na história da defesa de outra educação do campo nas conferências, no fórum e na pressão por políticas públicas, na proximidade dos cursos de Formação de Educadores, Pedagogia da Terra e Formação de Professores para o campo, indígenas, quilombolas etc. A diversidade está exposta e exige reconhecimento. (ARROYO *apud* CALDART, 2012, p. 232).

Para Alex Souza (2015) é perigoso considerar uma educação que priorize as peculiaridades da vida no campo e uso de conteúdos e metodologias apropriadas em detrimento das características gerais, valem-se das “necessidades específicas” e de reconhecimento de cada grupo social que se reivindica com necessidades e/ou realidades distintas, esse modelo educativo levaria a um completo esfacelamento da educação comum nacional, pois:

Ao mesmo tempo, bloqueia o acesso aos conhecimentos clássicos – aqueles que superaram as marcas de seu tempo e que mantêm significativa validade no tempo presente, como são os conhecimentos filosóficos, históricos e aqueles ligados à arte e à cultura, bem como os conhecimentos de química, física, biologia etc. (Souza, 2015, p. 130).

Só para citar alguns exemplos, haveria a necessidade de uma educação específica para a região nordeste, outra para as regiões norte e centro-oeste do país ou, ainda, uma educação específica, diferenciada para grupos que vivem nas periferias das cidades e que não se identificam com a educação de áreas centrais.

Por outro lado, a representação dos aspectos diversos da educação é imprescindível para que a escolarização obrigatória, principalmente pensada como base nacional comum, não implique no extermínio global da diferença. A diversidade não pode significar distintas versões do mesmo.

O discurso institucional do MEC se preocupou em conceituar a identidade da escola do campo a partir de 2001 com as diretrizes operacionais do CNE/CEB para a educação do campo no Brasil. A identidade da escola é definida

pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país (art. 2º, parágrafo único CNE/CEB, 2002)<sup>41</sup>.

Ao estabelecer diretrizes, o Estado propõe medidas de adequação da escola (currículo, projeto pedagógico, etc.) ao modo de vida do campo, visando o respeito às diferenças e a política de igualdade. Um discurso que afirma o movimento como social e não governamental.

Ao afirmarmos que a Educação do Campo não emerge no vazio e também que não se dá pela iniciativa do Estado ou de algum governo, sendo esta “dos” sujeitos do campo, firma-se o vínculo orgânico com os sujeitos locais, com o lugar, com o território, com as comunidades e suas realidades. Da mesma forma, protagonizada pelos Movimentos Sociais, sendo capaz de incidir sobre os aportes na política pública, desencadeia um segundo vínculo com as lutas sociais, assumindo um traço identitário de classe, a qual se substância, quando o significado político com potencial interventor, for capaz de demarcar outro projeto identitário. É a perspectiva de vincular-se o processo de Educação do Campo ao território, ao “lugar”, à comunidade, ao local, a um ponto em que mais se “toca” a realidade (BRASIL/MEC, 2001).

O conceito de educação do campo conforme a CNE/MEC (2002) vem de uma concepção político-pedagógica voltada para dinamizar a ligação dos seres humanos com a produção das condições de existência social, na relação com a terra e o meio ambiente. Essa política incorpora os povos e o espaço da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, os pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas e extrativistas.

No artigo 4º CNE/CEB 1/2002 se lê:

O projeto institucional das escolas do campo, expressão do trabalho compartilhado de todos os setores comprometidos com a universalização da educação escolar com qualidade social, constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável.

---

<sup>41</sup> CNA (Instituto de Estudos e Pesquisas Sociais do Agronegócio) e OBSERVATÓRIO DAS DESPROTEÇÕES SOCIAIS NO CAMPO. Disponível em: [http://icna.org.br/sites/default/files/artigo/escolas\\_esquecidas\\_edicao2014.pdf](http://icna.org.br/sites/default/files/artigo/escolas_esquecidas_edicao2014.pdf). Acesso em: 06 maio 2018.

Em seguida, em 2013, um conjunto de ações articuladas para melhorar o ensino nas redes existentes criou o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO)<sup>42</sup> tendo por objetivo o apoio técnico e financeiro dos Estados, Distrito Federal e Municípios para a implementação da política de educação do campo, além disso, visando assegurar a formação dos professores, produzir material didático específico, acesso e recuperação da infraestrutura e qualidade da educação no campo em todas as etapas e modalidades da educação brasileira e para os estudantes do campo e quilombolas.

Art. 1º Fica instituído o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 (PORTARIA 86/2013).

Conforme o dicionário de educação do campo um dos princípios que orientam a Educação do Campo está em “os seres humanos se fazem, se formam e se humanizam no fazer a história” (CALDART, 2012, p. 232) e a diversidade de formas de fazer a história somada o fato de os seres humanos serem reconhecidos como sujeitos de história representam a visibilidade dos grupos segregados que precisam deixar suas marcas “no fazer-se, no formar-se, no humanizar-se que exigem reconhecimento na teoria e nos projetos de formação” (2012, p.233). A questão de significar um novo discurso envolve reconhecer as populações silenciadas, que possuem diversas formas de fazer história, de trabalhar, produzir alimentos e se reproduzir nos territórios.

Com a criação das políticas as ações do Estado se dão em quatro eixos: Gestão e Práticas Pedagógicas; Formação Inicial e Continuada de Professores; Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional; Infraestrutura Física e Tecnológica. Para ter acesso ao Programa Nacional de educação do campo as escolas devem realizar a adesão de acordo com o projeto educativo em curso, optando por atividades de acompanhamento pedagógico nos macrocampos; “educação ambiental; esporte e lazer; direitos humanos em educação; cultura e

---

<sup>42</sup> PRONACAMPO, Programa Nacional de Educação no Campo. O PRONACAMPO. Mais educação no Campo. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/10-destaque/2-o-pronacampo>. Acesso em: 12 fev. 2018.

artes; cultura digital; promoção da saúde; comunicação e uso de mídias; investigação no campo das ciências da natureza e educação econômica”.

Assim, no eixo de Gestão e Práticas Pedagógicas, por exemplo, o PRONACAMPO desenvolve ações como o Programa Nacional do Livro Didático - PNLD Campo e o Programa Nacional Biblioteca da Escola — PNBE Temático, enquanto no eixo de Infraestrutura Física e Tecnológica pretende a Construção de Escolas e a Inclusão Digital. Essas medidas pretendem reparar os problemas já descritos sobre as características das escolas rurais municipais, fornecer meios para que o conhecimento possa ser construído coletivamente considerando a diversidade e especificidade dos povos do campo.

A partir de 2013 são estabelecidas metas políticas e administrativas para a educação impulsionar o desenvolvimento rural que passa a ser tema constante dos projetos de ensino e aprendizagem. A partir de agora, portanto, serão identificadas as características de programas institucionais voltados para os estudantes de áreas rurais na região sul do Brasil.

#### 5.4 REGULARIDADE E CONDIÇÃO DE POSSIBILIDADE: DISCURSOS DE DESENVOLVIMENTO RURAL NOS PROGRAMAS EDUCATIVOS PARA OS JOVENS DO CAMPO

Neste item realizo uma análise da epistemologia apresentada nos textos institucionais de projetos educativos para apresentar a regularidade do discurso sobre educação do campo ligado ao desenvolvimento. Interpreto ainda o corpus analítico dos representantes institucionais que dão a condição de possibilidade para execução dos programas educativos voltados para o campo. São discursos Estatais, ligados ao MEC e MDA e discursos empresariais de programas desenvolvidos por empresas e corporações ligadas ao agronegócio e a agricultura familiar. Foram selecionados discursos que apresentassem colaboração para identificar as noções que criaram e reafirmam um novo modelo de educação do campo, utilizando pedagogias alternativas, material didático específico e proporcionando profissionalização, cursos técnicos e treinamento. Os programas mantêm mecanismos de adestramento, utilizando regras de comportamento como eficiência, obrigações de frequência, avaliações, repetições de ano e utilização exaustiva de

ordens disciplinares. Mesmo contendo termos humanizados e diversificados, a vigilância sobre a população continua sendo exercida pelo mercado de trabalho, renda, mais tempo de escolarização obrigatória e novas competência e atitudes em relação ao desenvolvimento rural sustentável.

#### **5.4.1 Programa do MEC: Escola Ativa**

Em 1997, o Governo Federal voltou para a educação no campo brasileiro, lançou o Programa Escola Ativa, inspirado em um programa criado na Colômbia sob nome semelhante "Escuela Nueva - Escuela Activa".

Para Soares (2015, p. 77) esse programa no Brasil tem o objetivo de "aumentar o nível de aprendizagem dos educandos, reduzir a repetência e a evasão e elevar as taxas de conclusão das séries iniciais do Ensino Fundamental nas escolas multisseriadas do Campo" (2015 p. 78).

Conforme o MEC, esse programa busca melhorar a qualidade do desempenho escolar em classes multisseriadas das escolas do campo e uma das principais estratégias é implantar nas escolas os recursos pedagógicos que estimulem a construção do conhecimento pelo aluno.

Marlene Ribeiro, em suas aulas na Faced/UFRGS e em seus artigos, questiona e critica abertamente a implementação do Programa Escola Ativa no rural brasileiro. É um projeto inspirado na ideia da pedagogia da Escola Nova que sustentou debates e reformas educacionais no Brasil, dos anos 1920 aos anos 1960, focalizando a educação da população urbana, embora tenha inspirado também o chamado "ruralismo pedagógico" (RIBEIRO, 2013. p. 669). Conforme a autora este programa para as escolas multisseriadas rurais é financiado por grandes corporações como o Banco Mundial que entra em cooperação com instituições municipais, estaduais, federais.

Para Ribeiro é um programa educativo assentado sobre uma concepção civilizatória trazida de outra época, direcionada na sua origem à preparação para o trabalho industrial urbano. E que repete um difusionismo com a visão de escola como espaço a ser administrado. A pedagogia da Escola Ativa é criticada por Ribeiro pela valorização excessiva das atividades manuais e por caracterizá-la como um laboratório neutro para a experimentação da democracia. Ainda expõe: "é impossível

visualizar a Escola Nova numa perspectiva emancipatória, tanto pela raiz liberal que a vincula ao pragmatismo de Dewey, ao produtivismo de Piaget e ao desenvolvimento capitalista, quanto pela origem e compromisso de classe da maioria dos pioneiros" (RIBEIRO, 2013, p. 684).

Utilizando dados de uma nota técnica do FONEC, Ribeiro (2013) informa que a expansão do Programa Escola Ativa atingia, em 2009, cerca de 10 mil escolas e um milhão de alunos, contando com recursos que abarcavam a maior parte do orçamento da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e inclusão (SECADi).

Dentro dos objetivos do programa Escola Ativa estão:

- a) Apoiar os sistemas estaduais e municipais de ensino na melhoria da educação nas escolas do campo com classes multisseriadas, disponibilizando diversos recursos pedagógicos e de gestão;
- b) Fortalecer o desenvolvimento de propostas pedagógicas e metodologias adequadas a classes multisseriadas;
- c) Realizar formação continuada para os educadores envolvidos no Programa com base em princípios políticos-pedagógicos voltadas às especificidades e propostas pedagógicas do campo;
- d) Disponibilizar e publicar materiais pedagógicos que sejam apropriados para o desenvolvimento da proposta pedagógica do Programa<sup>43</sup>

E as responsabilidades das instituições públicas estão designadas da seguinte maneira:

---

<sup>43</sup> Projeto base / – Brasília : Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2010. 44p. (Programa Escola Ativa). Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&category\\_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=5716-escola-ativa-projeto-base&category_slug=junho-2010-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 19 mar. 2018.

**Quadro 8 - Estrutura Operacional do Programa Escola Ativa**

<b>ATRIBUIÇÕES DO MEC</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• formação docente nos programas por Estado</li> <li>• material de aprendizagem e kit pedagógico</li> <li>• sistema de gestão do programa</li> </ul>
<b>ATRIBUIÇÕES DAS SECRETARIAS ESTADUAIS</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organizar e manter a gestão estadual</li> <li>• monitorar a formação</li> <li>• executar</li> </ul>
<b>ATRIBUIÇÕES DA SECRETARIA MUNICIPAL</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• organizar e manter a gestão municipal</li> <li>• executar as ações técnicas</li> <li>• micro centros</li> </ul>
<b>ATRIBUIÇÕES DAS UNIVERISDADES</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• indicar a SECADi nome de professores-formadores da instituição</li> <li>• oferecer e coordenar a formação, acompanhamento à distância.</li> <li>• indicar professor gestor responsável</li> </ul>

Fonte: Projeto base / Programa Escola Ativa (2010). Organização da autora (2018).

As técnicas mudam com os tipos de recursos que são disponibilizados. Neste programa as prioridades são novas estratégias que focam nos recursos pedagógicos e didáticos e na capacitação de professores pelas universidades que incorporam a pedagogia da alternância.

Em 2009 eram 10 mil escolas e em 2011 mais de 17 mil que receberam o material didático do programa escola ativa (elaborado pela Fundação Airton Senna). Conforme o MEC foi entregue: 17.170 kits pedagógicos por escola, contendo 1 globo terrestre, 1 bússola 1 esqueleto humano e régua, esquadro, compasso e transferidor. Por turmas foram distribuídos: 70.589 kits com alfabetos e jogo de memória e um kit com ábaco, tangran, jogos de números, jogo de xadrez, escala cuisenaire, jogo de bloco lógico e alfanumérico<sup>44</sup>.

Ainda conforme o MEC e a coordenação da educação do campo, em 2011 o programa escola ativa atingiu 3.326 municípios e 42.397 escolas multisseriadas. Num total de 70.589 turmas, 1.270.887 estudantes e 67.351 docentes participando das atividades educativas. A divisão das responsabilidades está entre MEC, secretarias estaduais e municipais e universidades. O aumento da influência deste programa nas escolas rurais e dentro das universidades é um tema importante para dar continuidade aos estudos da área. Visto que o programa escola ativa segue premissas de um paradigma pedagógico liberal e conservador. Em análise crítica posso afirmar que o discurso do programa não está de acordo com os princípios

<sup>44</sup> Na página virtual é possível obter maiores informações, ela disponibiliza também o material de formação de professores. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/escola-ativa> acesso em 2014. Acesso em: 15 abr. 2014.

idealizados no movimento de educação do campo que foram tratados nos itens anteriores.

#### **5.4.2 Programas do MDA e MEC: PRONERA, Terra Solidária, PROJOVEM-Campo e Saberes da Terra**

Criado com a portaria n.10/1998, o PRONERA, desenvolvido pelo Ministério do Desenvolvimento Agrário, beneficia jovens e adultos do meio rural oferecendo de educação básica (alfabetização, ensino fundamental e médio), cursos técnicos profissionalizantes de nível médio, cursos superiores e de especialização.

Essa primeira política para uma educação diferenciada dos assentados pela reforma agrária foi fundamental para iniciar um novo tipo de formação e prática pedagógica nos acampamentos e assentamentos rurais. Cursos de alfabetização e letramento e cursos para professores iniciaram a pedagogia da terra e da alternância nas universidades e institutos federais, moldando os primeiros cursos de graduação e pós em educação do campo.

Com a institucionalização de uma política para a educação do campo como um modelo educativo ligado aos assentamentos rurais e agricultura familiar no Brasil que passou a atender outras demandas coletivas e comunitárias, envolvendo escolas indígenas, quilombolas e escolas do campo, essas políticas buscam estabelecer condições melhores de ensino e aprendizagem além de redefinir o termo - “Fixar” o homem no campo - para tratar de uma forma de – manter o jovem no rural - a partir do enraizamento ao território, da memória cultural e da profissionalização diferenciada ligada ao desenvolvimento sustentável e justiça social.

O MDA apresenta uma abordagem territorial para o desenvolvimento sustentável onde o campo - a propriedade de terra individual ou coletiva - é entendido como espaço emancipatório, de solidariedade e de luta pelo direito a educação, saúde e terra. Os movimentos sociais possuem uma forte idealização política e administrativa de que a escola do campo pode ser um lugar de luta e resistência. No entendimento do senso comum a escola serve para instrução, aquisição de habilidades e competências para o exercício da cidadania. Assim, o discurso estatal afirma que: “Não podemos pensar uma escola do campo como sendo homogênea, como se só houvesse um sujeito da aprendizagem” (MDA/SDT,

2006, p. 12) e que a educação “enraíze sem necessariamente fixar as pessoas”. Existem raízes móveis? Como enraizar sem fixar?

O conceito de que a identidade da educação do campo se constrói pelos sujeitos sociais a quem se destina está no projeto educativo do MDA que discursa sobre buscar as raízes e tradições culturais que fazem parte do processo de construção do modo de vida próprio e na utilização do espaço vivido de cada povo em sua singularidade. Se cada escola é responsabilizada por suas escolhas curriculares como as redes de ensino podem administrar diferentes necessidades de um coletivo ou comunidade? A rede perpetua o caráter de vigilância como forma de adequação dos indivíduos ao sistema social-econômico vigente e suas dinâmicas de escolarização obrigatória e profissionalização técnica. Nesse entendimento se constroem as propostas de educação do campo para formar indivíduos agentes do desenvolvimento territorial e sustentável, com perspectiva de inserção competitiva dos territórios no mercado.

O discurso institucional do projeto Terra Solidária do MDA (2006, p. 13) forma “agentes de desenvolvimento”, a partir da educação para o “desenvolvimento sustentável e solidário”. Combina formas de ensino para construção de identidades, autoestima, valores e memória coletiva, tirando o foco da sala de aula e da educação formal.

A educação do campo é maior que a escola, pois está presente na vida e na organização da população que vive em áreas não urbanas. No entanto, o resgate da importância da escolarização, como direito do ser humano tem constituído num movimento de luta pela educação pública, gratuita e de qualidade. Nesse sentido, o campo tem despontado como um celeiro de iniciativas educativas inovadoras envolvendo os movimentos sociais, ONGs, pastorais, prefeituras e escolas de formação sindical que estão redesenhando o papel que a escola deve desempenhar no processo de inclusão das pessoas, como uma ferramenta estratégica na construção de um projeto de desenvolvimento sustentável e solidário. (BRASIL/MDA, 2006, p.11).

A abordagem territorial está reforçada no discurso configurando uma identidade com o território rural a partir das características físicas do espaço geográfico e é construído nas relações sociais, econômicas e culturais de cada lugar. O MDA apresenta categorias amplas e abarca variadas temáticas que se enquadrariam em todos os tipos de educação, afirmando que não existe uma única fisionomia no rural brasileiro e que a escola não pode ser pensada como espaços homogêneos e com sujeitos iguais, pois:

[...] os sujeitos do campo são plurais, nos aspectos culturais, sociais, ambientais, de gênero, geração, raça e etnia, portanto, plurais precisam também ser as escolas. Trata-se de combinar formas de fazer uma educação que construa e cultive identidades, auto-estima, valores, memória coletiva que sinalize futuro, saberes e que enraíze sem necessariamente fixar as pessoas. Estar enraizado é se reconhecer como tendo participação ativa no real, bem como se sentir pertencendo a determinado grupo e espaço (BRASIL/MDA, 2006, p. 12-13).

Os programas ligados ao Governo federal instituem a agroecologia e a territorialidade como força motora para criar um novo modelo de desenvolvimento a partir da reforma agrária e da agricultura familiar. A escolarização obrigatória é condicionada a alternar educação formal com atividades informais de aprendizagem, ligadas à profissionalização dos estudantes.

Tanto o MEC quanto o MDA e INCRA são responsáveis por projetos educativos e criam dispositivos para configurar uma identidade agroecológica e familiar. O desafio destas comunidades será encontrar um modo de estudar sobre produção orgânica, sustentabilidade, inovação, entre outros saberes que são difundidos ou revalorizados conforme os discursos institucionais. O Pronera afirma que desde sua criação em 1998 até 2010, beneficiou cerca de 450 mil jovens e adultos que vivem no meio rural, sendo que 76% no período de 2003 a 2010, quando foram investidos cerca de R\$ 201,7 milhões de reais e atendidos 346.629 estudantes (MDA, 2011). Assim vêm se construindo as propostas de educação do campo para formar indivíduos agentes do desenvolvimento territorial e sustentável, com perspectiva de inserção competitiva dos territórios no mercado.

Para Oliveira (2008, p.364) o programa é uma forma ideológica de convencer os agricultores a se responsabilizar pelos seus problemas, pois articula um paradigma pós-estruturalista e individualista ao criar um discurso de que “todos são iguais e de que é possível, no diálogo, chegar a consensos que podem e devem ser utilizados para pensar esse desenvolvimento”, o Projeto Terra Solidária, por exemplo, se propõe a formar “agentes de desenvolvimento”, limitado ao chamado “desenvolvimento ‘sustentável e solidário”.

Outro programa de profissionalização dos estudantes rurais do Governo Federal “ProJovem-Campo – Saberes da Terra”, está agregado desde 2005 ao Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem), cuja gestão é da Secretaria Nacional de Juventude do Ministério de Educação (BRASIL, MEC), atendendo

jovens com idade entre 18 a 29 anos, excluídos do sistema formal de ensino, e com objetivo da elevação de escolaridade em Ensino Fundamental com qualificação profissional inicial.

Os mecanismos de controle e vigilância se dão por categorias como frequência, tempo de estudo obrigatório e formação profissional específica a partir de eixos temáticos pré-definidos. O curso dura 2 anos com carga horária de 2.400 horas aula obrigatórias. Estão divididas em alternância por 1.800 horas presenciais (tempo-escola) e 600 horas de tempo na comunidade. Os recursos financeiros são direcionados para as instituições e em forma de bolsas de estudo. Cada estudante recebe 12 auxílios financeiros de 100,00 reais em 24 meses. As secretarias estaduais recebem 2.400 reais por educando e os cursistas recebem 4.300 reais (320h), recurso descentralizado das instituições de ensino superior (MEC).

**Quadro 9 - Eixos temáticos do Programa Saberes da Terra**

<b>Eixo articulador:</b>	Agricultura Familiar e a Sustentabilidade
<b>Eixos temáticos:</b>	1 Agricultura familiar, cultura, identidade, etnia e gênero; 2. Sistemas de Produção e processos de trabalho no campo; 3. Cidadania, organização social e políticas públicas; 4. Economia Solidária; 5. Desenvolvimento Sustentável e solidário com enfoque territorial
<b>Ocupação profissional: produção rural familiar</b>	A. Sistemas de cultivo B. Sistema de criação C. Extrativismo D. Agroindústria E. Aquicultura

Fonte: Brasil. MEC. Organização da autora (2018).

Sobre os conteúdos e a formação profissional dos estudantes identifiquei que a ocupação no mercado de trabalho está vinculada à produção rural familiar: sistemas de cultivo e criação, extrativismo, agroindústria e aquicultura conforme quadro acima. O eixo articulador e os 5 eixos temáticos dos programas coincidem com todos os objetivos e parâmetros traçados desde a década de 1990 pelo Banco Mundial com o novo modelo de desenvolvimento rural no Brasil.

Esse programa foi criado anteriormente à política nacional de educação do campo e não reafirma os conceitos de luta social, reforma agrária ou campesinato. Pelo contrário, os cursos têm ligação com o modelo produtivo do agronegócio

mesmo que a partir de discursos de sustentabilidade, agricultura familiar e produção orgânica.

#### **5.4.3 Programas do SENAR: Jovem agricultor aprendiz e Agrinho**

Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego do Campo (PRONATEC) ocorre em parceria com o MDA e MEC e está orientado à formação qualificada de jovens e adultos através de cursos técnicos ofertados pelo Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR).

Criado em 1991 pela Lei nº. 8.315, o Senar<sup>45</sup> é uma entidade de direito privado, paraestatal, mantida pela classe patronal rural, vinculada à Confederação da Agricultura e Pecuária do Brasil (CNA). É administrado por um Conselho Deliberativo do sistema S (SENAI, SESC, SENAC, SENAT) composto por representantes do governo federal e das classes trabalhadora e patronal rural. Tem como objetivo a formação profissional rural, promoção social e atividades ligadas à instrução de trabalhadores para o agronegócio. Com a política de educação do campo:

[...] poderá, portanto, planejar e realizar cursos de Aprendizagem Rural destinados aos adolescentes e jovens de 14 até 24 anos, proporcionando-lhes educação e formação para o trabalho. O SENAR atende, gratuitamente, mais de 3 milhões de brasileiros do meio rural, todos os anos, contribuindo para sua profissionalização, sua integração na sociedade, melhoria da sua qualidade de vida e para o pleno exercício da cidadania<sup>46</sup>

Um dos programas criados pelo SENAR é o Jovem Agricultor Aprendiz (JAA) que proporciona aos jovens do meio rural conhecimento e qualificação de aprendizagem profissional rural. Podem participar jovens com idade de 14 a 18 anos, com ensino fundamental ainda que incompleto e de família de produtores ou trabalhadores rurais. O objetivo é despertar nos jovens uma visão empresarial e capacidade empreendedora qualificando-os profissionalmente.

Os cursos do programa têm módulos para formação em agroecologia e agricultura orgânica. São apenas 80 horas para debater e aprender outro tipo de

---

<sup>45</sup> SENAR. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Criado pela Lei nº 8.315, de 23/12/91. Disponível em: <http://www.senar.org.br/quem-somos>. Acesso em: 25 abr. 2014.

<sup>46</sup> lb. Idem.

produção e reflexão sobre o tema. Visto que o restante do curso e da formação está voltado para os interesses do SENAR e da comunidade patronal que financia e promove essa escolarização. O curso Jovem Agricultor Aprendiz/SENAR no módulo de gestão do agronegócio apresenta as categorias de vigilância e controle:

Com carga horária de 144 horas dividido em conteúdos básicos (gestão pessoal) e conteúdos específicos (agrossilvipastoril). As aulas são distribuídas em encontros de 8 a 12 horas semanais, optando-se pelos dias da semana conforme disponibilidade do instrutor e agenda escolar. O número de participantes pode variar entre 15 a 25 alunos por turma. Os participantes que atingem o total de 80% de frequência recebem ao término, certificado de aprendizagem.<sup>47</sup>

E no caso de alunos que já concluíram o Módulo anterior e o Programa JAA, podem explorar outros módulos, como, por exemplo:

Pecuária Leiteira - 80 horas  
 Agroecologia Agricultura Orgânica - 80 horas  
 Olericultura Geral - 80 horas  
 Mecanização - 96 horas  
 Fruticultura - 80 horas  
 Cana-de-açúcar - 80 horas  
 Estes módulos compreendem:  
 Cargas horárias de até 96 horas com conteúdos específicos;  
 Aulas distribuídas em encontros de 8 horas semanais, optando-se pelos dias da semana conforme disponibilidade do instrutor e agenda escolar dos alunos;  
 O número de participantes pode variar entre 10 a 15 alunos por turma;  
 Os participantes que atingem o total de 80% de frequência recebem, ao término, certificado de aprendizagem.<sup>48</sup>

Para o SENAR a “educação para o trabalho não poderia ficar alheia” às transformações do rural e incorpora “reformas nas estratégias que preparam o homem para ingressar, produtiva e eficientemente, neste mundo”. Os comportamentos esperados são de um “trabalhador atual” que esteja “cada vez mais versátil, crítico, criativo, flexível, proativo, participativo, conhecedor de todo o processo produtivo e agente ativo do desenvolvimento socioeconômico”<sup>49</sup>.

<sup>47</sup> PARANÁ, Governo do Estado. Secretaria da Educação. Programa Jovem Agricultor aprendiz – Módulos. Disponível em: <http://www.gestaoescolar.diaadia.pr.gov.br/modules/conteudo/conteudo.php?conteudo=602>. Acesso em: 26 fev. 2018.

<sup>48</sup> Ib. Idem.

<sup>49</sup> SENAR. Serviço Nacional de Aprendizagem Rural. Documento Norteador. Aprendizagem Rural, 2013. DOCPLAYER. Disponível em: <http://docplayer.com.br/3753886-Servico-nacional-de-aprendizagem-rural-documento-norteador.html>. Acesso em: 27 fev. 2018.

As práticas para aprender a ser gestor do agronegócio reproduzem um único tipo de modelo de agricultura e modernização com um discurso escolar e material didático que reproduzem uma verdade sobre o que e como produzir alimentos no Brasil. Por exemplo, as cartilhas e manuais do SENAR ensinam o uso correto de agrotóxicos. Mas qual a função? Proteger o agricultor dos venenos e pesticidas utilizados nas lavouras. E quem ganha quando um instituto estatal ensina a usar produtos vendidos por grandes corporações? São práticas de imposição e adestramento para idealizar um formato empresarial de viver no rural.

O apoio financeiro vem de corporações do setor global que trabalham com o uso dos mais avançados defensivos agrícolas para o controle de pragas, plantas daninhas e doenças nas lavouras. Objetivando em seus discursos o aumento da produtividade agrícola, melhoramento de variedades de híbridos e biotecnologia, como é o caso da Dow AgroSciences, vejamos:

Nossas soluções são projetadas para atender as necessidades dos nossos clientes de forma sustentável, ajudando-os a proteger seus cultivos e, assim, acompanhar as crescentes necessidades da população mundial. Até 2050, nosso planeta será lar de aproximadamente nove bilhões de pessoas. E a agricultura tem uma promessa a cumprir: alimentar não apenas um povoado ou uma cidade, mas o mundo inteiro. E, nesse cenário, o Brasil possui um papel de destaque. Com uma das maiores produções agrícolas do mundo, o país é nosso segundo maior mercado, e aqui estamos presentes em todas as regiões. São cerca de 1500 pessoas altamente especializadas trabalhando em solo brasileiro, que acreditam no potencial da agricultura para atender às necessidades de um mundo em crescimento. A Dow AgroSciences reúne esforços para cumprir a promessa da agricultura, solucionando os problemas de hoje e pesquisando os desafios de amanhã, fazendo sempre as coisas certas pelos motivos certos<sup>50</sup>.

Mais uma vez mostrando os interesses internacionais privados sobre a produção agrícola no país.

Outro programa de atuação na educação básica que é executado pelo SENAR é o Programa Agrinho. Esse modelo de ensino atua diretamente nas escolas da rede pública, apresentando uma proposta pedagógica “baseada em visão complexa, na inter e transdisciplinariedade e na pedagogia da pesquisa” e existe há 19 anos no Paraná, atuando em diversas regiões do Brasil. Tem o objetivo de levar informações sobre saúde e segurança pessoal e ambiental, principalmente às

---

<sup>50</sup> DOW. Dow AgroScience. Quem somos. Disponível em: <http://www.dowagro.com/pt-br/brasil/about-us>. Acesso em: 26 fev. 2018.

crianças do meio rural, se afirmando como um programa que se consolida “como instrumento eficiente na operacionalização de temáticas de relevância social da contemporaneidade dentro dos currículos escolares” (SENAR)<sup>51</sup>.

Com “especialistas altamente qualificados, de renome nacional e internacional, de diversos grupos de pesquisa que trabalham em rede (idem)”. As informações que compõem o material didático são preparadas exclusivamente para o Programa. Defendem “uma educação crítica, criativa, que desenvolva a autonomia e a capacidade de professores e alunos assumirem-se como pesquisadores e produtores de novos conhecimentos” (SENAR)<sup>52</sup>.

**Quadro 10 - Programa Agrinho**

<b>Adesão</b>	As secretarias municipais de educação e os núcleos regionais de educação, bem como as escolas particulares que desejarem aderir ao Programa Agrinho, devem entrar em contato com o supervisor regional do SENAR-PR que atende a seu município.
<b>Institucional</b>	Agrinho é o maior programa de responsabilidade social do Sistema FAEP, resultado da parceria entre o SENAR-PR, FAEP, o governo do Estado do Paraná, mediante as Secretarias de Estado da Educação, da Justiça e da Cidadania, do Meio Ambiente e Recursos Hídricos, da Agricultura e do Abastecimento, os municípios paranaenses e diversas empresas e instituições públicas e privadas.
<b>Público-alvo</b>	Participação de mais de 1,5 milhão de crianças e aproximadamente 80 mil professores da educação infantil, do ensino fundamental e da educação especial, estando presente em todos os municípios do Estado. E, por envolver tão significativo público, tem de nossa parte, um empenho comovido. Como experiência bem-sucedida, encontra-se também em diversos estados do Brasil.

Fonte: Agrinho.<sup>53</sup> Organização da autora.

Alguns mecanismos de poder disciplinar se mostram nos discursos de premiação de desempenho. O programa do SENAR afirma realizar concurso todos os anos nas categorias redação, desenho, experiência pedagógica, escola e Município Agrinho. Para a instituição, este tipo de instrumento “serve a um só tempo como instrumento de avaliação do alcance das atividades e como uma amostra daquilo que o Programa vem provocando em termos de ações efetivas” (SENAR).

Assim, o discurso proferido a favor do programa de agronegócio na educação infantil reproduz na mídia um conteúdo generalista sobre a educação do campo do Paraná. Afirma-se ainda que: “desde seu início em 1996, os professores do ensino

<sup>51</sup> PROGRAMA AGRINHO. Institucional. Disponível em: <http://www.agrinho.com.br/institucional>. Acesso em: 28 ago. 2016.

<sup>52</sup> lb. Idem.

<sup>53</sup> lb. Idem.

público municipal e estadual, as crianças e os jovens recebem com entusiasmo e dedicação as atividades do Programa Agrinho”.

Os educadores do Paraná reagem com uma carta aberta, afirmando que “entrada do Programa Agrinho na escola pública, subtrai a cada dia, o caráter da educação pública de qualidade social e comprometida com o conhecimento científico, com a vida humana e do planeta”. A Articulação Paranaense é um grupo que segue os estudos da Articulação Nacional por uma Educação do Campo e faz midiaticamente uma crítica ao programa Agrinho e seu cunho capitalista e produtivista da educação realizadas nas escolas do Paraná, através de uma carta de resistência:

[...] Em congruência com este mortífero projeto do agronegócio, no Estado do Paraná, as escolas públicas estão sendo vítimas de projetos empresariais do patronato rural, sendo a principal expressão, o denominado Programa Agrinho, orquestrado pelo Sistema da Federação da Agricultura no Estado do Paraná – FAEP e o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural – SENAR.

O Programa Agrinho, travestido de um programa de educação ambiental, por meio de sua contagiante ilustração, tem promovido processos massivos de formação a-crítica das crianças, jovens e professores, com intuito de promover a valorização do agronegócio, naturalizar os hediondos danos ocasionados à sociedade por este modelo agrícola, mistificando a possibilidade do uso racional de agrotóxicos, em harmonia com o meio ambiente e com a vida humana. [...]

Lutamos por uma educação do campo e pela produção de alimentos saudáveis, e convidamos todos os trabalhadores a apoiar e participar desta luta contra a mercantilização da educação e em defesa da educação pública e da vida.<sup>54</sup>

A crítica é para a centralidade dos conteúdos das cartilhas e do processo pedagógico que promove o esvaziamento de conhecimento científico, artístico e filosófico, submete o trabalho do professor aos interesses do empresariado do agronegócio e ainda a promove a difusão do padrão destrutivo do agronegócio em detrimento da preservação da natureza, da biodiversidade, do modo de vida e cultura camponesa.

Os educadores se reuniram em 2015 para um ato político “em repúdio à submissão das escolas aos interesses dos empresários do agronegócio e pelo fim da manipulação desencadeada pelo do Programa Agrinho.” Clamavam para a

<sup>54</sup> ARTICULAÇÃO PARANAENSE DE EDUCAÇÃO NO CAMPO. CARTA PELO FIM DO PROGRAMA AGRINHO NAS ESCOLAS PÚBLICAS DO PARANÁ. 7º Encontro Estadual de Educação para a Reforma Agrária, Cascavel, 14 de setembro de 2015. Disponível em: <http://apecpr2011.blogspot.com.br/>. Acesso em: 12 set. 2016.

criação de medidas que impedissem a submissão dos professores e alunos aos programas desenvolvidos pelo patronato rural representado pela FAEP. “Conclamamos a necessidade de uma determinação legal que garanta o fim do Programa Agrinho, por não atender às necessidades das escolas do campo, por não respeitar o caráter da educação pública, a biodiversidade, a vida e promover, paulatinamente, a morte do campo e da cidade”.

Esse programa do SENAR representa a inserção das empresas e do patronato rural nas escolas públicas rurais. Assim como os projetos do MEC como o Programa Escola Ativa e Saberes da Terra que também estão relacionados com corporações que apoiam a aceleração do desenvolvimento econômico e formação de jovens para trabalhar no meio rural.

O Brasil tem uma diversidade de processos educativos e novas propostas pedagógicas. Os conceitos e termos que são difundidos dão significados as políticas públicas e as mudanças sociais que vem ocorrendo no país. A seguir apresento o discurso de empresas corporativas e multinacionais que criam instituições de ensino para os jovens gaúchos. São espaços para engajar estudantes em projetos educativos, à produção rural familiar vinculada a produção de tabaco e permanência no campo.

#### **5.4.4 Programas do Instituto Souza Cruz e Cedejor: Empreendedorismo e novos rurais**

O novo discurso na educação do campo sobre desenvolvimento sustentável está no programa da maior produtora de tabaco do mundo que, em parceria com a FAO, produz seu próprio material didático para ensinar estudantes e jovens agricultores a empreender e inovar.

As estratégias educativas estão integradas ao modelo de sustentabilidade da empresa Souza Cruz, que foi incorporada pelo grupo Bat (British American Tobacco). Esta grande corporação financeira está presente em mais de 200 países, e tem investido nas atividades educativas para o público jovem de áreas rurais. A empresa explica que o futuro da cadeia produtiva do tabaco passa obrigatoriamente pela sustentabilidade das comunidades.

O Instituto Souza Cruz<sup>55</sup> se apresenta como organização não governamental, sem fins lucrativos, de abrangência nacional, fundada em julho de 2000. Foi criado “para desenvolver, em nível nacional, um modelo sustentável de agricultura familiar, estimulando o empreendedorismo rural nos jovens do campo” e desde 2001 implementou o Programa Empreendedorismo do Jovem Rural (PEJR) e Centro de desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) onde os formados recebem o título de Agente de Desenvolvimento Rural.

O Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural (CEDEJOR) foi fundado na região do Vale do Rio Pardo/RS, no ano de 2001. É uma organização social, sem fins lucrativos e de interesse público (OSCIP). Nos últimos 12 anos de trabalho em territórios rurais dos três estados da Região Sul brasileira o CEDEJOR formou mais de 2 mil jovens como protagonistas e empreendedores em suas comunidades.<sup>56</sup>

A formação escolar e profissionalização de agricultores familiares têm como público-alvo os jovens rurais com ensino médio completo.

O PEJR oferece uma formação complementar à educação formal e seu público-alvo são jovens rurais, com idades entre 16 e 29 anos, com Ensino Médio completo. A formação tem como eixo articulador o empreendedorismo, que busca orientar uma estrutura temática focada na agricultura familiar, na juventude e no desenvolvimento rural sustentável (INSTITUTO SOUZA CRUZ, s/d).

O programa afirma que tem como missão: Desenvolver comunidades rurais a partir do potencial transformador do jovem empreendedor e de sua cooperação em redes locais. O discurso trata da agricultura familiar sustentável e da incorporação de inovações empresariais, além do aperfeiçoamento de seus métodos de intervenção social, demonstra que a visão sobre educação é difusionista e intervencionista. Assim o programa que oferece uma complementação dos estudos para os jovens que já concluíram o ensino médio impõe uma visão empreendedora.

Jovens que passaram a exercer um papel de destaque nos espaços de governança local, que passaram a participar da gestão das unidades familiares, que começaram seus próprios negócios e que se tornaram referências para outros jovens de suas comunidades. Esse

---

<sup>55</sup> SOUZA CRUZ. Nossa história. Trajetória centenária da Souza Cruz é marcada por pioneirismo, inovação e resiliência. De 1903 à 2016, sendo que em 2015 se tornou uma empresa de capital fechado. Disponível em: [http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU\\_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG7DXA](http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG7DXA). Acesso em: 12 nov. 2017.

<sup>56</sup> CEDEJOR. Centro de Desenvolvimento do Jovem Rural. Quem somos. Disponível em: <http://cedejor.blogspot.com.br/p/quem-somos.html>. Acesso em: 12 nov. 2017.

grupo de mais de 2 mil jovens rurais hoje representa um capital social valioso para o desenvolvimento de seus territórios – recursos humanos mobilizados, que desejam permanecer em suas comunidades, como agentes de transformação social e econômica local (SOUZA CRUZ, s/d).

Aplicado em parceria com entidades de educação formal e organizações contextualizadas ao rural, o programa oferece novas habilidades e competências aos egressos e estudantes do Ensino Médio dessas instituições, transformando-os em agentes capazes de agregar valor aos produtos e serviços da agricultura familiar.

O CEDEJOR acredita e investe no potencial do jovem rural como empreendedor e liderança e na força de cooperação desses jovens para o fortalecimento e a sustentabilidade da economia e da governança local, para que tenham acesso às oportunidades para desenvolver seus talentos e para que possam ser agentes de transformação em suas comunidades. (INSTITUTO SOUZA CRUZ, s/d, grifos meus).

Segundo as informações do instituto, neste programa de empreendedorismo a base educativa que integra teoria e prática se dá através da pedagogia da alternância. Intercala períodos de aprendizagem no núcleo de formação (CEDEJOR) e outro período de aprendizagem na unidade familiar, contando com a participação e estímulo da família nas atividades pedagógicas fora da sala de aula. O discurso reproduz como suporte de produção do conhecimento a partir da realidade do jovem e de sua família que visam melhorar a qualidade de vida e a renda no campo. Assim, dentro das missões do programa estão:

O CEDEJOR estuda os territórios, para mobilizar os jovens e para identificar oportunidades e desafios.  
 Capacita os jovens, de acordo com suas vocações e com as oportunidades e desafios identificadas no contexto em que vão atuar. Nessa etapa, os jovens capacitados são orientados para elaborar seus planos de negócios e seus projetos de vida.  
 Assessora os jovens em campo para que consigam tornar seus planos e projetos em realidade – abrindo seus negócios, acessando crédito, articulando parcerias, usando na prática soluções inovadoras em seus negócios, sucedendo seus pais na administração das pequenas propriedades familiares, etc.  
 Articula e capacita os atores locais dos territórios, para facilitar a inclusão dos jovens nos ambientes de negócios (cooperativas, redes de produção, arranjos produtivos locais, empresas) e nos espaços de governança (associações, sindicatos, movimentos sociais, fóruns e governos).<sup>57</sup>

<sup>57</sup> Além disso o programa faz investimentos na formação de jovens empreendedores nos territórios rurais em dimensões integradas (Humana: formação de lideranças para a participação cívica e política - capital social; Técnica: conteúdos e práticas voltados para a melhoria de produtos e

Outro programa realizado no CEDEJOR pelo Instituto Souza Cruz faz referência ao termo novo rural. O Programa Novos Rurais foi lançado em 2012 e realiza atividades de formação e assessoria para jovens empreendedores e lideranças de comunidades rurais, atuando em todas as etapas da preparação e da inclusão socioprodutiva dos jovens nos ambientes de produção e de governança local em seus territórios.

O programa foi reconhecido pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO/ONU) como uma boa prática para o desenvolvimento sustentável. Tem como principal objetivo criar iniciativas e “fomentar estratégias de diversificação produtiva e comercial entre rapazes e moças que vivem no campo”<sup>58</sup>. Esse conceito é utilizado pelo Banco Mundial e MEC em programas educativos.

O Instituto Souza Cruz acredita que, através de uma educação contextualizada, jovens bem qualificados produzirão inovações na agricultura, criando canais de comercialização e viabilizando o acesso a novos mercados; com capacidade de inserção em atividades rurais não agrícolas e nas novas profissões rurais. A formação contempla três vertentes e, ao final de um ano, cada jovem desenvolve um projeto de vida para construir uma proposta de negócio para gerar renda no campo, para a família e a comunidade.<sup>59</sup>

A questão ainda é “não perder os ativos no campo”, impor um desafio a juventude para se manter como “pequenos empreendimentos rurais” para isso o centro vislumbra tornar o estudante um agente de desenvolvimento, agente social-comunitário e ainda um potencializador de renda extra para a família, pois:

A perda de um dos mais importantes ativos do campo, a juventude, tem se configurado em um dos principais desafios dos pequenos empreendimentos rurais no país. Neste cenário, torna-se estratégico dotar os jovens de ferramentas e instrumentos capazes de viabilizá-los enquanto agentes sociais, com potencial de alavancar melhores condições de vida para suas comunidades, gerando renda e tornando-se motores do desenvolvimento rural. Este é o foco do programa Novos Rurais, lançado em 2012 pelo Instituto Souza Cruz. Reconhecido pela Organização das Nações Unidas para Alimentação e Agricultura (FAO/ONU) como uma boa prática para o

---

serviços rurais, e para a inovação nas unidades familiares; Gerencial: conhecimentos em administração rural, gestão de projetos, melhoria de processos econômicos e estudos de diagnóstico e viabilidade). Disponível em: <http://cedejor.blogspot.com.br>. Acesso em: 16 mar. 2018.

<sup>58</sup> Plataforma de boas práticas para desenvolvimento sustentável. FAO e parceiros. Juventude Rural: Projeto Novos Rurais (03 C). Disponível em: <http://www.boaspraticas.org.br/index.php/pt/areas-tematicas/inclusao-socio-produtiva/185-programa-novos-rurais-pt>. Acesso em: 17 mar. 2018.

<sup>59</sup> Ib. Idem.

desenvolvimento sustentável. O principal objetivo da iniciativa é fomentar estratégias de diversificação produtiva e comercial entre rapazes e moças que vivem no campo. Aplicado em parceria com entidades de educação formal e organizações contextualizadas ao rural, o programa oferece novas habilidades e competências aos egressos e estudantes do Ensino Médio dessas instituições, transformando-os em agentes capazes de agregar valor aos produtos e serviços da agricultura familiar. O Novos Rurais é gerido pelo Instituto Souza Cruz, responsável pela formatação da metodologia, elaboração dos materiais de formação, sistematização de informações e estabelecimento de indicadores de avaliação.<sup>60</sup>

Repetidamente o êxodo rural é o fato que tematiza o assunto da educação no campo. Conforme é possível observar no portal G1, discurso midiático também estimula permanência dos jovens na produção rural do Rio Grande do Sul, em reportagem é noticiada a parceria entre Instituto Souza Cruz e a Escola Técnica de Canguçu onde atua o Programa Novos Rurais<sup>61</sup>. Qual o interesse da Souza Cruz nesta escola pública? A matéria tem como temática: “fixar” o homem no campo para manter as relações produtivas familiares. Os textos midiáticos trazem as novidades pedagógicas e as mudanças nas ferramentas informacionais, mas a relação entre rural e urbano ainda é contraditória e dualista. Permanecer no campo exige as mesmas condições de vida da cidade? Será este o objetivo do estudante rural? Ser igual ao urbano, porém periférico?

O que acontece em Canguçu, foco da reportagem, foi pesquisado por FINOKIET (2016) que descreve a escola estadual e a realidade local:

Na chegada a escola conversei com Luiz, o diretor, que foi muito cordial e me deu muitas informações sobre a mesma. Ele também abriu a possibilidade para que eu pudesse pernoitar na escola e conhecer a rotina das/os estudantes. A escola da “cidade” (Escola Técnica Estadual – Ensino médio e pós médio) atende estudantes oriundos de diferentes localidades do município e também de municípios próximos como Capão do Leão, Morro Redondo, Piratini, São Lourenço, Santana da Boa Vista e Pelotas. Ela oferta o Curso Técnico em Agricultura na modalidade Integrado e Subsequente, Ensino Médio Politécnico e o Curso Técnico em Contabilidade na modalidade Subsequente. A escola tem cerca de 650 estudantes, 55 educadoras/es e 20 funcionárias/os e se localiza na sede do município. Por ser uma escola de ensino médio e técnico, ter muitos estudantes e estar localizada na sede do município esta escola tem

<sup>60</sup> Ib. Idem.

<sup>61</sup> G1. GLOBO.COM. Rio Grande do Sul. RBS-TV, Campo e Lavoura. Projeto estimula permanência de Jovens na produção rural do Rio Grande do Sul. Aposta do Programa é incentivar o empreendedorismo no meio rural. Parceria entre Instituto Souza Cruz e Instituições de ensino já apoiaram cerca de 60 ideias. Atualizado 07/01/2018. Disponível em: <https://g1.globo.com/rs/rio-grande-do-sul/campo-e-lavoura/noticia/projeto-estimula-permanencia-de-jovens-na-producao-rural-do-rio-grande-do-sul.ghtml>. Acesso em: 18 mar. 2018.

uma dinâmica diferente das demais que observei. Um dos aspectos relaciona-se ao fato de que muitos estudantes moram no alojamento da escola durante a semana e também em razão de que a escola conta com mais três áreas onde desenvolve atividades (FINOKIET, 2016, p. 92).

Diversas questões se apresentam nestes discursos, como a utilização de um alojamento para manter os estudantes na escola para estudo integral, uma forma de vigilância permanente e até mesmo um tipo de cárcere contínuo. E imposição de uma “verdade” e um modelo de desenvolvimento rural ligado ao crescimento econômico, modernização, mecanização e produção familiar em pequena escala. Estudantes e professores aceitam a interferência de empresas multinacionais e corporações privadas, no processo de ensino e projeto curricular como perspectiva de uma educação formal específica e diversificada.

Sob o olhar da sustentabilidade os discursos para a educação do campo e desenvolvimento rural podem estar assentados no processo educativo que visa lucratividade através da monocultura utilizando agrotóxicos e sementes modificadas. Qual relação da produção de tabaco com a sustentabilidade se a empresa cria uma relação hierárquica com o agricultor, que depende da corporação para fornecer crédito, sementes, insumos, estocagem e comercialização da produção familiar. Esse é um exemplo de inserção de grandes corporações nas escolas públicas, municipais e estaduais no Brasil.

#### **5.4.5 Programa Instituto Crescer Legal: combate o trabalho infantil e profissionalização**

O Instituto Crescer Legal foi fundado em 23 de abril de 2015, na Região Sul do País a partir da iniciativa do Sindicato Interestadual da Indústria do Tabaco (SindiTabaco) e suas empresas associadas. Os objetivos do programa são:

[...] promover, incentivar, desenvolver e apoiar ações e projetos sociais voltados a combater o trabalho de crianças e adolescentes no meio rural, em especial na cadeia produtiva do tabaco, na Região Sul do Brasil, por meio de ações no campo cultural, educacional, social e legal, de forma articulada com as várias instituições que atuam com os mesmos propósitos.<sup>62</sup>

<sup>62</sup> INSTITUTO CRESCER LEGAL. Quem somos. Sobre o Instituto. Candelária, Santa Cruz do Sul, Vale do Sol, Venâncio Aires e Vera Cruz vão sediar piloto de programa que levará aprendizagem

Promete criar alternativas de aprendizagem e profissionalização para os jovens e fortalecer a capacidade de gestão sustentável da pequena propriedade rural. Tem como meta: Oferecer subsídios para que o jovem permaneça e se desenvolva no meio rural, através de “oportunidades de geração de renda e do desenvolvimento das habilidades e potencialidades, respeitando a diferenciação de gênero, com possibilidades para meninos e meninas”. O Instituto Crescer Legal busca identificar as crenças culturais que legitimam o trabalho infantil no meio rural e afirma acreditar na possibilidade de modificar questões culturais enraizadas. Propõe uma alternativa de profissionalização sem sair do campo.

É um plano inicial que está sendo implantado de forma gradativa em cinco municípios do Vale do Rio Pardo a partir de 2016, conforme o instituto. Visa atender a demanda por qualificação dos jovens do meio rural para administração da propriedade para conduzir a sucessão geracional. O discurso apresenta termo como agregar tecnologia e possibilitar a prática de forma orientada e voltada à aprendizagem. De acordo com o diretor presidente do Instituto, Iro Schünke, “o piloto durará aproximadamente um ano, com atividades práticas e teóricas, totalizando 920 horas”<sup>63</sup>. O programa de combate o trabalho infantil foi criado, segundo o instituto, para atender uma demanda dos agricultores, que questionavam: “O que fazer com os adolescentes que já concluíram o ensino fundamental e que ainda não completaram 18 anos?”.

Assim, o programa existe “no sentido de oportunizar ao jovem do meio rural alternativas que se assemelhem às oportunidades vislumbradas nas cidades, como acesso à educação, à tecnologia e à informação”, afirmou o diretor-presidente do Instituto, Iro Schünke, na apresentação do programa.

A novidade apresentada à comunidade prevê a oferta de cursos profissionalizantes em municípios produtores de tabaco; e a contratação de aprendizes por parte das empresas beneficiadoras do produto (com sedes localizadas nas regiões urbanas, mas com vínculos de produção no meio rural). O programa que já foi protocolado no Ministério do Trabalho, Emprego e Previdência

---

profissional ao meio rural em 2016. Disponível em: <http://crescerlegal.com.br/instituto/quem-somos>. Acesso em: 18 mar. 2018.

<sup>63</sup> INSTITUTO CRESCER LEGAL. Notícias. Programa de Aprendizagem Profissional Rural será alternativa para jovem no campo, 2015. Candelária, Santa Cruz do Sul, Vale do Sol, Venâncio Aires e Vera Cruz vão sediar piloto de programa que levará aprendizagem profissional ao meio rural em 2016. Disponível em: <http://crescerlegal.com.br/noticias/programa-de-aprendizagem-profissional-rural-sera-alternativa-para-jovem-no-campo>. Acesso em: 18 mar. 2016.

vai atuar em escolas cedidas pelas prefeituras e realizar seleção dos profissionais e dos adolescentes para realização do trabalho de ensino.

#### **5.4.6 Programa da Fundação Telefônica-vivo: Escolas Rurais Conectadas**

A Fundação Telefônica Vivo desde 2012 oferece cursos para os professores do campo na plataforma gratuita para promover o desenvolvimento profissional dos educadores em seu desafio cotidiano de elevar a aprendizagem dos alunos, num espaço de aprendizagem global que acredita na transformação da educação no Brasil e no mundo, tendo o educador como figura central do processo, visando:

[...] impulsionar processos educacionais diferenciados nas escolas do campo, disponibilizando, infraestrutura tecnológica, formação docente, metodologias inovadoras de ensino e aprendizagem, além de conteúdo diversificado sobre e para a educação do campo (FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO, 2016).<sup>64</sup>

Assim, surgindo o Programa Escolas Rurais Conectadas, junto aos questionamentos: a conexão com a internet representa outro caminho para buscar novas formas de revalorizar o local? As práticas das comunidades envolvidas pensam numa educação emancipatória? Um instituto privado é capaz de criar uma nova pedagogia? Pois, afinal, levam conectividade e aparelhos tecnológicos para as escolas rurais, criam vídeos e reportagens midiáticas para publicar suas atividades de ensino, como é o caso do exemplo a seguir, onde contam sobre a atuação do projeto em uma escola de Viamão – RS:

Localizada em uma cidade com 80% do seu território rural, a escola Zeferino Lopes de Castro adota uma metodologia de aprendizagem por projetos, agrupando alunos multisseriados por interesses e afinidades. Ela prioriza a conexão com a comunidade onde está inserida e o uso de ferramentas digitais para potencializar o aprendizado. Além de crianças animadas e pais orgulhosos, foram convidados para a pré-estreia o presidente da Fundação Telefônica Vivo, Americo Mattar, o secretário de educação de Viamão, Carlos Bennech, a diretora e produtora Helena Poetini, e Helena Singer, consultora do Centro de Referências Em Educação Integral.

A Fundação Telefônica Vivo tem um compromisso com a educação há quase 16 anos. Nossa maior alegria é quando acontece a institucionalização da inovação. O poder público assumindo o projeto e alargando sua escala. A EMEF Zeferino Lopes Castro é uma das

<sup>64</sup> FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Fundação. Projetos. Escolas Rurais Conectadas. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas>. Acesso em: 20 mar. 2016.

seis escolas apoiadas pela Fundação Telefônica Vivo no Programa Inova Escola.

Em 2013, ela recebeu seus primeiros computadores, o que afetou profundamente um programa pedagógico até então tradicional<sup>65</sup>.

O programa também realiza a implementação de escolas laboratório para a experimentação de tecnologias digitais. O projeto Janelas de Inovação sobre a EMEF Zeferino Lopes de Castro, em Viamão (RS) foi apresentado no evento Mobile Learning Week, organizado pela UNESCO em Paris (França) entre 7 a 11 de março de 2016<sup>66</sup>.

Os dados de 2012 da atuação do Programa Escolas Rurais Conectadas, são os seguintes: “7 estados do Brasil, 100 escolas, 11 mil alunos, 500 professores, Meta - disponibilizar conexão 3G em 25 mil escolas rurais até 2015”. O texto publicitário acompanha dados do Censo de 2013, e reafirma o número total de estudantes contemplados. O portal da fundação Telefônica traz lemas como: “pense grande”. Os cursos disponíveis online para a formação dos professores possuem as temáticas: empreendedorismo, inovação e robótica<sup>67</sup>.

Não há dúvidas de que inserir conexão a internet e fornecer tablets e notebooks aos estudantes do ensino fundamental altera a maneira como se relacionavam com o conteúdo. E pode potencializar a adoção do sistema de aprendizado por projetos que acontece durante alguns dias da semana, paralelamente à grade curricular tradicional (pergunta-problema, grupos de estudo, criação de projetos). Reportagens e vídeos mostram as evidências reais da implementação desde projeto na Escola Zeferino:

Letícia se lembra da desconfiança que sentiu quando a escola começou a metodologia por projeto. Ela estava na sétima série, e até então, aprendia tradicionalmente. “Parecia que não ia render muito, que eu ia deixar de aprender muita coisa. Hoje, já no ensino médio, percebo que os projetos desenvolvidos ajudaram a orientar a escolha da minha futura carreira”. Letícia encabeçou um projeto de marcação do gado com uso de QR Code, e enquanto se prepara para prestar

<sup>65</sup> FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Notícias. Fundação Telefônica Vivo faz pré-estreia de episódio do Janelas de Inovação em Viamão (RS). <http://fundacaotelefonica.org.br/noticias/fundacao-telefonica-vivo-faz-pre-estreia-de-episodio-do-janelas-de-inovacao-em-viamao-rs>

<sup>66</sup> SCOLARTIC. Primeira Comunidade Educativa em âmbito Espanhol. Eventos presenciais. Fonte <https://www.scolartic.com/inicio>. Acesso em: 20 mar. 2016.

<sup>67</sup> EL PAÍS. Inovação na Educação. Escola rural gaúcha fisga jovens do campo com ensino tecnológico. Aulas de robótica pintam de modernidade cenário de estradas de terra, gado e plantações em Viamão, 2016. Disponível em: [https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466634623\\_111554.html](https://brasil.elpais.com/brasil/2016/06/23/politica/1466634623_111554.html). Acesso em: 25 jun. 2016.

vestibular para Veterinária, se depara constantemente com competências a que teve acesso enquanto cursava o ensino fundamental.

Já Victor sentiu que os projetos o incentivaram em uma área sempre nebulosa: a de se apresentar e expressar suas ideias em público. Ao fim de cada rodada de projetos, com duração de um trimestre, os alunos da Zeferino têm que apresentar o que aprenderam diante de professores, alunos e pais. “Sempre falei com timidez, e depois dos projetos, melhorei minha relação com as pessoas”, relata. Com 18 anos, ele se lembra com orgulho e afeto do projeto de coxos automáticos em estábulos de animais como o gado de corte ou cavalos que criou. “Fiz esse projeto querendo melhorar a vida dos animais e também me preparar para meu futuro profissional”.<sup>68</sup>

O programa apresentado acima é de ordem privada, mas o Brasil possui um programa Estatal que chama Programa Banda Larga nas Escolas (PBLE) foi lançado em 4 de abril de 2008 pelo governo federal e prevê o atendimento de todas as escolas públicas urbanas de nível fundamental e médio, participantes dos programas E-Tec Brasil, além de instituições públicas de apoio à formação de professores: Polos Universidade Aberta do Brasil, Núcleo de Tecnologia Estadual (NTE) e Núcleo de Tecnologia Municipal (NTM). “O acesso para escolas públicas urbanas é automático e ocorre por meio das informações do censo da educação básica, onde anualmente a lista de obrigações é atualizada com as novas escolas elegíveis para atendimento” (BRASIL, 2015)<sup>69</sup> e a gestão do programa é feita conjuntamente pelo FNDE e pela Agência Nacional de Telecomunicações (Anatel), em parceria com as Secretarias de Educação Estaduais e Municipais. Também fazem parte do programa as operadoras Telefônica, CTBC, Sercomtel e Oi/BrT. O Estado não tem capacidade de atender sozinho as demandas das escolas e os materiais necessários para a implementação, por isso as parcerias público-privadas, os contratos e projetos educativos são terceirizados para grandes corporações que apresentam um discurso de consumo, mercado de trabalho, profissionalização e adestramento dos jovens.

Qual o interesse de grandes corporações da telefonia, como Instituto Telefônica<sup>70</sup> e TIM<sup>71</sup> apoiar projetos educativos em escolas periféricas, inclusive

<sup>68</sup> ZERO HORA. GAÚCHA ZH. GERAL. ESCOLAS RURAIS CONECTADAS. Projeto leva banda larga e tablets para escola municipal de Viamão. Criatividade dos alunos e acesso a ferramentas gratuitas na internet já deram origem a uma série de projetos, 2014. Disponível em: <http://zh.clicrbs.com.br/rs/noticias/noticia/2014/04/projeto-leva-banda-larga-e-tablets-para-escola-municipal-de-viamao-4467513.html>. Acesso em: 20 mar. 2016.

<sup>69</sup> FNDE. Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação. Ministério da Educação, 2015. Disponível em: <http://www.fnde.gov.br/component/k2/item/9777-sobre-o-pble>. Acesso em: dez. 2017.

<sup>70</sup> FUNDAÇÃO TELEFÔNICA VIVO. Fundação. Projetos. Escolas Rurais Conectadas. Disponível em: <http://fundacaotelefonica.org.br/projetos/escolas-rurais-conectadas>. Acesso em: 20 mar. 2016.

rurais? As escolas estão impossibilitadas de fazer escolhas, institutos privados e as parcerias com os órgãos públicos criam projetos educativos alternativos voltados para a inovação, empreendedorismo, tecnologias e inclusive para “pensar grande!”. Algumas escolas aceitam e festejam, outras resistem e publicam cartas abertas sobre a interferência das grandes corporações na educação (exemplo do programa Agrinho no Paraná).

---

<sup>71</sup> INSTITUTO TIM. Tem como missão Criar e potencializar recursos e estratégias para a democratização da ciência, tecnologia e inovação, que promovam o desenvolvimento humano no Brasil, tendo a tecnologia móvel entre os principais habilitadores. Disponível em: <https://institutotim.org.br/>. Acesso em 12 mar. 2018.

**Quadro 11 - Programas para a Educação no Campo**

DATA INSTITUIÇÃO	PROGRAMAS	Epistemologia do desenvolvimento Temáticas	Territórios de aprendizagem Prática pedagógica	Público – local NORMAS Tempo de curso	Paradigmas
<b>1980</b> MST - Pastoral da Terra - ITERRA– Liga camponesa 1999	PRONERA EDUCAÇÃO PARA A REFORMA AGRÁRIA  Pedagogia para educadores do campo	Desenvolvimento agrário- Agroecologia Reforma agrária Novo projeto de sujeito social “sem terra” Projeto anticapitalista Agricultura em pequena escala	Escola itinerante em assentamento Universidades e Institutos federais	Assentados  Professores de escolas públicas em áreas rurais	Pedagogia do movimento Existencialismo Materialismo histórico Marxismo e fenomenologia Comunitarismo cristão Freirismo
<b>1996</b> SENAR -CNA – MEC – MDA FAEP - Paraná Patronato rural BB Dow agroSciences	PRONATEC AGRINHO– JOVEM AGRICULTOR APRENDIZ –	Agronegócio Visão empresarial Empreendedor Desenvolvimento agrícola Modernização	Escolas municipais e estaduais	Jovens entre 14 e 24 anos  Agricultores familiares	Profissionalização Gestor  Educação ambiental Mistifica o uso racional de agrotóxicos
<b>1997</b> MEC – SECADI CNE INEP	ESCOLA ATIVA Kit pedagógico e formação de professores	Desenvolvimento rural sustentável Projeto de vida Cotidiano Desenvolvimento local Agroecologia Participação Cidadania	Colégio técnicos estaduais  Escolas municipais multisseriadas	Educação infantil e ensino fundamental  Formação de professores	Pedagogia ESCOLA NOVA Idealismo Construtivismo Utilitarismo e formação do sujeito integral Escola da experiência
<b>1998</b> MDA – ATER – CNDRS CUT CONTAG; FAO INCRA	PRONERA TERRA SOLIDÁRIA  Cursos de profissionalização	Desenvolvimento rural territorial Desenvolvimento local Novo sindicalismo Novo modelo de desenvolvimento Crítica à modernização Agricultura familiar	Escolas em assentamentos Agentes de desenvolvimento - Lideranças sindicais - Trabalhador - Cidadão	Assentados da reforma agrária  Agricultores familiares  Brasil	FENOMOLOGIA EXISTENCIALISMO  Pedagogia da terra Educação popular Conhecimento ao povo Formação do ser humano
<b>2001</b> INSTITUTO SOUZA CRUZ – CEDEJOR Vale do Rio Pardo. Rio Grande do Sul  Cooperação com organizações rurais	PEJR - EMPREENDEDORI SMO DO JOVEM RURAL Cursos  NOVOS RURAIS (2012) (FAO/ONU) boa prática Elaboração de material pedagógico	Desenvolvimento Sustentável Empreendedorismo Gestão social Visão moderna do campo Agricultura familiar sustentável Forma cooperativa Inovações Canais de comercialização	Centro educativo próprio Escolas estaduais técnicas  Territórios rurais Novas profissões rurais Atividade não agrícola	Jovens rurais entre 16 e 29 anos com ensino médio completo.  Egressos e Estudantes de escolas públicas	Pedagogia da alternância – núcleo de formação e unidade familiar  Educação contextualizada Formação de capital social Governança local  Agente de desenvolvimento rural
<b>2006</b> Associação ARCAFAR-SUL – FETAG FETRAF – Sul	Escola Família Agrícola – agricultura familiar, produção rural. ESCOLA ATIVA Elaboração de material pedagógico	Desenvolvimento agrícola Comunidade local Lideranças Atuação em ONGs e comunidade Conter o êxodo rural	Centros de formação pela alternância EFA	Escolarização nível fundamental e médio Filhos de pequenos produtores	ESCOLA NOVA Pedagogia da alternância  Aprender a aprender
<b>2007</b> MEC ATER MDA PRONAF	PROJOVEM/ CAMPO SABERES DA TERRA Cursos Formar	Desenvolvimento territorial Gestão dos territórios Empoderamento Nichos de mercado	Profissionalização – EJA Escolas estaduais  Institutos técnico	Jovens 18 a 29 anos da Agricultura familiar	FENOMOLOGIA EMPIRISMO Pensamento comunitário Cristão Pós-estruturalista Neopositivismo

DATA INSTITUIÇÃO	PROGRAMAS	Epistemologia do desenvolvimento Temáticas	Territórios de aprendizagem Prática pedagógica	Público – local NORMAS Tempo de curso	Paradigmas
	empreendedores rurais Valorizar e divulgar a agricultura familiar Desenvolvimento de atividades produtivas	Empregabilidade Ocupação no campo Novos rurais	Profissionais		Utilitarismo
<b>2009</b> FAO/ FNDE PNAE 13 países 75 mil estudantes e 338 escolas	BOAS PRÁTICAS  ALIMENTAÇÃO ESCOLAR Contra desnutrição e obesidade	Desenvolvimento sustentável Alimentação escolar saudável e de qualidade Agricultura familiar Enfrentar a pobreza Hábitos alimentares Cultura local	Escolas públicas selecionadas Governos e prefeituras Comunidade local	Mapear a agricultura local para fornecer alimentos frescos  Organização territorial	Metodologia ESCOLAS SUSTENTÁVEIS Horta pedagógica Educação alimentar e nutricional Infraestrutura cozinha refeitório
<b>2009</b> MEC MDA Universidades	PROCAMPO-licenciaturas  PRONACAMPO (2013)	Desenvolvimento do campo  Educação do Campo	IES Institutos de Ensino Superior Universidades Federais	Estudantes de graduação Formação de docentes de escolas rurais	Territórios etno educacionais Pluralismo teórico-metodológico
<b>2014</b> FUNDAÇÃO TELEFÔNICA Vivo – Viamão - RS  7 estados 100 escolas 11 mil alunos 500 professores	ESCOLAS RURAIS CONECTADAS – cursos virtuais e escolas laboratórios Canal futura Janelas da inovação	Tecnologia e Inovação. Conexão Robótica Pensar grande Empreendedorismo Novos valores Tecnologias inovadoras Conexão 3G para 25 mil escolas rurais até 2015.	Formação de professores Laboratórios em escolas municipais Infraestrutura tecnológicas (tablets, conexão). Metodologia inovadora	Educação infantil e ensino fundamental Estudantes selecionadas para trabalhar no horário extracurricular.	Pedagogia de projetos Espaço de aprendizagem global Educador como figura central do processo Processo diferenciado
<b>2016</b> Instituto Crescer Legal SindiTabaco Candelária, Santa Cruz do Sul, Vale do Sol, Vera Cruz e Venâncio Aires. Região Sul – Brasil MTEP empresas beneficiadoras do Tabaco	APRENDIZAGEM PROFISSIONAL RURAL  Ações e projetos sociais Cursos de profissionalização 11 meses  Contratação de aprendizes por empresas do Tabaco	Combate ao trabalho infantil Permanência no rural Diferenciação de gênero Gestão sustentável da pequena propriedade Rural Geração de renda Agricultura polivalente	Centro educativo Articulação com instituições  Articulação com escolas municipais	Crianças e adolescentes do campo 15 a 17 anos cursando a partir dos 5 anos ou com EF completo. Oriundos de famílias de pequenas propriedades Rurais (de tabaco)	Pedagogia de pesquisa Conteúdos técnico profissionais Desenvolvimento de potencialidade e habilidade dos jovens rurais. Atuação empreendedora e cidadã na comunidade

Fonte: Elaboração e organização da autora (2018).

O quadro acima apresenta uma síntese de todos os programas para a educação no campo, suas abordagens e resultados, mostrando que a incorporação de empresas privadas e organizações nos programas educativos retomam o altruísmo das décadas anteriores. O tipo de desenvolvimento pretendido incorpora a sustentabilidade e a gestão da propriedade rural com a criação de novidades, inovações e novas pedagogias. Mantém o foco na formação para o mercado de

trabalho, profissionalização empreendimento de um negócio próprio como projeto de vida.

As transnacionais atuam em escala micro, dentro de comunidades produtoras e recebendo mão de obra direto “da fonte”. Projetos educativos mostram que adolescentes são escolarizados e ao mesmo tempo “contratados” por empresas beneficiadoras.

A inserção de uma nova divisão internacional do trabalho, mais conhecida como pós-fordista, faz pensar além das fronteiras nacionais e como a agricultura do terceiro mundo entra no novo “regime alimentar”? (Oliveira, 2014 p. 04). Quem é o sujeito aprendiz de agricultor familiar? A forma sustentável de produzir em pequena escala é proposta pelo agronegócio? O modo de vida camponês fica de fora apesar de que a sua relação produtiva com a natureza seja mais sustentável e autônoma.

## **6 ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS DA LICENCIATURA EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Após análise dos programas para a educação básica no campo, este capítulo trata dos discursos criados para o ensino superior no tocante à formação de professores no Brasil. Este tema é recorrente em pesquisas científicas e foi alvo de intenso investimento público para qualificação docente dos professores em exercício nas escolas rurais. Ao tratar de uma profissão criada recentemente, analiso os projetos universitários para a execução de uma proposta de cursos de licenciatura com foco nos docentes de áreas rurais. As instituições de ensino superior, públicas e federais, institucionalizam a política de formação docente e promovem novos discursos sobre educação do campo

### **6.1 EDUCAÇÃO SUPERIOR NO BRASIL: CRIAÇÃO TARDIA E FINANCEIRIZAÇÃO RECENTE**

O ensino superior no Brasil é uma rede educativa recente, datam de 1930 os primeiros cursos em faculdades. Neste período o país privilegiou a formação intelectual de sua elite no exterior e pouco fortaleceu os centros educativos fixados em algumas escolas profissionais isoladas. A Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras formava apenas bacharéis e o magistério era uma opção após bacharelado completo. Ainda em 1934 não haviam pesquisas científicas sobre educação e licenciaturas. Diante da péssima realidade escolar e do analfabetismo que prejudicava o crescimento da economia, o Estado, até então negligente (tanto em legislar como executar políticas), passa a ter um olhar para a formação de professores secundários no país.

Em 1957, havia apenas 28 cursos de filosofia, ciências e letras (15 em universidades e 13 em instituições isoladas) sendo 21 particulares e apenas 7 em instituições públicas. Dos 1.991 alunos matriculados nesses cursos, 1.401 estudavam em instituições particulares. A maioria dessas instituições era, até aquele momento, fundamentalmente católica e privada. (IBGE, 1957).

As novas faculdades de filosofia cumpriram um papel importante na ampliação do setor privado de ensino superior. Foi a partir delas que

se fundaram muitas das primeiras instituições privadas, inicialmente como um pequeno negócio funcionando como uma espécie de acumulação primitiva. Os cursos de licenciatura nos anos de 1960 e 1970 se constituíram como estratégicos para um empreendimento que exigia pequeno capital inicial e que iria operar a um custo reduzido (CACETE, 2014, p.1066).

A LDB de 1961 faz com que as faculdades de filosofia deixassem de ser obrigatórias, porém, tratadas de forma insignificante Cacete (2014) aponta que os cursos foram mantidos para a formação de professores secundários e com a Lei Da Reforma Universitária n. 5.540 de 1968 se transformaram em cursos das áreas da educação.

Conforme Cacete neste período o Brasil adota medidas colocadas pelo relatório da missão da UNESCO. Esta entidade foi encarregada de orientar a implantação das faculdades de educação e deixou clara a preferência por uma concepção de curso que separava completamente o trabalho científico do trabalho profissional. As formações de bacharéis foram mantidas e os temas ligados à educação e pedagogia centralizados em um curso de magistério. Para Cacete (2014, p.1064)

[...] esse modelo, que de certa forma já vinha sendo praticado, consolidava o bacharelado como via ou como requisito para a formação de professores para a escola secundária, estabelecendo uma hierarquização dos estudos em que a formação pedagógica tinha um caráter complementar e fundamentalmente prático.

A questão colocada era exigir menos estudo científico dos futuros professores, para não criar um “pesado fardo pedagógico”. Conforme Cacete (2014) as alegações foram que os bacharéis seus colegas destinavam-se unicamente à pesquisa científica e os docentes não poderiam obter resultados correspondentes.

Das faculdades de educação nasceram as licenciaturas e o termo – licenciatura – marca a convivência de dois modelos básicos de formação: Um na década 1930, com o bacharelado como requisito para a obtenção do diploma de licenciatura e em meados da década de 1960, quando a licenciatura configura como um modelo individualizado e distinto do bacharelado, embora mantendo correlações.

No processo de expansão do ensino superior, não se estabeleceu apenas uma dualidade expressa por um setor público e um setor privado. Ocorreu, além disso, uma diferenciação entre as instituições relacionada à qualidade acadêmica e ao público a quem essas

instituições dirigem seus produtos. O ensino superior privado, surgido a partir da década de 1960, retirou o monopólio dos grupos confessionais e caracterizava-se pela mera transmissão de conhecimentos e pela questionável qualidade. Considerado um setor de menor prestígio, estava dirigido às camadas sociais médias urbanas mais desprovidas de capital econômico e consideradas com menor vocação acadêmica (Cacete, 2014, p.1066).

Entre 1960 e 1970, outra tendência estabelece uma ruptura: As licenciaturas se separam em cursos distintos, um de formação de professores para o ginásio (1º ciclo) e outro para o colégio (2º ciclo), inaugurando uma nova fase no processo de formação de professores durante o regime militar (Cacete, 2014). Nesta política as áreas do conhecimento e formação de professores polivalentes: licenciatura com três anos de duração, dividida nas seguintes áreas:

- a) Letras (Português e uma língua viva);
- b) Estudos Sociais (História, Geografia, Organização Social e Política do Brasil);
- c) Ciências (Ciências Físicas e Biológicas, Iniciação às Ciências e Matemática).

Para Cacete a criação das licenciaturas curtas polivalentes deu novo fôlego ao projeto expansionista do setor privado de ensino superior não confessional e apresentou um número crescente de matrículas para os cursos de curta duração em escolas isoladas.

Essa figura do professor polivalente se justificaria sob vários aspectos: em primeiro lugar o professor ginásial não há de ser um especialista puro; em segundo lugar, do ponto de vista pedagógico formativo o ideal seria que, no primeiro ciclo, o mesmo mestre se ocupasse de várias matérias; finalmente porque contribuiria para resolver o problema da falta de professores. (BRASIL, 1964)

O setor público resistiu à implantação desse modelo de licenciatura, deixando a cargo dos departamentos universitários a construção de um perfil de profissional de educador, com foco específico na área do conhecimento disciplinar.

Cacete afirma que as Instituições de Ensino Superior (IES) privado-mercantis detinham 73% das matrículas em cursos de graduação em 2015. A autora relembra que este setor é fortemente financeirizado, desde meados de 2000, quando seus negócios são abertos na bolsa de valores. Os centros de educação no Brasil passam a ter fins lucrativos. As empresas de capital aberto envolvidas no mercado acionário passam a manter e financiar projetos e institutos educativos.

Na bolsa de valores do país (BM&F Bovespa) se apresenta como setor de rentabilidade. Cacete utiliza uma pesquisa de Sguissardi que acompanha a evolução do índice do IBOVESPA e do valor das ações em 2013 e 2014 e conclui que nos dois anos de vigor alguns dados são impressionantes:

- a) a Kroton teve uma valorização de suas ações na Bolsa de 314,87%;
- b) a Estácio 240,97%;
- c) e a Anhanguera 85,89%.

E em contrapartida crescem os programas públicos governamentais para preencher as vagas nas faculdades privadas. Em 2016, o governo federal liberou cerca de R\$ 19 bilhões para o Fundo de Financiamento Estudantil (Fies) e para o Programa Universidade para Todos (Prouni). Existe um direcionamento de dinheiro público para grandes corporações privadas e esses recursos cresceram aproximadamente 1.151% no Brasil, conforme Cacete (2014) passando de R\$ 1,56 bilhão, em 2003, para R\$ 19,57 bilhões, em 2016.

O crescimento de novos cursos se dá pela procura por qualificação profissional devido ao elevado percentual de profissionais em exercício que necessitam de certificação da formação superior para lecionar. Os cursos presenciais de pedagogia aumentaram 67% entre 2000 e 2010 e os cursos à distância se multiplicaram, provocando um aumento de 4.492% em dez anos conforme dados do (INEP/MEC, 2012):

**Tabela 11 - Número de cursos de pedagogia no Brasil entre 2000 e 2010**

<b>Data</b>	<b>Cursos de Pedagogia Ensino a Distância</b>	<b>Cursos de Pedagogia Presencial</b>
<b>2000</b>	6.077	115.671
<b>2005</b>	160.798	230.097
	273.000	193.738
<b>2010</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 264.841 privados</li> <li>• 8.159 públicos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• 165.277 privados</li> <li>• 28.461 públicos</li> </ul>

Fonte: INEP/MEC/DeeD/IBGE (2012). Organização da autora (2018).

Os elevados indicadores de ingresso nos cursos universitários não representam nem metade dos profissionais que vão atuar no mercado de trabalho, visto que existe um elevado índice de abandono nos cursos de licenciatura e nas pedagogias conforme pesquisas quantitativas e acadêmicas. Pedagogias e licenciaturas têm evasão e desistência de pelo menos 50% dos estudantes dos cursos e ocorre principalmente nas faculdades particulares, conforme texto

divulgado pelo portal do MEC. Esse indicador de abandono também está elevado em outros cursos de graduação no país e passou a ser calculado em 2010.

Pela primeira vez, o Censo da Educação Superior traçou um perfil dos estudantes ao longo da graduação, considerando as taxas de permanência, conclusão e desistência. Os dados relativos ao ano de 2015, divulgados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), revelam um acréscimo desordenado na taxa de desistência do curso de ingresso, na avaliação da trajetória dos alunos entre 2010 e 2014. Em 2010, 11,4% dos alunos abandonaram o curso para o qual foram admitidos. Em 2014, esse número chegou a 49%. (BRASIL/MEC).<sup>72</sup>

Um fato é que o acesso ao ensino superior aumentou com as políticas do SISU, Prouni, Fies, ENEM (que facilita o ingresso nas universidades). Uma década atrás o processo de ingresso no ensino superior era seletivo, constituído de provas objetivas e redações nos chamados vestibulares “locais” onde cada instituição produzia sua própria ferramenta de seleção e exclusão dos ingressantes. Hoje existe um sistema universal de dados e resultados das provas e exames por sistema virtual. Na década de 1990, a proporção de jovens entre 20 e 24 anos que ingressou no ensino superior correspondia a 11,4%, hoje essa realidade ainda perpassa os 20% de jovens brasileiros que ingressam na universidade.

Mas quem deseja ser professor na educação básica do Brasil? É difícil traçar um único perfil porque a formação superior não era obrigatória até 2006 e foram cursos de mestrado que instruíram grande parte dos docentes que atuam nas pequenas escolas. Os cursos de pedagogia e licenciaturas não são concorridos principalmente por todas as características já comentadas da educação e os problemas que dificultam a profissão do professor. O que se analisa são as condições criadas para novos cursos privados, financiados pelo Estado e que não conferem uma formação digna para os futuros docentes.

Ao tornar obrigatório o ensino superior para docentes em atividade no país em 2006 faz com que milhares de professores busquem a formação exigida pela nova lei e o prazo estipulado para as escolas exigirem diplomas e certificados era até 2016. Conforme os dados do recenseamento são mais de 2 milhões de professores que atuam na educação básica (Brasil/PNE) e conforme os dados do

---

<sup>72</sup> MEC. <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/212-educacao-superior-1690610854/40111-altos-indices-de-evasao-na-graduacao-revelam-fragilidade-do-ensino-medio-avalia-ministro>. Acesso em: 20 mar. 2018

censo escolar de 2015, ainda 24% deste total não possui nível superior. A partir de 2010 os indicadores começaram a mudar, neste ano o percentual de não diplomados era mais de 30%. Foram criados mais cursos privados e programas governamentais para graduações especiais (PEG) nas universidades federais. Existe ainda uma disparidade territorial em relação à qualificação.

Desde 2009 se tornou obrigatório ter licenciatura para lecionar na educação básica e, assim como a tentativa de universalização da frequência obrigatória mudou os indicadores de escolaridade e alfabetização, a obrigatoriedade na formação superior também modifica os dados censitários do país. Conforme os dados do Censo Escolar (INEP/MEC, 2012) o Brasil tem cerca de 2,1 milhões de professores atuando, deste total 1.700.000 são mulheres (80%) e 411.000 são homens.

A maioria dos professores em exercício possui formação superior (1.600.000) sendo que 44% está na região sudeste e se formou em instituições privadas. Um total de 450.000 professores nunca fizeram curso universitário e 8.400 não concluíram o ensino médio. As regiões mais defasadas na formação dos docentes são a Norte e Nordeste onde cerca de 46% dos professores não têm educação básica completa. Outra característica relevante sobre o quadro docente é o salário médio mensal de um professor da educação básica pública: R\$1.567,00. A carga horária de 40 horas aula por semana caracteriza a dupla jornada docente, quando não tripla, com aulas manhã, tarde e noite<sup>73</sup>.

A partir de 2014 os cortes em investimentos e projetos de “reorganização” escolar, fecharam turmas, salas e escolas inteiras, tanto na área rural como nas áreas urbanas. Movimentos estudantis de resistência em várias partes do Brasil (Goiás, São Paulo, Rio de Janeiro, Rio Grande do Sul, entre outros) tiveram suas escolas públicas (estaduais em maioria) ocupadas por estudantes.

Além de reclamar melhores condições de estudos, outros temas também são pauta na escola que possui movimentos sociais: emancipação de gênero, feminismo, antirracismo, participação nas decisões da escola, diálogos que são necessários para a abertura da escola como espaço de aprendizado para a vida. Protestos ocorreram também nas ruas do país, em crítica a política de enfraquecimento da educação pública, financeirização e privatização do sistema de

---

<sup>73</sup> FOLHA DE SÃO PAULO. Especial: Quem educa os educadores? De 04 de agosto de 2013. Disponível em: <http://www1.folha.uol.com.br/especial/2013/quemeduca/>. Acesso em: 15 mar. 2018.

ensino, salários parcelados e descaso do Estado com as condições de trabalho dos professores.

## 6.2 PROCAMPO - DA ESCOLA RURAL PARA A FACULDADE: INGRESSO OBRIGATÓRIO E ESPECIAL

A política de formação de professores para o campo é criada a partir dos resultados do Censo Escolar de 2007, que apresentam uma alta taxa de desqualificação dos profissionais da educação básica, nas áreas rurais eram cerca de 338.910 docentes e neste período havia quase 60% de docentes trabalhando sem formação pedagógica superior, muitos sem ensino médio e uma pequena porcentagem ainda leciona nas escolas rurais sem ensino fundamental completo (INEP/MEC, 2007).

O desafio da política do PROCAMPO/2009 - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo - foi conceder acesso à universidade aos docentes que vivem em áreas rurais, aos assentados, aos jovens rurais e camponeses e, de forma geral, colocou os movimentos sociais de luta na discussão sobre ciência e acesso à educação superior. O programa conduz também novos formatos pedagógicos dentro da universidade, como a pedagogia da alternância e a graduação multidisciplinar por área do conhecimento. O Brasil alcança larga abrangência de cursos e programas de pós-graduação interdisciplinares, como por exemplo, os cursos de graduação e pós em desenvolvimento rural e saúde coletiva oferecidos na UFRGS. A educação do campo também se compromete a proporcionar o encontro de professores, pesquisadores e estudantes das mais diversas áreas do saber.

O Procampo via MEC repassa recursos para a implantação de cursos regulares de licenciatura, que integrem ensino, pesquisa e extensão: O programa foi criado para ampliar a oferta de educação básica no campo, possibilitar a expansão e qualificação dos professores e atender para uma dívida histórica com a educação e formação dos povos do campo (BRASIL/MEC, 2009).

CONDIÇÕES DE PARTICIPAÇÃO - o orçamento total do projeto de implantação de Licenciatura em Educação do Campo (Eixo I) não poderá exceder ao valor *per capita* de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência o atendimento a turma

de até 60 alunos, no valor total máximo para cada projeto de R\$ 240.000,00 (duzentos e quarenta mil reais) por ano (BRASIL/PROCAMPO, 2009).

A convocação de Instituições de Educação Superior (IES) para apresentarem projetos de novos Cursos de Licenciatura em Educação do Campo e formação de professores da educação básica passa a considerar editais e diretrizes pedagógicas do PROCAMPO em 2009.

O Programa Nacional de Educação do Campo dá relevância à construção de cursos de qualificação profissional para docentes em exercício. O PRONACAMPO criado em 2013 pela Portaria n. 86 traz no seu Art. 6º destaque sobre o público da nova formação de professores:

- I - a formação inicial dos professores em exercício na educação do campo e quilombola será desenvolvida no âmbito do Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo PROCAMPO, da Universidade Aberta do Brasil - UAB e da RENAFOR, assegurando condições de acesso aos cursos de licenciatura destinados à atuação docente nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio com a possibilidade de utilização da pedagogia da alternância;
- II - a formação continuada dos professores em nível de aperfeiçoamento e especialização em educação do campo e quilombola, com propostas pedagógicas por áreas de conhecimento e projetos temáticos. (BRASIL, MEC, 2013).

Os professores da educação básica, que não estavam qualificados para a docência nas escolas do país, foram convocados a buscar a formação continuada de professores. O retorno de sujeitos com experiência profissional ao ensino superior ocorre com as ofertas diferenciadas de novos cursos de graduação e pós-graduação (especialização e mestrado profissional em educação do campo, por exemplo) e de procura por formação continuada, oficinas de curta duração, seminários e congressos na temática profissional dos docentes faz com que a educação do campo encontre uma institucionalização dentro da academia.

### 6.3 NOVO PARADIGMA NO ENSINO SUPERIOR. PEDAGOGIAS E PRÁTICAS ALTERNATIVAS NA EDUCAÇÃO PÚBLICA

Em Molina (2015), encontro uma análise sobre os aspectos da ruptura e desconstrução do modelo de educação rural, a partir dos novos olhares pedagógicos construídos na educação do campo:

- a) protagonismo dos movimentos sociais;
- b) ingresso de camponeses no ensino superior;
- c) lutas e escola do campo.

Para Molina (2015) os novos cursos que promovem o ingresso dos sujeitos camponeses no ensino superior, visam garantir o protagonismo dos movimentos sociais do campo e a vinculação das lutas sociais com a realidade das escolas do campo.

O discurso midiático<sup>74</sup> do MEC apresenta o Procampo como política para atender a realidade social e cultural específica das populações do campo. Mostrando como a pedagogia da alternância conduz para um tempo-universidade versus tempo-comunidade, outra desconstrução do modelo de ensino superior no Brasil. Essa pedagogia, até então utilizada por escolas e centros de formação da educação básica, estabelece uma etapa presencial em sala de aula do espaço acadêmico e uma etapa educativa à distância, onde o estudante desenvolve atividades práticas na escola ou na comunidade rural de sua origem, conforme definição do MEC:

O projeto pedagógico da licenciatura, conforme o edital de seleção, deve ter períodos intensivos de formação presencial dentro do campus universitário e períodos intensivos de formação presencial nas comunidades onde o educador leciona, com orientação da universidade ou do instituto onde o aluno está matriculado. O currículo é multidisciplinar, contendo cinco áreas: linguagens e códigos; ciências humanas e sociais; ciências da natureza; matemática; ciências agrárias. A recomendação do MEC é de que as instituições deem preferência para as habilitações que contemplem as áreas de ciências da natureza e matemática, que é onde estão as maiores carências na rede escolar do campo. (BRASIL/MEC, 2009)

---

<sup>74</sup> BRASIL. Governo Federal. Ministério da Educação. Portal Mec. Todas as Notícias. Alunos de escolas rurais receberão novo material de ensino e aprendizagem. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32804>. Acesso em: 12 nov. 2017.

O Estado brasileiro passa a atender a demanda dos movimentos sociais criando parcerias com MDA, Itterra, INCRA, MEC, SECADi, cátedra da UNESCO, FAO/ONU e outros convênios com os institutos federais e privados. A educação do campo se tornou tema recorrente de núcleos de estudo, objetos de teses e dissertações, onde cada vez mais grupos de pesquisadores com compromisso social fazem da educação do campo seu foco de pesquisa e, conforme Molina e Freitas (2015), as universidades públicas brasileiras têm direcionado preocupações e ações para com a educação do campo, tais como a criação de cursos multidisciplinares voltados às populações camponesas, suas realidades específicas e necessidades locais.

**Quadro 12 - Discurso MEC sobre a criação de vagas nos cursos de educação do campo**

De 2013 a 2015, um conjunto de universidades e institutos federais, selecionados pelo Ministério da Educação, por edital, deve abrir 15 mil vagas em cursos de licenciaturas presenciais, específicos para professores sem graduação que lecionam em escolas públicas do campo. Para 2013, são 4.865 vagas em instituições espalhadas nas cinco regiões do país. A abertura de vagas anuais, por instituição, varia de 120 para cursos novos e 60 para ampliação de cursos existentes. A prioridade no atendimento é a professores dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio, sem licenciatura, que trabalham em escolas no campo. A formação superior de professores das escolas do campo é uma das ações do Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) lançado em fevereiro de 2013. O Pronacampo compreende ações para o acesso, a permanência e a aprendizagem nas escolas com a valorização do universo cultural da população residente no campo, formação inicial e continuada de professores, infraestrutura física e tecnológica. Por **Ionice Lorenzoni**

Fonte: Brasil/MEC (2009). Organização da autora (2017).

Discurso midiático é sempre positivo, funcional e apresenta dados quantitativos relevantes. Fomentar a abertura de milhares de vagas no ensino superior e criar cursos presenciais de licenciatura dá enorme responsabilidade às instituições que desenvolvem o trabalho pedagógico. Inclusive a introdução de processos e calendário até então inéditos.

Em 2015, Molina e Freitas apresentam o número de um total de 44 cursos de graduação em educação do campo no Brasil. No período de 2014-2017 passaram de 60 cursos criados e divulgados nos editais do MEC. Porém existe grande variabilidade espaço-temporal destas licenciaturas (chamados cursos especiais de graduação - PEG), porque alguns cursos são itinerantes e provisórios, se descolam pelas redes institucionais conforme demanda para atender um público específico e por um determinado período, desaparecem ao perder verbas, locais de ensino,

docentes disponíveis e muitas vezes os cursos não atingem o número mínimo de estudantes por turma e são encerrados.

### **6.3.1 Uma nova profissão no Brasil. Licenciado multidisciplinar e gestor de processos educativos**

Como a universidade produz novos conhecimentos e profissões? Os desdobramentos políticos, pedagógicos e disciplinares da formação de professores para a educação do campo, cria uma “nova” profissão que se apresenta como discurso para a sociedade brasileira desde 2009. Traz práticas para revitalizar um quadro de professores e formar educadores multidisciplinares e gestores comunitários com foco nas escolas rurais. O perfil desejado para o egresso dos cursos é em geral um docente/educador formado em uma área de conhecimento específica e com habilitação para a gestão de processos educativos escolares e comunitários.

Eixo I currículo organizado de acordo com áreas de conhecimento previstas para a docência multidisciplinar – (i) Linguagens e Códigos; (ii) Ciências Humanas e Sociais; (iii) Ciências da Natureza e Matemática e (iv) Ciências Agrárias, e com duas áreas de habilitação. Recomenda-se, preferencialmente, que as habilitações oferecidas contemplem a área de Ciências da Natureza, a fim de reverter a escassez de docentes habilitados nesta área nas escolas rurais (BRASIL/MEC, 2009).

Essa política gera empregos ao construir áreas de atuação para novos profissionais, cursos, grupos de pesquisa e novos tipos de trabalho na educação do campo, como gestor de processos educativos. A política do Procampo instala uma nova habilitação pela universidade: A docência multidisciplinar (interdisciplinar) com formação por área do conhecimento. Dentro das subdivisões estabelecidas pelo MEC estão:

- Linguagem e Códigos (entram as disciplinas de português, educação física, artes, literatura);
- Ciências Humanas e Sociais (disciplinas de filosofia, sociologia, geografia, história);
- Ciências da Natureza e Matemática (biologia, física, química);
- Ciências Agrárias (BRASIL/MEC, 2009).

A formação de especialistas em disciplinas delimitadas é um modelo criticado e em fase de transição para áreas de conhecimento. As provas do ENEM, por exemplo, já trabalham neste formato há pelo menos 10 anos. Mesmo assim não houve rompimento das disciplinas ou componentes curriculares tradicionais (história, geografia, matemática, etc.). Um enfoque temático favorece o amadurecimento da interdisciplinaridade, mas a fragmentação está enraizada nas escolas e universidades. O que os projetos de educação do campo apresentam são cursos de sociais com ênfase nas humanidades e agroecologia, abordando reforma agrária, campesinato, luta de classes e agricultura familiar. Outros cursos nas ciências exatas e matemáticas privilegiam o debate ambiental e ecológico, a formação de professores para atuar ativamente para o desenvolvimento rural sustentável.

Para Molina e Sá (2011, p.14) a formação deseja um “perfil de educador que seja capaz de compreender as contradições sociais e econômicas enfrentadas pelos sujeitos que vivem no território rural, e que seja capaz de construir com eles práticas educativas que os instrumentalizem no enfrentamento e superação dessas contradições”. As autoras valorizam a origem da política e afirmam a importância de manter esta “materialidade de origem” como central “para que não se perca seu sentido”. E reiteram um ideal de educador “vinculado às lutas dos povos do campo, capaz de compreender e intervir sobre a realidade na qual se insere a escola que acolhe seus educandos” (MOLINA; SÁ, 2011, p.14). As autoras continuam a elogiar os cursos e programas:

Só o fato de as Licenciaturas terem como prioridade de sua atuação e reflexão as escolas de Educação Básica do campo já lhes garantiria importância de registro, pela carência de boas experiências neste âmbito. Acrescido a isso, a intencionalidade de desencadear mudanças nos processos de organização escolar e método do trabalho pedagógico destas escolas, no sentido de construir práticas que contribuam para a superação da escola capitalista, conferem a elas ainda maior relevância. (MOLINA; SÁ, 2011, p.15).

E ainda, afirmam que é a realização da “construção de um projeto popular de desenvolvimento para o Brasil e um novo território de direitos para os sujeitos camponeses nas universidades públicas brasileiras” (idem, p.15). No trabalho de pesquisa abordam os tópicos estudados na criação dos cursos de licenciatura: Concepção do projeto político-pedagógico; processo de institucionalização do curso, forma de ingresso e perfil do estudante; princípios formativos gerais; modos de

produção do conhecimento e organização do trabalho pedagógico, limites e perspectivas das novas estratégias formativas.

#### 6.4 CURSOS SUPERIORES DE EDUCAÇÃO DO CAMPO NO BRASIL: ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO-PEDAGÓGICOS

Para concorrer aos editais do PROCAMPO as universidades e Institutos Federais criaram projetos que atendessem aos princípios da educação do campo. No edital n.2/2012 as instituições selecionadas indicam uma representatividade de cursos em todas as regiões do país. No Rio Grande do Sul, a preocupação com a formação de professores para atuar em escolas do campo foi desenvolvida, inicialmente, pela Universidade Federal de Pelotas – UFPEL que ofertou, a partir de 2009, o curso na modalidade educação a distância – hoje, o curso está em fase de encerramento de suas atividades (BRASIL/UNIPAMPA, 2016, p. 29).

**Quadro 13 - Instituições com cursos de educação do campo no Brasil**

<b>Centro-Oeste</b>	Universidade de Brasília (UnB); Universidade Federal de Goiás (UFG) – campus Catalão e Cidade de Goiás; Universidade Federal de Mato Grosso do Sul (UFMS); Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD); Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso - campus São Vicente da Serra.
<b>Sudeste</b>	Universidade Federal do Espírito Santo (UFES) e campus São Mateus; Universidade Federal de Viçosa (UFV); Universidade Federal do Triângulo Mineiro (UFTM); Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri (UFVJM); Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ); Universidade Federal Fluminense; Instituto Federal do Norte de Minas Gerais (IFNMG).
<b>Norte</b>	Universidade Federal do Pará (UFPA) – campus Marabá, Abaetetuba, Altamira e Cametá; Universidade Federal do Amapá (UFAP); Universidade Federal de Tocantins (UFT) e campus Tocantinópolis; Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Federal de Rondônia.
<b>Nordeste</b>	Universidade Federal do Recôncavo Baiano (UFRB) - campus Feira de Santana e Amargosa; Universidade Federal do Piauí (UFPI) – campus Cinobelina Elvas, Floriano, Picos e Teresina; Universidade Federal do Maranhão (UFMA); Universidade Federal Rural do Semi-Árido (Ufersa); Universidade Federal da Paraíba (UFPB); Instituto Federal do Maranhão (IFMA) – campus São Luís Maracanã.
<b>Sul</b>	UFPR Universidade Federal do Paraná - Litoral Sul/PR, UTFPR Universidade Tecnológica Federal do Paraná - Dois Vizinhos/PR, UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul - Laranjeiras do Sul/PR, IFFarroupilha Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia - Jaguari/RS, UNIPAMPA Universidade Federal do Pampa - Dom Pedrito/RS, FURG Universidade Federal do Rio Grande - São Lourenço do Sul/RS, UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Litoral Norte/RS, UFRGS Universidade Federal do Rio Grande do Sul - Porto Alegre/RS, UFFS Universidade Federal da Fronteira Sul – Erechim/RS, UFSC Universidade Federal de Santa Catarina – Florianópolis/SC, IFSC Instituto Federal de Santa Catarina – Canoinhas/SC, UFSM Universidade federal de Santa Maria/RS (EaD), UFPEL Universidade Federal de Pelotas/RS (EaD).

Fonte: Portal do MEC<sup>75</sup>. Org.: a autora (2018).

Como é possível observar no quadro acima, as instituições e cursos de educação do campo estão localizados principalmente nas capitais e grandes centros urbanos, das cinco regiões geográficas. Nos cursos da região Sul estão em destaque as cidades onde se localizam e esta lista foi atualizada com maior frequência. Os mais recentes são os cursos de licenciatura da UFSM, que será no modelo de ensino a distância, com sede em Santa Maria e polos educativos na região da quarta colônia. Outro curso foi criado e está localizado na região norte do estado, pela diferente condição social, econômica e cultural: a Licenciatura Interdisciplinar

<sup>75</sup> BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Diretoria de Políticas de Educação do Campo, Indígena e para as Relações Étnico-Raciais. PROCAMPO – EDITAL Nº2/2012. Cursos de Licenciatura em Educação do Campo. Disponível em: [http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao\\_continuada\\_licenciatura\\_educ\\_campo\\_09052016.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/formacao_continuada_licenciatura_educ_campo_09052016.pdf). E: Pronacampo. Instituições selecionadas em 2012. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=13251-procampo-professores-040613-pdf&category\\_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=13251-procampo-professores-040613-pdf&category_slug=junho-2013-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 12 nov. 2017.

Indígena pela UFSM no campus de Frederico Westphalen/RS, também na modalidade EaD.

Regionalizar a política que cria e apoia novos cursos determinada pela regulamentação e disciplinamento de um tipo de formação de professores. Quais são as universidades e cursos que abrem espaço para novos conhecimentos para a gestão e execução dos processos educativos, forma uma hierárquica de poder, financeiro ou epistemológico.

A institucionalização da educação do campo significa a ruptura com o processo de mercantilização da produção do conhecimento no ensino superior sob uma perspectiva de valorização dos cursos públicos e gratuitos, com ingresso facilitado para a população rural. É uma resposta às reivindicações dos movimentos sociais e demanda da educação básica por qualificação profissional dos seus docentes em exercício.

Os diversos projetos pedagógicos, de instituições do Brasil, situadas em diferentes contextos geográficos torna cada curso único e singular. Ao construir um projeto político-pedagógico cada instituição expõe a realidade da sua região, em um rol de características geográficas, indicadores sociais e dados estatísticos que são usados para confirmar a necessidade de melhoria na qualidade do ensino rural. A partir dos projetos a área de abrangência dos cursos é descrita, com aspectos culturais, contexto histórico, dados sobre economia, agricultura e pecuária.

Os cursos de graduação são multidisciplinares, representam a dinâmica da educação do campo como área científica de pesquisa e como componente curricular para diversos segmentos da educação, mas será que não foram simplesmente “adaptados” dentro dos departamentos disciplinares, principalmente nas áreas da Educação/Pedagogia/Geografia?

As universidades se flexibilizam diante destes cursos, com calendário alternado e ingresso especial, mudanças fundamentais para “quebrar” uma formalidade e burocracia do ensino superior. Abrir possibilidade de ingressar no ensino superior sem redação ou prova objetiva do ENEM (ou vestibulares), com vagas de alta concorrência os editais da Licenciatura em Educação do Campo fazem seleção via entrevistas e documentos como: de vínculo com a zona rural, seja por docência em escola, movimentos sociais, propriedade rural entre outros itens específicos de cada proposta de ingresso.

A formação de professores se dá com novo corpo docente nas universidades? Existem novas contratações ou os cursos criados são “encaixados” nas atividades departamentais e divididos em aulas “extras” para os professores efetivos? Existe uma preparação da universidade para a uma pedagogia da alternância com calendário diferenciado?

As modalidades semipresenciais e à distância exigem novos entendimentos por parte dos professores universitários, que passam a atuar em plataformas virtuais de ensino e aprendizagem através de ferramentas computacionais como o sistema Moodle<sup>76</sup>.

Para compreender melhor esse perfil da educação superior do campo, a seguir apresento a análise dos projetos pedagógicos de cinco instituições de ensino superior da região sul que divulgaram suas propostas entre 2009 e 2014. Os cursos de licenciatura registram novas categorias para compreensão do discurso de educação do campo.

#### **6.4.1 Projeto da UFRGS (2013)**

O projeto político-pedagógico do programa especial de graduação da UFRGS foi publicado em novembro de 2013, possui 70 páginas e é uma afirmação da educação do campo como política pública relacionando o curso a criação de um sistema publico para as escolas do campo.

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul é uma instituição complexa e diversificada, que desenvolve atividades de ensino (graduação, pós-graduação, educação básica e profissional), de pesquisa e de extensão em todas as áreas do conhecimento. Na inter-relação de suas áreas, a Universidade inova na interdisciplinaridade - em seus centros de estudos e pesquisas - e, também, avança em ações internacionais nas parcerias bilaterais com universidades das principais nações de todos os continentes. (UFRGS, 2013, p.7)

A primeira turma entrou em 2014 e as aulas são realizadas na FACED, no centro de porto alegre. A unidade proponente e responsável pela elaboração do Projeto político Pedagógico do curso foi o departamento de educação. Está

---

<sup>76</sup> Mais informações sobre a plataforma Moodle disponível em: <http://www.ufrgs.br/nucleoead/moodle.htm> e <http://www.ufrgs.br/ufrgs/noticias/ufrgs-lanca-plataforma-de-cursos-online-gratuitos>. Acesso em: 26 mar. 2018.

interligada com o curso de pedagogia, mais 16 cursos de licenciatura, bem como à pós-graduação (PPGEdu) que produziram 6 pesquisas na temática da educação do campo entre 2007 e 2013.

Localizada no *campus* Central, se encontra a Faculdade de Educação (FACED), unidade proponente do curso em questão. A Unidade de Ensino atua na formação de professores desde 1970 e, atualmente, forma professores nos níveis de Graduação e Pós-Graduação *stricto sensu* e *lato sensu*, estimulando a pesquisa e a publicação científica, bem como a extensão através da promoção de cursos, seminários e simpósios (UFRGS, 2013, p.7).

O rural tem novo olhar institucional como área ainda não atendida, que carece de uma educação diferenciada e que responda as novas necessidades sociais.

O campo é território de produção de vida, de produção de novas relações sociais, de novas relações entre os homens e a natureza, de novas relações entre o rural e o urbano. A partir desta perspectiva, faz-se necessária uma concepção teórica assentada em fundamentos filosóficos, históricos e sociológicos que permitam articular o pensar e o fazer pedagógico com a construção de alternativas de desenvolvimento sustentável das comunidades do campo (UFRGS, 2013, p.9).

No projeto é possível entender que a instituição propõe uma nova função ao rural: O papel do campo é construir um desenvolvimento social e econômico baseado na sustentabilidade agroecológica e do território na qual se enraízam as práticas. O PPP responde às orientações básicas propostas pelo Edital 02/2012 SECADI/SESU/SETEC – MEC, e uma organização curricular e do trabalho docente que viabilizou uma alternativa educacional-formativa no que se refere aos anos finais do Ensino Fundamental e ao Ensino Médio.

Considerando que este curso de Licenciatura em Educação do Campo será oferecido, inicialmente e preferencialmente, como um Programa Especial de Graduação para atender profissionais em exercício na Rede Pública de Ensino, serão propostos três momentos de alternância por semestre letivo, de modo a possibilitar diversas interfaces entre os mundos da vida rural, em particular os mundos do trabalho docente e do Campo, e o mundo acadêmico devidamente mediatizados e problematizados pelas intervenções pedagógicas da equipe de professores e professoras desta Universidade (UFRGS, 2013, p.9).

No projeto, ficam definidas categorias epistemológicas da universidade, que se propõem a dialogar entre saberes os acadêmicos e os saberes oriundos das

tradições culturais e experiências de vida dos moradores da zona rural. A experiência de vida se torna conteúdo, mesmo que se manifestem de forma subjetiva os cursos passam a considerar o saber popular um tema disciplinar.

O curso considera a perspectiva da interdisciplinaridade definida como estratégia de integração metodológica, que se pretende com fins tecnológicos, epistemológicos e pedagógicos, na tarefa de realizar de uma educação diferenciada, “podendo gerar novos campos de conhecimento, ou procedimentos inovadores para responder a novas necessidades sociais” (UFRGS, 2013, p. 9).

Paulo Freire embasa a construção de uma estrutura flexível do currículo, com eixos temáticos e temas geradores transversais, como vida, trabalho, saberes e práticas. Temas que são criados de acordo com a realidade local, que na metodologia de ensino é chamada de contextualização do mundo da vida rural. Criação de situação – problema (problematização de um tema). Os temas geradores do curso da UFRGS (2013, p.14) são:

- Pesquisa como princípio educativo;
- Desenvolvimento rural sustentável;
- Territorialidade;
- Processos de mediação sociocultural no campo;
- Questões de gênero, geracionais e étnico raciais;
- Educação ambiental;
- Direitos humanos.

Dentro de uma matriz curricular básica, as atividades de ensino estão divididas em componentes curriculares (relacionados à atuação de um professor) e nesta “disciplina” são construídas notas avaliativas e prática com carga horária obrigatória. Um plano de ensino define as atividades complementares e temáticas. Os eixos temáticos que conduzem as atividades são:

1. Docência do/no campo (pesquisa e ensino);
2. Territorialidade e sustentabilidade (vida, trabalho, saberes, práticas, currículo);
3. Diversidade cultural (sucessão familiar, gênero, desenvolvimento rural);
4. Práticas docentes (docência social, prática política) (UFRGS, 2013, p.14).

Além das aulas presenciais os estudantes devem praticar 400 horas de ensino-aprendizagem. Mais 420 horas de estágio docente e um seminário integrador que articula o trabalho de conclusão de curso com defesa obrigatória. A perspectiva

é de que entrem 120 alunos por ano na instituição e que a primeira turma se forme em 2018. O curso conta com um corpo docente de 15 professores colaboradores, que conforme o projeto são mediadores das práticas e realizam intervenções pedagógicas.

**Quadro 14 - Corpo docente da Lic. em Ed. do Campo – UFRGS**

<p><b>Andréia Dalcin (Doutorado em Educação) DEC</b>  <b>Antônio Marcos Teixeira Dalmolin (Mestre em Educação) DEC</b>  <b>Bianca Ribeiro Pontin (Mestrado em Educação) DEE</b>  <b>Daniele Noal Gai (Doutorado em andamento em Programa de Pós-Graduação em Educação) DEBAS</b>  <b>Dilmar Luiz Lopes (Doutorado em Educação) DEBAS</b>  <b>Evandro Alves (Doutorado em Educação) DEE</b>  <b>Helena Dória Lucas de Oliveira (Doutorado em Educação) DEC</b>  <b>Jaime José Zitkoski (Doutorado em Educação) DEBAS</b>  <b>Liliane Ferrari Giordani (Doutorado em Educação) DEE</b>  <b>Magnólia Aparecida Silva da Silva (Doutorado em Agronomia) Departamento de Horticultura e Silvicultura</b>  <b>Maurício Rosa (Doutorado em Educação Matemática) DEC</b>  <b>Nelton Luis Dresc (Doutorado em Desenvolvimento Rural) DEC</b>  <b>Paulo Peixoto Albuquerque (Doutorado em Sociologia) DEBAS</b>  <b>Roselane Zordan Costella (Doutorado em Geografia) DEC</b>  <b>Tatiana da Silva Duarte (Doutorado em Agronomia) Departamento de Horticultura e Silvicultura</b>  <b>Tatiana Souza de Camargo (Doutorado em Educação) DEC</b></p>
---

Fonte: UFRGS (2016).<sup>77</sup>

Como se observa, dos 16 docentes da licenciatura em educação do campo da UFRGS, 14 têm doutorado e os dois restantes possuem mestrado. Um corpo bem qualificado, com formações em áreas relativas.

A formação pretende um egresso com perfil de: Educador capaz de relacionar o saber social com o saber escolar. Um licenciado em educação do campo capaz de dialogar com conhecimento acadêmico e saberes oriundos das tradições culturais e experiências de vida. Para isso o curso busca estudantes oriundos dos centros de formação por alternância (CFR, EFA) e profissionais em exercício na educação básica, profissionais da assistência técnica e extensão rural (ATER). Estes sujeitos agregam temas com o conhecimento e experiência de campo. Assim, o projeto da UFRGS busca o diálogo de saberes entre técnicos, tecnologias e tradições culturais, buscando o enfoque do desenvolvimento sustentável com base agroecológica para a realização de projetos locais.

<sup>77</sup> UFRGS. Licenciatura em Educação do Campo. Habilitação Ciências da Natureza. Professores. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/educampofaced/o-curso/professores>. Acesso em: 24 fev. 2018.

No site há a delimitação geográfica do curso, apontando os 76 municípios da região de abrangência da Licenciatura Campo, Campus Porto Alegre, possível conferir no quadro a seguir:

**Quadro 15 - Municípios parceiros do curso na UFRGS**

Alvorada, Arambaré, Araricá, Arroio do Meio, Arroio dos Ratos, Barão do Triunfo, Barra do Ribeiro, Bento Gonçalves, Bom Princípio, Bom Retiro do Sul, Butiá, Cachoeira do Sul, Cachoeirinha, Camaquã, Campo Bom, Canela, Canoas, Capela de Santana, Carlos Barbosa, Caxias do Sul, Cerro Grande do Sul, Charqueadas, Dois Irmãos, Eldorado do Sul, Estância Velha, Esteio, Farroupilha, Fazenda Vilanova, General Câmara, Glorinha, Gravataí, Gramado, Guaíba, Herveiras, Igrejinha, Ivoti, Lajeado, Lindolfo Collor, Mariana Pimentel, Minas do Leão, Montenegro, Nova Hartz, Nova Petrópolis, Nova Santa Rita, Novo Hamburgo, Pareci Novo, Parobé, Passo do Sobrado, Picada Café, Portão, Porto Alegre, Rolante, Salvador Do Sul, Santa Cruz do Sul, Santa Maria do Herval, Santo Antônio da Patrulha, São Jerônimo, São José do Hortêncio, São Leopoldo, São Sebastião do Caí, São Vendelino, Sapiranga, Sapucaia do Sul, Sentinela do Sul, Sertão Santana, Tabai, Tapes, Taquara, Taquari, Teutônia, Três Coroas, Triunfo, Vale Real, Vale Verde, Venâncio Aires, Viamão.
---

Fonte: UFRGS (2016)<sup>78</sup>.

A avaliação institucional do curso é realizada pela própria UFRGS, que também tem comissão para criar indicadores e categorias de análise. A universidade afirma que espera a participação dos movimentos sociais e secretarias municipais de educação, para reconhecer os impactos nos espaços educativos, assim como realização de fóruns e seminários.

Diante das dificuldades de transporte e permanência na cidade alguns cursos se tornam inviáveis para os docentes rurais, que possuem outros compromissos além da educação superior obrigatória. Um depoimento pessoal ouvido no Congresso Internacional de Educação do Campo em 2017<sup>79</sup>, foi de uma professora do curso da UFRGS, que afirma um dado sobre os estudantes do novo curso: 75% são da zona urbana e não são docentes em exercício, mas que pretendem morar na zona rural ou atuar em escolas do campo. Assim, todos os itens relevantes sobre a presença campesina e de docentes na universidade não se verificaria em Porto Alegre. A professora afirmou ainda que durante os estudos e produção do conhecimento existe uma percepção de não êxito por parte da formação ou da participação no curso de licenciatura e cerca de 40% dos estudantes da em educação do campo da UFRGS desistem. O percentual de evasão e desistências nos cursos de licenciaturas e pedagogias no Brasil é em torno de 50%.

<sup>78</sup> UFRGS. Licenciatura em Educação do Campo. Habilitação Ciências da Natureza Municípios de abrangência do curso. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/educampofaced>. Acesso em 24 fev 2018.

<sup>79</sup> Material disponível em: <http://iisifedocerexim20.wixsite.com/iisifedoc>.

#### 6.4.2 Projeto da UNIPAMPA - RS (2016)

O Projeto Pedagógico do Curso (PPC), Educação do Campo – Licenciatura – possui 386 páginas<sup>80</sup> e sistematiza o contexto histórico e acadêmico, marcos legais, perfil do egresso e a organização didática e pedagógica do novo curso.

A Fundação Universidade Federal do Pampa (UNIPAMPA), foi criada pela Lei 11.640 de 2008 como resultado da reivindicação da comunidade da região, que encontrou guarida na política de expansão e interiorização das Instituições Federais de Ensino Superior (IFES), a qual vem sendo promovida pelo Estado Brasileiro, a partir da década de 2000.

A UNIPAMPA veio marcada pela responsabilidade de contribuir com a região em que se edifica - um extenso território, **com críticos problemas de desenvolvimento socioeconômico, inclusive de acesso a educação básica e a educação superior** – a “metade sul” do Rio Grande do Sul. Veio ainda para contribuir com a integração e o desenvolvimento da região de fronteira do Brasil com o Uruguai e a Argentina (UNIPAMPA, 2016, p.11. Grifos meus).

A instituição apresenta uma concepção de educação que reconhece o “protagonismo de todos os envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem” como pressuposto epistemológico. Busca a construção do conhecimento científico, de caráter interdisciplinar, para estreitar “relações com o ensino e a extensão, visando ao desenvolvimento da sociedade” (UNIPAMPA, 2016, p.15). A institucionalização da pesquisa “deve ser capaz de ampliar e fortalecer a produtividade científica, promovendo atividades que potencializem o desenvolvimento local e regional de forma ética e sustentável” (2016, p.16). O discurso da universidade é focado na tentativa de manter os jovens no campo e, no exemplo do campus de Dom Pedrito:

Essas ações podem reverter uma tendência de êxodo rural que vem sendo observado no Município. Estudos como o de Matte, Spanevello e Andreatta (2015) mostram que Dom Pedrito entre as cidades da Microrregião da Campanha Meridional é o município com maior índice de êxodo rural. Especialmente pela concentração de terras e

---

<sup>80</sup> UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Projeto Institucional, de 16 de agosto de 2009. Disponível em: [http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO\\_INSTITUCIONAL\\_16\\_AG0\\_2009.pdf](http://www.unipampa.edu.br/portal/arquivos/PROJETO_INSTITUCIONAL_16_AG0_2009.pdf). Acesso em: 24 fev. 2018.

envelhecimento da população residente no campo, fruto das condições econômicas e de vida para a permanência da juventude no campo, fatores que interferem na continuidade familiar (UNIPAMPA, 2016, p.20).

O projeto analisado foi reformulado a partir da caminhada da UNIPAMPA, que teve em 2013/2014, seu primeiro projeto elaborado para concorrer ao Edital 02/2012 – SECADI/MEC/SESU.

Ao longo desses anos, com as experiências vividas no curso, alguns ajustes mostraram-se necessários no PPC, tendo sido realizadas várias reuniões e aprendizagens coletivas para atender a esta necessidade. Tanto o Núcleo Docente Estruturante (NDE) quanto a Comissão de Curso, colegiados compostos pelo conjunto de docentes que lecionaram no curso, foram mobilizados para a tarefa<sup>81</sup>.

A criação do curso se dá com a justificativa de trazer desenvolvimento social e econômico para a região que “apresenta grande potencial e vocação para o desenvolvimento rural, destacando-se, particularmente, as culturas de arroz, soja, e também de uvas, oliveiras e hortaliças” (UNIPAMPA, 2016, p.22). O projeto apresenta uma caracterização geográfica e econômica da área rural, com presença de latifúndios, assentamentos, que está na área de fronteira internacional (com forte ligação cultural entre Brasil-Uruguai-Argentina). O curso busca valorizar as peculiaridades da cultura local para conhecer a realidade rural e utiliza informações disponibilizadas pela Secretaria Municipal de Educação e Desporto de Dom Pedrito para descrever que: “a rede municipal possui trinta e sete escolas municipais, sendo que destas vinte e três localizam-se na zona rural” e ofertam o ensino multisseriado.

Dados do IBGE demonstram que em 2015 as escolas municipais totalizaram 2.694 matrículas, sendo 2.052 no ensino fundamental (anos iniciais e anos finais) e 642 na educação infantil. Não há registro de matrícula, em escolas municipais, no ensino médio. Segundo dados do IBGE há 215 professores na rede municipal, distribuídos entre ensino fundamental (171) e educação infantil (44). Na rede estadual somam-se 231 professores, sendo ensino fundamental (153), ensino médio (77) e educação infantil (1). Sendo que muitos docentes ainda não possuem a formação mínima exigida para a função. (UNIPAMPA, 2016, p.22)

---

<sup>81</sup> UNIPAMPA. Universidade Federal do Pampa. Educação do Campo Licenciatura. Projeto Político Pedagógico do Curso. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/projeto-politico-pedagogico-do-curso/>. Acesso em: 22 fev. 2018.

Esses dados são ampliados quando o projeto apresenta a pesquisa do PNERA sobre o Brasil (PNERA, 2005) descrevendo que há no país 8.679 escolas em assentamentos e apenas 373 com ensino médio. Mostra uma carência de 235 mil professores para esta etapa final da educação básica e afirma:

Poucas escolas de ensino médio são no campo; especificamente em Dom Pedrito apenas uma. Com isso é notável a redução de matrícula entre os anos finais do ensino fundamental (2.026 matrículas) e do ensino médio (1.122 matrículas), tendo como consequência desistências na formação escolar, evasão, e/ou migração para os grandes centros (UNIPAMPA, 2016, p. 24).

Curso criado em 2013, abriu disponibilizando 120 vagas anuais, a primeira turma ingressou em 2014. Atualmente são 60 vagas por ano (UNIPAMPA, 2016, 49). A seleção é um processo especial, sem prova objetiva, mas se faz necessário apresentar um memorial que demonstre seu vínculo com o campo (escritura de terra, participação em movimentos social ou trabalho em escola do campo).

O processo seletivo é específico e determinado pelo calendário da UNIPAMPA, respeitando as seguintes prioridades:

- Garantir a formação inicial de professores em exercício nas escolas do campo que não possuem o Ensino Superior;
- Funcionários lotados em escola do campo;
- Moradores de comunidades do campo;
- Interessados em formação voltada para o campo (UNIPAMPA, 2016).

Dentro de um conjunto de dificuldades mostradas, tanto da região sul como das áreas rurais, o bioma pampa recebe os piores qualitativos do Rio Grande do Sul. E o curso da universidade se propõe a encontrar as soluções possíveis e necessárias na formação de educadores e de sua atuação na escola para “contribuir efetivamente para o desenvolvimento rural sustentável” (UNIPAMPA, 2016, p. 24).

Ao organizar o currículo pelo regime de alternância, com base no Parecer CNE/CEB n.º 01/2006 o projeto prevê dias letivos organizados em Tempo-Universidade e Tempo-Comunidade, com etapas no Campus da Universidade e etapas vivenciadas no próprio ambiente social e cultural dos estudantes.

O curso é dividido em semestre de verão e inverno, organizado pelo regime de alternância. Em cada semestre ocorrerá o Tempo Universidade e Tempo Comunidade. No semestre verão o TU

ocorrerá nos meses de janeiro e fevereiro e o TC nos meses de março, abril, maio e junho. No semestre inverno o TU ocorrerá nos meses de julho e agosto e o TC nos meses de agosto, setembro, outubro e novembro. No TU o curso funcionará em período integral. No TC os estudantes cumprirão a carga horária prevista de acordo com a dinâmica da comunidade e do cronograma das atividades previstas em cada semestre (UNIPAMPA, 2016, p. 50).

Com a duração de 4 anos, o curso é presencial, tendo 8 períodos alternados e com carga horária de 3.260 horas totais. O estágio é de 405 horas, o Trabalho de Conclusão do Curso terá 90 horas e as práticas pedagógicas 405 horas/aula. Para se formar licenciando precisa defender seu trabalho investigativo, realizar coleta de informações e análise de dados, “considerando o regime de alternância e a característica regional, para o atendimento das comunidades do campo e os grandes deslocamentos, poderá ser previsto o pagamento, aos discentes, de auxílio formação” (UNIPAMPA, 2016, p. 67).

As atividades de ensino-aprendizagem seguem os princípios da teoria de Paulo Freire com a chamada problematização–contextualização dos conteúdos através de temas geradores e eixos temáticos. Os eixos temáticos do curso são:

- Identidades e Processos Identitários;
- Contexto Socioeconômico, Sociopolítico e Socioeducacional;
- Território e Territorialidades;
- O Trabalho como Princípio Educativo;
- A Escola como Espaço Emancipatório;
- Gestão de Práticas Sustentáveis no/do Campo;
- Inclusão, Acessibilidade e Tecnologias;
- Diversidade de Saberes e Cuidado com a Saúde (UNIPAMPA, 2016, p.73).

A metodologia é identificada como dialógica e se dá na ação-reflexão-ação. É uma forma de construção de situação problema, atuando com o saber dos estudantes e uma crítica da realidade, para sistematizar conceitos e conteúdos. Em um segundo momento se faz a organização do conhecimento produzido, com atividades e estratégias de ensino aprendizagem. E por fim a sistematização do conhecimento com a elucidação de novos saberes, criação de instrumentos, relatórios, sínteses orais e escritas para avaliar o aprendiz e suas ações-reflexões.

Mesmo dentro da área das ciências exatas, os componentes curriculares possuem características humanistas e culturalistas (UNIPAMPA, 2016, p.64):

- Prática Pedagógica em Educação do Campo;

- Letramento Digital;
- Políticas públicas e gestão educacional;
- Educação ambiental e cidadania para o campo;
- História e Filosofia da Educação;
- Ciência moderna e contemporânea;
- OTP (Organização do Trabalho Pedagógico): trabalho e a educação;
- OTP (Organização do Trabalho Pedagógico): didática e formação de professores;
- OTP: teorias do currículo e a educação do campo;
- OTP: metodologia do ensino de ciências na educação do campo;
- Fundamentos da Educação Especial para a Educação do Campo;
- Tecnologias digitais e produção de materiais;
- Educação em Direitos Humanos;
- Gênero, sexualidade e educação.

O projeto cita como referências: Bernardo Fernandes, o marco legal e conceitual do PRONERA, e os cadernos de subsídios (BRASIL, 2004) com o diagnóstico da escolarização rural no Brasil. Utiliza também dados do observatório do campo. O conceito de educação do campo é definido através das referências do “movimento nacional por uma educação do campo” (MOLINA, KOLLING e NERY, 1999) escritos que atendem para a realidade dos assentamentos e práticas já realizadas pelo MST. A educação do campo é um território de produção de vida e produção de novas relações sociais.

A epistemologia da educação e do desenvolvimento apresentada no projeto é baseada na concepção de devir, por uma sociedade sustentável, exercício da cidadania e melhoria da qualidade de vida. E os fundamentos teóricos do curso da UNIPAMPA são:

- a) prevalência de referências histórico-críticas em oposição a teorias positivista-funcionalistas;
- b) análise do processo histórico como elemento fundamental para a compreensão do contexto atual e para a construção da crítica ao desenvolvimento social, econômico e político, com foco para a realidade da região da Campana Gaúcha;
- c) valorização da cultura, do capital social, dos laços sociais e a crítica ao processo de desenvolvimento neoliberal, ao estado mínimo e ao desenvolvimento com base nos pressupostos econômicos (UNIPAMPA, 2016, p.20).

Conforme o PPP o perfil do egresso é um formado com competências e habilidades de gestor, colaborador para o desenvolvimento sustentável e exercício da plena cidadania. Com competência técnica e compromisso político para atuar em escolas do campo, CFR's, EFA's e centros de formação por alternância. O perfil esperado consiste no maior desafio da formação pretendida a partir do

questionamento da instituição: “Como não reproduzir a mesma formação de licenciandos que vem “desescolarizando” o campo”? (UNIPAMPA, 2016, p. 42).

A criação do curso surge também como novo campo de atuação profissional, ligado à elaboração de projetos educativos e atuação em instituições de Assistência Técnica e Extensão Rural (ATER). O PPP se propõe a formar profissionais capazes de desenvolver “projetos pedagógicos interdisciplinares na área de Ciências da Natureza em espaços educativos escolares e comunitários, organizações não governamentais, órgãos públicos ou privados e movimentos sociais” (idem, p. 43). As áreas de atuação são: Ciências da Natureza nos anos finais do Ensino Fundamental e no Ensino Médio (Biologia, Física e Química).

O incentivo a formação de um profissional capacitado no âmbito da Educação do Campo, para atuar nas escolas do campo num contexto de sustentabilidade socioambiental, com ênfase na preservação do patrimônio natural e nas condições de vida da população do campo, e na produção de alimentos mais seguros e saudáveis, vem ao encontro de um modelo idealizado e requisitado pela sociedade (UNIPAMPA, 2016, p.25).

A área ligada às ciências da natureza é justificada pela evasão universitária nestes cursos de licenciatura, com dados do IPEA mostram que 60% dos estudantes desistem de se formar e atuar na respectiva área docente. Existe conforme o projeto uma “demanda de profissionais para atuarem na Educação do Campo, com objetivo de produzir conhecimento favorável ao desenvolvimento rural de forma sustentável, preservando os recursos ambientais e a vida no campo” (idem, p.25). Sobre o desenvolvimento rural sustentável um tema transversal é a agroecologia

Historicamente articulada, em suas propostas epistemológicas, por organizações camponesas e universidades, compreendemos que a Agroecologia cumpre um papel fundamental na efetivação do currículo proposto. Ao transitar entre área do conhecimento científico, prática de produção alimentar e ação social coletiva para o desenvolvimento rural sustentável, a Agroecologia gradualmente amplia sua legitimação como elemento estratégico para a implementação dos territórios camponeses. Disso concluímos que a Educação do Campo não se dissocia da Agroecologia, ambas trabalhando pela transformação social que prevê a permanência da população do campo no campo, através da reprodução social do campesinato brasileiro e dos conhecimentos a ele associados. (UNIPAMPA, 2016, p.199).

Os professores são mediadores da aprendizagem, acompanham, avaliam e propõem as regras disciplinares, tanto em sala de aula, no tempo-comunidade *in locu*, onde os estudantes do curso desenvolvem atividades nas escolas da sua localidade. Com visitas bimestrais para acompanhamento pedagógico, que se dá nas disciplinas – Círculos de cultura e seminário integrador a organização curricular se dá através da pedagogia da alternância, com “valorização dos diferentes estilos de aprendizagem” (idem, p.83). O curso também apresenta no projeto novas tecnologias relacionadas à Cibercultura, AVA (ambiente virtual de aprendizagem) e sistema Moodle com proposta de utilizar até 20% da carga horária de cada componente com aulas à distância.

**Quadro 16 - Corpo docente do Curso da UNIPAMPA**

Qual	Nome	Formação
Dr.	Algacir José Rigon	Licenciatura em Filosofia (UPF), Mestrado em Educação (UPF); Doutorado Educação (FE-USP);
Dra.	Ana Carolina de Oliveira Salgueiro de Moura	Oceanologia (FURG), Licenciatura em Pedagogia (UNOPAR) Mestrado em Educação Ambiental(FURG); Doutorado em Educação em Ciências (FURG);
Dra.	Annie Mehes Maldonado Brito	Bacharelado em Psicologia (UNIGRAN) Mestrado em Psicologia (UFSC); Doutorado Em Psicologia (UFSC);
Ms.	Aniara Ribeiro Machado	Licenciatura em Física (UNIJUI) Mestrado em Educação Científica e Tecnológica (UFSC);
Dra.	Camila Aparecida Tolentino Cicuto	Licenciatura em Química (UFSCAR) Mestrado em Ensino de Química (USP); Doutorado em Ensino de Química (USP);
Dra.	Denise da Silva	Licenciatura em Química (UFSM) Mestrado em Educação em Ciências (UFSM); Doutorado em Educação em Ciências(UFSM);
Dr.	José Guilherme Franco Gonzaga	Licenciatura em Pedagogia (UFF) Especialização em Alfabetização de alunos das classes populares. (UFF); Mestrado em Educação (UFF); Doutorado em Educação (UFF);
Dr.	Leandro Duso	Licenciatura e Bacharelado em Ciências Biológicas (UCS) Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática (PUCRS) Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC);
Ms.	Lisete Funari Dias	Licenciatura em Física (UFPEL) Mestrado em Ensino de Física (FURG);
Ms.	Marcelo Vaz Pupo	Licenciatura em Ciências Biológicas (UNICAMP) Especialização em Educação do Campo e Agroecologia na Agricultura Familiar Camponesa (UNICAMP); Mestrado em Divulgação Científica e Cultural (UNICAMP);
Ms.	Marilisa Bialvo Hoffmann	Licenciatura em Ciências Biológicas (URI) Mestrado em Educação Científica e Tecnológica (UFSC);
Dra.	Maritza Costa Moraes	Licenciatura Curta em Ciências (FURG); Licenciatura em Matemática (FURG) Especialização em Matemática(FURG); Especialização em Tecnologias da Informação em Comunicação na Educação (FURG); Mestrado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG); Doutorado em Educação em Ciências: Química da Vida e Saúde (FURG);
Dr.	Vinícius Piccin Dalbianco	Bacharelado em Agronomia (UFSM) Especialização em Agricultura Familiar Camponesa e Educação do Campo (UFSM); Mestrado em Extensão Rural (UFSM); Doutorado em Extensão Rural (UFSM);
Dra.	Suzana Cavalheiro de Jesus	Licenciatura em Educação Especial (UFSM); e, Sociologia (UFSM) Especialização em Gestapo Educacional (UFSM); Mestrado em Ciências Sociais (UFSM); Doutora em Antropologia Social (UFSC).

Fonte: Brasil/UNIPAMPA (2016, p. 203, 204, 205).

O corpo docente do curso é composto atualmente por 14 professores, sendo que 10 (dez) possuem título de Doutor e 04 (quatro) com titulação de Mestre o que demonstra a excelente qualificação dos professores. Em 2015 foi iniciada uma turma

de Especialização em Educação do Campo e Ciências da Natureza. O curso estrutura-se a partir do desenho contemporâneo da Educação do Campo, no contexto brasileiro, a qual se configura em uma categoria relativamente recente. A proposta do Curso de Especialização em Educação do Campo e Ciências da Natureza visa construir espaços e tempos de ensino e aprendizagem voltados para o ensino de Ciências no âmbito do fortalecimento da categoria “Educação do Campo”, na região da Campanha gaúcha.

#### **6.4.3 Projeto IFFarroupilha - RS (2012)**

A proposta política e pedagógica analisada é um documento de 243 páginas. Está em consonância com o Edital de Chamada Pública Nº 02, de 31 de agosto de 2012, chamada pública para seleção de Instituições Federais de Educação Superior- IFES, objetivando a criação de cursos de Licenciatura em Educação do Campo.

O Instituto Federal Farroupilha foi criado pela lei Nº 11.892/2008, através da integração da Escola Agrotécnica Federal de Alegrete- EAFA/RS e do Centro Federal de Educação Tecnológica de São Vicente do Sul- CEFET/SVS, a Unidade Descentralizada de Ensino de Júlio de Castilhos e a Unidade Descentralizada de Ensino de Santo Augusto. Atualmente, é composto por 07 campus, além dos existentes, foram acrescentados Panambi, Santa Rosa, Santo Augusto e São Borja, 35 polos de Educação à Distância e 02 campus em implantação: Jaguari e Santo Ângelo. A sede da Reitoria está localizada em Santa Maria.

Os Institutos Federais nasceram alicerçados na possibilidade da oferta de escolarização pública, gratuita e de qualidade aos jovens e adultos pertencentes às comunidades que por muitos anos ficaram impossibilitados de escolarização:

Os eixos tecnológicos ofertados nos campus dos Institutos devem estar alicerçados em necessidades oriundas das comunidades de: quilombolas rurais, quilombolas urbanos, assentamentos urbanos, assentamentos rurais, pescadores, favelados, comunidades ribeirinhas, agricultores e agricultoras e demais movimentos sociais (IFFARROUPILHA, 2012, p.7).

A missão da instituição é “promover a educação profissional científica e tecnológica, por meio do ensino, pesquisa e extensão, com foco na formação de cidadãos críticos, autônomos e empreendedores, comprometidos com o

desenvolvimento sustentável” (IFFARROUPILHA, 2012, p.8). O curso é apresentado como forma de alavancar a formação de professores e gestores do desenvolvimento sustentável e tem foco no empreendedorismo rural. Oferece 120 vagas com o objetivo inicial de

[...] suprir a carência de profissionais docentes qualificados para atuar nas escolas rurais do Vale do Jaguari e região. Alicerçar uma educação voltada para o homem do campo, no intuito de que os jovens e adultos possam de fato contribuir para o desenvolvimento humano sustentável da região. Suprir a demanda de uma educação voltada para os camponeses, seus objetivos, valores e cultura (IFFARROUPILHA, 2012, p.179).

A escolha dos estudantes por meio de Processo Seletivo para Ingresso de Alunos no IFFarroupilha, específico e especial, coordenado pela Comissão Permanente de Seleção (COPESEL/IFFarroupilha). Os critérios para escolha de candidatos ao curso (IFFARROUPILHA, 2012, p. 190) são:

- Ser Professor(a) em exercício nas Escolas do Campo da Rede Pública, sem formação superior;
- Outros profissionais da Educação com atuação na Rede Pública;
- Ser Professor (a) e outros (as) beneficiários (as) da Educação que atuem nos Centros de Alternância ou em experiências educacionais alternativas de Educação do Campo;
- Ser Professor (a) e outros (as) profissionais da educação com atuação em Programas Governamentais de Educação do Campo;
- Ser diplomado em Licenciatura, atuando no meio rural;
- Ser concluinte do Ensino Médio e ou estudos equivalentes.

Como meta do curso está atingir 100% dos profissionais que atuam nas escolas rurais do Vale do Jaguari e ter cerca de 50% de abrangência para formação de profissionais para atuar nas comunidades do campo nos 20 municípios da região. O desafio é formar 90% dos ingressantes. O número de vagas para as respectivas habilitações (IFFARROUPILHA, 2012, p.27) é o seguinte:

Habilitação Linguagens e Códigos= 20 vagas;  
Habilitação Ciências Humanas e Sociais= 20 vagas;  
Habilitação Ciências da Natureza= 30 vagas;  
Habilitação Matemática= 30 vagas;  
Habilitação Ciências agrárias= 20 vagas.

As aulas ocorrem em encontros mensais e acontecem nas sextas-feiras à tarde e noite e nos sábados, manhã, tarde e noite. Há duas semanas de aulas

concentradas em cada mês de julho, janeiro e fevereiro, com aulas de segunda a sábado nos turnos manhã, tarde e noite. Essa metodologia de alternância proporciona também um tipo de hospedagem para os estudantes que não residem no município sede do curso. Conforme documento o campus de Jaguari possui alojamento para 50 pessoas. Conforme o PPP a alternância ocorre com:

TEMPO ESCOLA: Nesse espaço o estudante trabalhador participará de atividades formais no Campus Jaguari. As atividades envolvem aulas integradas, seminários, apresentação dos projetos de pesquisa e extensão, relatos de práticas pedagógicas integradas, de estágios, sistematização dos portfólios, planejamentos de estudos bibliográficos e avaliações.

TEMPO COMUNIDADE: Compreende o tempo que os estudantes trabalhadores desenvolverão seus planos de estudo na comunidade onde vivem, sejam escolas do campo onde atuam ou instituições conveniadas. As atividades compreenderão atividades práticas de pesquisa ou extensão, estudos, desenvolvimento de projetos de prática pedagógica integrada ou estágio supervisionado.

A Organização Curricular tem carga horária obrigatória de 3.224 horas/aula durante 8 semestres e duração mínima de 4 anos letivos. As atividades curriculares estão divididas em um núcleo pedagógico básico com um currículo que deve atender todas as habilitações. As disciplinas propostas para o curso (IFFARROUPILHA, 2012, p. 33) são:

- Metodologia Científica;
- Língua Portuguesa e Produção Textual;
- Agricultura Familiar e Desenvolvimento Sustentável;
- LIBRAS
- Informática Básica
- Educação para a Diversidade
- Educação Inclusiva
- História da Educação do Campo
- Filosofia da Educação
- Psicologia do Desenvolvimento e da Aprendizagem
- Sociologia da Educação
- Didática e Formação Docente
- Política e Legislação da Educação do Campo
- Organização e Gestão da Produção no Campo
- Educação de Jovens e Adultos
- Educação e Trabalho
- Metodologia do Ensino I - Específica da Área
- Metodologia do Ensino II- Específica da Área

Foram criadas também atividades curriculares ligadas à formação específica por habilitação profissional e no núcleo pedagógico para as Ciências Humanas e Sociais as disciplinas (IFFARROUPILHA, 2012, p.34) são:

- Antropologia;
- Antropologia da Educação;
- Sociologia;
- Sociologia da Educação II;
- Filosofia;
- Filosofia da Educação II;
- Psicologia;
- Psicologia da Educação;
- História;
- História da Educação;
- Geografia;
- Geopolítica;
- Sociologia Rural;
- Educação Popular e Movimentos Sociais;
- Identidades e Territorialidades.

O núcleo específico para o curso com habilitação em Ciências Agrárias tem os seguintes componentes curriculares obrigatórios (idem, p.36):

- Abordagem Sistêmica na Agricultura;
- Biogeografia, Eco agricultura e Etino conservação;
- Fundamentos de Agro ecossistemas;
- Antropologia das Populações Rurais;
- Dinâmica e Evolução dos Sistemas Agrários;
- Comunicação e Extensão Rural;
- Manejo e Conservação do Solo;
- Produção e Manejo de Animais I;
- Produção e Manejo de Animais II;
- Agroindústrias Familiares;
- Gestão de Unidades de Produção;
- Desenvolvimento Rural e Territorialidade;
- Economia e Contabilidade Rural;
- Segurança Alimentar e Nutricional;
- Gestão Ambiental e Sustentabilidade.

As atividades locais estão relacionadas ao trabalho rural. Os temas apresentados como chave do curso são: Educação do Campo, Agricultura Familiar, Agroecologia, Economia Solidária e Pluriatividade: Turismo Rural, Agroindústria e Vitivinicultura. Para o curso “o grande desafio é pensar o espaço escolar da educação do campo vinculado ao trabalho e à cultura do meio rural” (IFFARROUPILHA, 2012, p.200). As questões apresentadas como afirmativas para trazer o âmbito do trabalho como princípio educativo e como significante na formação do ser humano. Questiono a função da escola para além da categoria trabalho e afirmo que a escola não pode ser um apenas espaço profissionalizante ou de formação de técnicos, pois neste caso vigoram os olhares para o produtivismo e empreendedorismo.

Diante disso, a aproximação e participação dos Movimentos Sociais são essenciais, pois toda a história de luta pela igualdade é mais do que um projeto educativo, ou uma modalidade de ensino, assume perspectiva de transformação social, através da mudança nas relações sociais não só no campo, mas na sociedade brasileira. Além do que as experiências de Pedagogia da Alternância, imbricadas nesses movimentos populares, aparecem como espaço novo de luta para romper com o paradigma da exclusão social historicamente perpetuado pela educação burguesa. (IFFARROUPILHA, 2012, p.201).

O marco legal, metodológico e conceitual é de que a educação do campo visa garantir ao trabalhador/a do campo o direito de educar-se de acordo com suas particularidades culturais e especificidades de vida e de luta. Corresponde ao reconhecimento que historicamente o Estado negou a educação deste teor à população do campo. Afirmam que a educação é suporte para o desenvolvimento regional.

O desenvolvimento de uma região deve passar pela educação dos seus habitantes. Entretanto, para concretizarmos esse processo educativo, precisamos estar sintonizados com a realidade existente, tendo como premissa de trabalho, o desenvolvimento regional, focado nas atividades locais (IFFARROUPILHA, 2012, p.13).

O projeto apresenta autores que são referência nas pesquisas sobre educação campesina como Marlene Ribeiro e Bernardo Fernandes. Conceitua esse novo formato pedagógico apontando para uma educação que priorize a relação trabalho-ensino, tendo por base a cooperação e a autogestão. Trata também da expressão “do campo” que é adotada em função da reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês em oposição ao termo rural.

Assim, a educação do campo que se propõe, a partir deste novo conceito, está recheada de intencionalidade social e política, voltada para a construção de uma nova dinâmica de vida, desmistificando a ideia de que o campo é lugar de atraso, valorizando e criando possibilidades de trabalho, de sustento, de convívio e de qualidade social (IFFARROUPILHA, 2012, p.201).

A educação e o desenvolvimento são personagens principais para criar estratégias de mudanças e de luta contra o capitalismo dentro da universidade. O discurso específico para o curso não apresenta temas sobre reforma agrária, mas trata dos não movimentos sociais. O curso foi criado como afirmativa de luta contra o

latifúndio e agronegócio. Porém dentro da própria instituição o capitalismo agrário e produtivista é legitimado em atividades e cursos de agronegócio

A Educação do Campo, neste aspecto, está vinculada a um projeto de sociedade, de campo e de desenvolvimento. **Para assegurar projetos de desenvolvimento** faz-se necessário reconhecer e articular de forma permanente a luta por políticas estruturantes no campo brasileiro. **A Reforma Agrária**, neste sentido, representa mais do que o acesso a terra, **é o cerne da luta contra o capitalismo**, representado no campo, pelo latifúndio e pelo agronegócio (IFFARROUPILHA, 2012, p.202, grifos meus).

As referências vêm das correntes da educação popular e libertária. Também o PPP aponta um embasamento no construcionismo social e “na ideia de que pessoas aprendem melhor quando engajadas em um processo social de construção do conhecimento pelo ato de construir alguma coisa para outros” (idem, p.182) assim a aprendizagem é vista como um processo de negociação de significados em uma cultura de símbolos e artefatos compartilhados, a educação é um processo cultural de sociabilização.

Faz-se necessário que a educação do campo seja ancorada numa relação de horizontalidade entre a escola e a comunidade, produzindo movimentos que gerem práticas com possibilidades de internalização fundada numa concepção de educação emancipatória, na construção de alternativas no campo, através do desenvolvimento social, economicamente justo e sustentável (IFFARROUPILHA, 2012, p.16) .

A mudança que essa nova proposta faz, vem no sentido de romper paradigmas, criticar a desqualificação dos professores e a antiga escola rural chamada de preconceituosa. Segundo o PPP:

[...] aos poucos vem-se desconstruindo esses paradigmas, através dos movimentos sociais do campo e de políticas públicas educacionais com cursos de formação, formando educadores e educadoras capacitados a atuar na especificidade social e cultural dos povos do campo.” (IFFARROUPILHA, 2012, p. 17).

O quadro 17 mostra o perfil dos licenciados no curso:

### Quadro 17 - Perfil do egresso curso IFFarroupilha

O egresso do Curso terá o perfil constituído para atuar:

- Na gestão de processos educativos escolares que envolvam a educação básica nos diferentes níveis e modalidades, no que se refere a construção e organização do trabalho escolar de cunho pedagógico, no qual encontra-se inserido o projeto político pedagógico.
- Na educação fundamental anos finais e ensino médio, somado a educação profissional de nível médio e formação inicial e continuada de trabalhadores, agregando ainda a modalidade de Educação de Jovens.
- Na docência, nas áreas específicas de conhecimento que constituem o curso: Eixos Linguagens e Códigos, Ciências Humanas e Sociais, Ciências da Natureza, Matemática, Ciências Agrárias.
- Na gestão de processos educativos da comunidade; trabalho que dê forma e contribua na organização das famílias, dos sujeitos como formação de lideranças, no sentido de propor iniciativas que viabilizem o desenvolvimento sustentável do campo.

Fonte: IFFarroupilha (2012, p. 25).

Assim, os egressos são aptos para atuar, por exemplo, para atuarem como gestores em processos educativos, educadores em diversos níveis de educação, docentes em áreas relativas ao curso e gestores em processos relativos à educação da comunidade e iniciativas relativas ao desenvolvimento no e do campo, conforme se nota no quadro a seguir:

Conforme o IFFarroupilha, a partir da institucionalização do Campus Jaguari e dos servidores “será instituída a linha de pesquisa Educação do Campo, o qual passará a fomentar estudos e pesquisas envolvendo os estudantes da licenciatura, os docentes e demais estudantes de todos os cursos da Instituição” (2012, p. 166). O curso possui parcerias com outros órgãos como Ministérios, Embrapa, Incra, Fepagro, UFSM e UERGS.

A plataforma de aprendizagem em ambiente virtual é o moodle. O discurso de novas metodologias é alicerçado nas tecnologias e inovações, fala de uma geografia que deixa de existir. As distâncias tendem a se aproximar? Como se o uso da internet estivesse aproximando as culturas e lugares (mas está fragmentando). Como vencer barreiras se as fronteiras estão cada vez mais vigiadas?

Dentro desse viés são vencidas barreiras geográficas e criadas aproximações culturais, apesar das diferenças econômicas e dos obstáculos socioculturais que se interpõem para a produção dos desejos nos cidadãos. As distâncias e os espaços que os meios tendem a aproximar e a globalizar concorrem para que as necessidades se assemelhem, mesmo que, para muitos, a satisfação delas não se concretize (IFFARROUPILHA, 2012, p. 181).

O IFFarroupilha adota políticas de acesso e permanência dos estudantes, visando garantir o ingresso das populações vulneráveis socialmente, sua permanência e o sucesso na finalização dos cursos ofertados pela instituição, que é pública e gratuita, “têm-se as ações afirmativas que preveem o ingresso através de cotas para estudantes de escolas públicas e escolas públicas rurais, para negros e indígenas” (2012, p.188) e “já há no IFFarroupilha, um olhar diferenciado para a população rural, tanto no que se refere ao acesso como à permanência”.

A instalação de um Centro de Ensino, Pesquisa e Memória em Educação do Campo no campus de Jaguari, é o foco da extensão acadêmica, para criação do espaço onde devem ser expostos a história, as lutas, as conquistas da cultura camponesa, assim como apresentações artísticas com exposição de banners, documentários, Museu de ferramentas e outras exposições culturais.

#### **6.4.4 Projeto da UFFronteira Sul/ Paraná (2013)**

O Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura “tem como objeto a escola de educação básica do campo, com ênfase na construção da educação escolar e do trabalho pedagógico para os anos finais do ensino fundamental e ensino médio” (UFFS, 2013)<sup>82</sup>. O curso:

Pretende graduar e habilitar profissionais na educação fundamental e média que ainda não possuem a titulação mínima exigida pela legislação educacional em vigor, quer estejam em exercício nas funções docentes ou atuando em outras atividades educativas não escolares junto às populações do campo. Sendo assim, o curso tem a intenção de preparar educadores para uma atuação profissional que vai além da docência, dando conta da gestão dos processos educativos que acontecem na escola e no seu entorno (UFFS, 2013).

O curso foi criado em 2013, pela Lei 12.029/2009, PNE (2000-2010), FONEC e Política pública da educação do campo, sob a expectativa de ingressar 120 alunos por ano. O projeto pedagógico de graduação interdisciplinar está vinculado às ciências sociais e humanas e tem como objetivo graduar professores em exercício sem formação exigida pela lei e para ampliar o quadro de professores do campo.

---

<sup>82</sup> UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. Campus Laranjeiras do Sul. Perfil do Curso. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/cursos/cursos/interdisciplinar-em-educacao-do-campo-ciencias-sociais-e-humanas/perfil-do-curso>. Acesso em: 26 jan. 2018.

Outra justificativa para criação da licenciatura é o desenvolvimento regional integrado e a fixação das pessoas no campo (UFFS, 2013).

Apresenta como base a seguinte legislação: da LDB 1996, CNE/CEB 2006, parecer 36/2001, a resolução 01/2002, CNE parecer 2002, Decreto de 2010 no PRONERA, e leis da CEE/Paraná de 2010 que regulamenta o sistema estadual de educação básica.

O projeto pedagógico apresenta a realidade do Paraná com dados da secretaria estadual de que existem 600 escolas do campo no estado criadas pelo chamado processo de nuclearização e possui cerca de 9.000 educadores. Assentamentos, comunidades quilombolas e áreas indígenas são localidades inseridas na política. Na região onde a universidades atua são 20 municípios, 46 escolas municipais, 20 colégios estaduais, 7 casas familiares rurais. O programa Saberes da Terra faz parte da realidade de algumas instituições (UFFS, 2013).

Os objetivos do curso são:

Formar educadores comprometidos com o desenvolvimento educacional, cultural, social e econômico dos povos do campo, para atuação prioritária em escolas do campo nas áreas de Ciências Sociais e Humanas. Os licenciados nesta área estarão capacitados para promover a relação entre o ensino das ciências sociais e humanas no contexto (físico, geográfico, cultural e econômico) do campo brasileiro, especificamente suas configurações relacionada à concepção da Educação do Campo (UFFS, 2013).

Conforme o PPP analisado, o ingresso no curso é por seleção específica, via edital (primeiro foi n.2/2012) com as normas de participação. A seleção é com análise de documentos: memorial pessoal, carta de indicação da escola, movimento social ou associações e por nota do ENEM. A outra etapa é entrevista presencial.

Mecanismos disciplinadores e de vigilância ocorrem com a modalidade presencial de ensino e aprendizagem, durante 9 semestres (4,5 anos) e com carga horária total de 3.405 horas obrigatórias o curso oferece 60 vagas em processo seletivo anual, sendo uma entrada com 30 alunos no período diurno no 1º semestre e outra entrada com 30 alunos no período noturno no 2º semestre.

A matriz curricular é a partir de um domínio comum e contexto específico. Os eixos temáticos estão ligados ao tema da cultura, trabalho e movimentos sociais. O regime de alternância é chamado de Tempo-universidade (2.715 horas de componentes curriculares) e Tempo-comunidade (600 horas) mais um estágio e

prática docente de 420 horas. Esse sistema que alterna a vivência na escola condiz com a formação e problematização dos conteúdos. A definição das aprendizagens que serão materializadas na ação pela comunidade e no mundo do trabalho onde o estudante deve possuir um vínculo com alguma organização local (UFFS, 2013).

Segundo o projeto do curso a educação é um instrumento de luta e a base do conhecimento a ser produzido está vinculado ao mundo do trabalho e materialidade dos fenômenos sociais. Nas palavras chave: trabalho, prática social, tempos e espaços pedagógicos, área do conhecimento, projetos de campo e desenvolvimento se afirma o tripé: pesquisa, ensino e extensão.

Na universidade ocorre a sistematização do conhecimento e avaliação do processo educativo pelos docentes. Os instrumentos pedagógicos são: Planos de estudo, Vivência compartilhada (visitas intermediárias na comunidade), prática com componente curricular (PCC). Os momentos pedagógicos são os processos vividos didaticamente pelos sujeitos educativos na formação docente, problematização, questões de pesquisa, círculos de diálogo, construção coletiva dos saberes e planos do tempo-comunidade.

**Quadro 18 - Corpo docente curso UFFS/PR**

<b>Nome e Qualif.</b>	<b>Formação</b>
Ms. Alex Verderio	Mestrado em Educação (2011) pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE).
Ms. Ana Cristina Hammel	Mestrado em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (2013). Doutoranda em História, na Unioeste,
Ms. Deise Maria Bourscheidt	Mestrado em Economia pela Universidade Federal do Espírito Santo (2011).
Lic. Elemar do Nascimento Cezimbra	Curso em Extensão Universitária em Teorias Sociais e Produção do conhecimento, em parceria UFRJ e ENFF.
Dr. Evandro Bilibio	Doutorado em filosofia pela UFSC
Dr. Fabio Luiz Zeneratti	Doutorado em Geografia pela Universidade Estadual de Londrina (UEL).
Ms. Fabio Pontarolo	Mestrado em História pela UFPR (2007).
Dr. Gracialino da Silva Dias	Doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003).
Dra. Katia Aparecida Seganfredo	Doutorado em Educação pela Universidade TUIUTI do Paraná (2014).
Dra. Líria Angela Andriol	Doutora em Educação nas Ciências pela Unijuí. Fez doutorado sanduíche na Westfälische Wilhelms-Universität, em Münster na Alemanha.
Dra. Luciana Henrique da Silva	Doutorado em Ciências Sociais pela Universidade Federal de São Carlos (2007).
Dr. Luiz Carlos de Freitas	Doutorado em Políticas Públicas e Formação Humana pelo PPFH, pela UERJ - Universidade do Estado do Rio de Janeiro (2016)
Ms. Luizangela Padilha Pontarolo	Mestre em História pela UFPR (2012).
Dra. Marciane Maria Mendes	Doutorado em Educação pela Universidade Federal do Paraná.
Dra. Maria Eloá Gehlen	Doutorado em Educação pela UFRGS.
Ms. Marisela García Hernández	Mestrado em Desenvolvimento Econômico pela Universidade Federal do Paraná
Ms. Megi Monique Maria Dias	Mestre pela Universidade Estadual do Centro-Oeste, Paraná (2016).
Ms. Nádia Teresinha da Mota Franco	Mestrado em Integração Latino-Americana pela Universidade Federal de Santa Maria (2003).
Ms. Paola Beatriz Sanches	Mestrado em Educação pela Universidade Estadual de Maringá (2014).
Dr. Roberto Antônio Finatto	Doutorado em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina.
Dra. Siomara Aparecida Marques	Doutorado (PPGSP/UFSC/2004).
Ms. Vitor de Moraes Camponês	Mestrado em Educação pela UNICENTRO PR. Doutorando em Sociedade, Cultura e Fronteiras – UNIOESTE.
Bel. Yogo Kubiak Canquerino	Graduação em Ciências Econômicas com ênfase em Desenvolvimento e Cooperativismo pela Universidade Federal da Fronteira Sul - UFFS (2014).

Fonte: UFFS (2017). Organização da autora (2018)

Conforme o quadro DE docentes da UFFS/PR, os professores da Educação do Campo são qualificados em áreas diversas e pluri disciplinares, ganhando força o time da geografia, da filosofia, da história e da educação, sendo 11 professores doutores, 10 professores com mestrado, 1 com licenciatura e 1 com bacharelado.

O perfil desejado de egresso conforme o projeto é de um profissional que poderá atuar na docência nas áreas de Ciências Sociais e Humanas, ministrando conteúdo das disciplinas de História, Geografia, Sociologia e Filosofia nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio, atuando prioritariamente nas escolas do campo. O egresso deve atuar na educação básica, nas áreas humanas e sociais, e como gestor nos programas de desenvolvimento comunitário sustentável. A avaliação do curso é a partir de reuniões de planejamento e acompanhamento, com função diagnóstica e de controle. A qualidade do curso é divulgada nas mídias para que a sociedade em geral tenha acesso ao conhecimento produzido pelo ensino superior. O discurso midiático da instituição foi publicado na página da UFFS com o seguinte texto:

O Ministério da Educação (MEC) divulgou, nesta semana, o relatório da avaliação para reconhecimento do Curso Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas – Licenciatura, ofertado na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Laranjeiras do Sul. Em uma escala que varia de um a cinco, o curso obteve conceito quatro. A avaliação foi realizada pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), órgão vinculado ao Ministério da Educação (MEC). O conceito está em fase de homologação para finalização dos processos de reconhecimento do curso. A avaliação é baseada em mais de sessenta itens agrupados em três aspectos: infraestrutura, corpo docente e organização didático-pedagógica. O conceito final é a média das notas atribuídas a cada uma dessas dimensões. A portaria de reconhecimento deverá ser publicada pelo MEC nos próximos meses. Conforme o coordenador do Curso, Vitor de Moraes, “o reconhecimento é uma vitória dos povos camponeses e indígenas, que lutaram pela criação do curso e majoritariamente ocupam suas vagas”. Segundo Moraes, “o curso possibilita e efetiva a inclusão, visto que é ofertado em regime de alternância – tempo universidade e tempo comunidade, e também por permitir o acesso às políticas de permanência” (UFFS, 2017).<sup>83</sup>

As referências epistêmicas do PPP da UFFS tratam dos movimentos sociais populares, do campesinato e dos povos indígenas, caracterizando um pensamento contra hegemônico que visa reduzir as contradições sociais e de classe no Brasil. Sobre a abordagem teórica e epistemológica do projeto os temas sobre lutas sociais, aprofunda a definição de campo de:

---

<sup>83</sup> UFFS. Universidade Federal da Fronteira Sul. Interdisciplinar em Educação do Campo: Ciências Sociais e Humanas recebe conceito 4 em avaliação do MEC em escala que varia de um a cinco. Assessoria de Comunicação do Campus Laranjeiras do Sul, 2017 Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/campi/laranjeiras-do-sul/noticias/interdisciplinar-em-educacao-do-campo-ciencias-sociais-e-humanas-recebe-conceito-4-em-avaliacao-do-mec>. Acesso em: 26 fev. 2018.

[...] lugar de vida, onde as pessoas podem morar, trabalhar, estudar com dignidade de quem tem o seu lugar, a sua identidade cultural. O campo não é só o lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem da terra. O campo é espaço e território dos camponeses e dos quilombolas [...]. (FERNANDES *et al.*, 2004, p. 137).

O projeto utiliza as políticas para conceituar a identidade da escola do campo e repetem que “define-se pela sua articulação com a realidade vivida pelos sujeitos, no sentido de resgatar os caracteres próprios que constituem o homem do campo, no respeito ao processo de construção coletiva, de preservação da cultura, fazendo a articulação entre os saberes da vida e os saberes oficiais ou sistematizados” (BRASIL/IFF, 2013, p.16).

A visão marxista é uma idealização de que a educação do campo, além de garantir a universalização à população rural, dará uma educação básica profissional de nível técnico, trazendo na sua proposta pedagógica o trabalho como princípio educativo, respaldado pelo caráter formativo do trabalho e da educação como ação humanizante.

#### **6.4.5 Outros cursos de Licenciatura em Educação do Campo**

O objetivo desse item não é o aprofundamento sobre as pedagogias e atuações dos demais cursos de educação no Campo, disponíveis no Brasil, se não apenas pincelar sobre seus nomes e instituições a título de conhecimento e descrição da diversidade de temas que se apresentam.

O curso criado pela UFSC em 2009 possui um projeto pedagógico de 89 páginas, com um texto resumido sobre as características para a implementação. Perfil, atividades, formas avaliativas e regras obrigatórias. A área do conhecimento é das Ciências da Natureza e Matemática e Ciências Agrárias.

O curso foi criado pela resolução 006/CEG/2009 de 1 de abril de 2009 com objetivo de formar educadores para atuação na educação básica, especificamente para as séries finais do Ensino Fundamental e para o Ensino Médio em escolas do campo, aptos a fazer a gestão de processos educativos e a desenvolver estratégias pedagógicas que visem à formação de sujeitos humanos críticos, autônomos e criativos capazes de produzir soluções para questões inerentes à sua realidade, vinculadas à qualidade social do desenvolvimento de áreas rurais (UFSC, 2009).

A pedagogia da alternância está dividida em: Tempo-Universidade (Integral – matutino e vespertino) e Tempo-Comunidade nas comunidades de moradia dos estudantes do campo ou aqueles que demonstrem possuir perfil para atuação em escolas do campo. Abre 50 vagas anuais, com seleção específica. Carga Horária do Curso: 3.888 horas em 4 anos. O perfil do egresso é um professor e gestor de processos educativos e comunitários.

Utiliza os termos ecossistema e agroecologia quando apresenta uma representação gráfica da formação dos estudantes. No texto (UFSC, 2009) não são mencionadas as propostas teóricas e metodológicas relacionadas a estes temas. Em seguida são apresentadas as disciplinas e ementas. Por último uma relação atualizada dos docentes.

**Quadro 19 - Corpo Docente do curso/UFSC**

Antônio Munarim; Beatriz Bittencourt Collere Hanff; Carolina Dos Santos Fernandes; Débora Regina Wagner; Edson Marcos de Anhaia; Juliano Espezim Soares Faria; Larissa Moreira Ferreira; Lucena Dall'alba; Marcelo Gules Borges; Marcos Antônio de Oliveira; Marisa Stragliotto; Natacha Eugêncina Janata; Elizandro Maurício Brick; Graziela Del Mônico; Néli Suzana Quadros Britto; Rejane Maria Ghisolfi Da Silva; Sandra Luciana Dalmagro; Soraya Franzoni Conde; Terezinha Maria Cardoso; Wilson Schmidt; Mariana Giraldi; Ana Paula Gorri; Thelmely Torres Rego.

Fonte: Brasil/UFSC (2014, p. 89).

Embora os dados não constem no quadro acima, a maioria dos professores da UFSC tem doutorado também, como no caso dos cursos mencionados anteriormente.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais - FaE/UFMG, “oferece quatro habilitações: Matemática; Ciências da Vida e da Natureza; Línguas, Artes e Literatura; Ciências Sociais e Humanidades”<sup>84</sup>. Visa formar um educador que tenha compromisso, condições teóricas e técnicas para desconstruir as práticas e ideias que forjaram o meio e a escola rural. Com mediação pedagógica alternada entre Tempo Escola e Tempo Comunidade como processos contínuos de aprendizagem. O Tempo

<sup>84</sup> FaE/UFMG – Faculdade de educação de Minas Gerais, cursos de graduação. Licenciatura em educação do Campo. Disponível em: <http://www.fae.ufmg.br/cursos-graduacao/>. Acesso em: 05 maio 2018.

Comunidade acontece nas áreas de origem dos estudantes, nos meses intermediários aos do Tempo Escola (março a junho / agosto a novembro). Durante o Tempo Comunidade os alunos desenvolvem atividades de estudo, pesquisa, leitura e escrita, coleta e preparação de material didático.

O curso da UFRJ (2010) no Rio de Janeiro – RJ é em cooperação (PRONERA/INCRA/MDA). As áreas de conhecimento são: Ciências Sociais e Humanidades e Agroecologia e Segurança Alimentar. O curso tem como objetivo formar sujeitos sociais como educadores numa perspectiva popular, histórica e emancipatória. O fundamento epistemológico é a interdisciplinaridade. Substitui os antigos cursos de ciência agrícola e economia doméstica. Carga horária de 3.540 horas em 3 anos de curso. Abre vaga para 60 jovens e adultos de projetos de assentamentos do INCRA. Com intervenções de grupos de agroecologia, PRONERA (1997/2003), Prog. Interdisciplinar de Desenvolvimento Sustentável Com base na agroecologia (2001 – 2003) e projetos do EJA. Tem uma perspectiva crítica, dialógica e histórica do saber (ARROYO, 2004; FREIRE, 1988) vinculações entre o saber escolar / acadêmico, as histórias de vida e as memórias de educadores e educandos (FREIRE, 1997; 1975; 1982).

## 6.5 SÍNTESE DO ENSINO SUPERIOR EM EDUCAÇÃO NO CAMPO

Para Noan Chonsky a universidade é, provavelmente, a instituição em nossa sociedade que está mais próxima da ideia de controle democrático dos trabalhadores. Dentro de um departamento, por exemplo, é normal que um professor possa determinar uma parte substancial de como será seu trabalho: o que vai ensinar, quando e como deve ser o currículo.

A universidade é um lugar para poucos. Espaço público que é elitista e excludente. O caminho se abre com as políticas de cotas e ingressos especiais. Novos cursos criam formas específicas de ingresso no ensino superior, abrem espaço para refugiados, imigrantes, cotas, etc. A UFRGS abrirá também cotas nos cursos de pós-graduação, como por exemplo, no Mestrado profissional em Educação do Campo.

Existe uma aproximação entre saber científico e conhecimento popular e a inserção do pensamento empresarial dentro da universidade. A transformação das

pesquisas em Star Up's (projeto individual e empreendedor) e outros discursos da indústria formam um hibridismo na produção de novos conceitos, que unem temas complexos, críticos e pluralistas.

Qual a condição para ser livre na escrita e pesquisa? Para ser livre dentro de um território de aprendizagem é preciso entender como funcionam os poderes da rede de ensino, seguir normas e regras para enquadrar-se no formato aceitável da ciência.

A sala de aula de um instituto de ensino é um território de aprendizagem fundamentado na ideia de espaço público/livre para produção do conhecimento. Pode-se falar e ensinar de tudo? Quais os conteúdos e currículos obrigatórios perpassam a formação coletiva e individual nas salas brasileiras? Somos condicionados a debater, pesquisar e questionar temas usuais das políticas públicas?

A universidade, com sua liberdade incondicional, “faz profissão da verdade” (DERRIDA, 2003, p.14), mas diante de um devir e dever da verdade, seus valores e preços dão lugar a discussões infinitas, um privilégio dos departamentos das humanidades.

Para construir uma universidade cosmopolítica e universal, que chama de Universidade sem condição, podendo chama-la de: “o direito de princípio de dizer tudo, ainda que a título de ficção e de experimentação do saber, e o direito de dizê-lo publicamente, de publicá-lo” (Derrida, 2003, p. 18). Porém diferente do dever de dizer tudo, como a confissão religiosa, as universidades são estranhas ao poder, heterogêneas ao princípio de poder e igualmente desprovidas “de poder próprio” (idem, p. 20). Sem condição, sem poder ou “sem defesa: por ser absolutamente independente, a universidade é também uma cidadela exposta” (idem, p. 21). Mas, às vezes, ela se rende, “se vende, arrisca-se a servir simplesmente para ocupar, tomar, comprar, prestes a se tornar uma sucursal de conglomerados e de firmas internacionais” (DERRIDA, 2003, p.21). O autor aponta que:

[...] nos Estados Unidos e no mundo todo, uma jogada política maior: em que medida a organização da pesquisa e do ensino deve ser sustentada, ou seja, direta ou indiretamente controlada, digamos de maneira eufemística “patrocinada”, visando a interesses comerciais e industriais? Sabemos que, dentro dessa lógica, as Humanidades são com frequência reféns dos departamentos de ciência pura ou aplicada que concentram os investimentos supostamente rentáveis de capitais estrangeiros no mundo acadêmico (DERRIDA, 2003, p.21).

É preciso não apenas um princípio de resistência, mas uma força de resistência e de dissidência (DERRIDA, 2003, p.22), uma desobediência civil para professar uma profissão. A liberdade e autonomia de dizer e publicar qualquer coisa, inclusive a literatura permite que a ficção e a poesia mostrem caminhos de desconstrução. As Humanidades se transformam. O contexto plural e disforme da produção do conhecimento sobre o ensino rural e do campo demanda análises históricas e epistemológica dos discursos.

A tese aqui apresenta como os discursos para a educação do campo mantêm a imposição dos mecanismos de poder, disciplinamento e de obediência, também padronizam e controlam a aprendizagem e o criam pedagogias para mudança de comportamento.

Assim, independente da ideologia/teoria/metodologia que implementa a troca das nomenclaturas no ensino, os modos de adestramento, se perpetuam. Neste reconhecimento das redes de ensino, a relevância do trabalho está em mostrar os territórios de aprendizagem e configurar possíveis lugares para a resistência ao adestramento proposto nas regulamentações oficiais.

Os discursos institucionais abordam técnicas sustentáveis, formação de agentes locais de desenvolvimento territorial, solidário, ecológico, com práticas e discursos de soberania alimentar, lutas sociais, agricultura familiar, agroecologia, etc. Com pedagogia alternativa que se molda as particularidades da escola e da proposta político-pedagógica de cada instituição de ensino/comunidade rural.

A pedagogia cria formas de instrução e de ensino-aprendizagem, e visa coordenar de forma controlada a difusão de conceitos, normas, regras e comportamentos, a partir de um pensamento hegemônico, positivista e racionalista. As preocupações do grupo escolar estão em gerência notas (quantificação do conhecimento em números), a frequência, o rendimento e fiscalizar o comportamento. A pedagogia reproduz um modelo de ensino com atenção centralizada no professor, gerente do tempo de aula e dos tipos de avaliações, punições e prêmios.

Para ter uma visão panorâmica sobre os projetos de curso de graduação em educação no campo, elaborei um quadro organizado pelos seguintes quesitos:

universidade, epistemologia, poder do local, currículo, mecanismos, mecanismos reguladores e disciplinares, a seguir:

**Quadro 20 - Síntese dos projetos de cursos de graduação em educação do campo**

UNIVERSIDADE DATA DE INÍCIO Departamento Instituição Base legal	EPISTEMOLOGIA DESENVOLVIMENTO TO EDUCAÇÃO	Justificativa educacional	PODER DO LOCAL PERFIL DO EGRESSO	CURRÍCULO EIXOS TEMÁTICOS	MECANISMOS REGULADO RES Controle do comportament o	MECANISMOS DISCIPLINADO RES TE e TC Instrumentos pedagógicos
UFRGS/2013 Porto Alegre - RS  Programa Especial de Graduação  Área interdisciplinar  Ciências da Natureza – química, biologia, física.	Enfoque na sustentabilidade Agroecologia e do território no qual se enraizam as práticas pedagógicas Paulo Freire (1987) – estrutura curricular flexível, temas problematizadores. Contextualização do mundo real	Afirmação da Educação do campo como política pública Constituição de um sistema pública de educação para as escolas do campo.	Papel do campo no desenvolvimento econômico e social  Dinamizar a produção de condições de existência social  GESTOR	Disciplina Territórios e Territorialidades do Espaço na Educação do Campo Tópicos de Geografia física	Ingresso especial 120 VAGAS POR ANO 4 anos 8 períodos 400horas práticas de ensino e aprendizagem 420 horas estágio docente TCC	Pedagogia da Alternância Tempo/Espaço Escola-Curso 60%  Tempo/Espaço Comunidade-Escola do Campo 40% Ambiente virtual de aprendizagem
UNIPAMPA/2012 - 2014  Dom Pedrito- RS  Área Ciência da natureza  Edital SESU/SECADI/M EC PROCAMPO PRONERA	Educação campo – território de produção da vida, novas relações sociais - Molina, Caldart. Molina, Kolling, Nery (1999) – conceito de educação do campo. Concepção de sociedade sustentável, cidadania. Bernardo Fernandes (2006) Observatório o campo Cadernos de subsídios (2004) Diagnóstico da escolarização rural	Valorizar os diferentes estilos de aprendizagem Promover o desenvolvimento e o conhecimento Problematização contextualização o didática Ação – Reflexão - ação Valorizar as peculiaridades de cada cultura Conhecer a realidade local	Metade sul do RS – vasta área rural com presença de latifúndio e assentamentos.  Atender as 24 escolas rurais e 2 nucleadas e assentamentos (65 professores)  Formação para a docência e gestão.  Formação política e para a pesquisa.	EIXO TEMÁTICO Identidade Escola como espaço emancipatório Território Territorialidade Contexto socioeconômico. Político e cultural O trabalho como princípio educativo Gestão de práticas sustentáveis Inclusão, acessibilidade e tecnologia. Diversidade de saberes	Ingresso por processo seletivo -Memorial, vínculo com o campo, entrevista Carga horária 3260  120 vagas anuais 4 anos 8 períodos Prática pedagógica (405h) Estágio (405h) TCC (90h)	Curso presencial Alternância TE – fev. - julho Docentes acompanham in loco Visita bimestral de acompanhamento pedagógico TC – Março – junho Novas tecnologias Ciberultura AVA ambiente virtual de aprendizagem Moodle
INSTITUTO FARROUPILHA /2012 Jaguari - RS Habilitações -Ciências da Natureza- biologia - Ciências agrárias e recursos naturais Parceria INCRA/PRONER A Curso técnico EJA – agroecologia SECADI/ PRONACAMPO	Agricultura familiar Agroecologia Agroindústria familiar Vitivinicultura Turismo rural  Relação entre conhecimento sistematizado e popular  Bernardo Fernandes (2004)	Inclusão social  Assentamento rurais, empresas familiares, esvaziamento da força de trabalho jovem da região. Metade da população rural recebe bolsa família	42 escolas em assentamento Rede estadual – 5.853 professores na zona rural	TEMA TRANSVERSAL Educação ambiental Direitos humanos História e cultura afro-brasileiro e indígena	Seleção especial  Carga horária 3.232 horas – 4 anos 120 vagas  Plano de formação Plano de ensino Relato de vivência Portfólio do estágio	Pedagogia da alternância 60% tempo escola Aulas sexta e sábado 40% tempo comunidade monitorado

UNIVERSIDADE DATA DE INÍCIO Departamento Instituição Base legal	EPISTEMOLOGIA DESENVOLVIMENTO TO EDUCAÇÃO	Justificativa educacional	PODER DO LOCAL PERFIL DO EGRESSO	CURRÍCULO EIXOS TEMÁTICOS	MECANISMOS REGULADO RES Controle do comportament o	MECANISMOS DISCIPLINADO RES TE e TC Instrumentos pedagógicos
<b>UFFS/2013</b> <b>FRONTEIRA</b> <b>SUL</b> <b>Laranjeiras do</b> <b>Sul – PR</b>  <b>Curso</b> <b>interdisciplinar</b>  <b>Ciências Sociais</b> <b>e</b> <b>Humanas</b>  <b>LEGISLAÇÃO:</b> <b>LDB 96 art. 28</b> <b>Parecer 36/2001</b> <b>Resolução</b> <b>01/2002</b> <b>CNE/CEB 2006</b> <b>Decreto 2010</b> <b>PRONERA</b>  <b>CEE/PARANA</b> <b>Sistema</b> <b>estadual</b> <b>Campo</b> <b>Centro de</b> <b>Educação do</b> <b>Campo</b>	Programas de desenvolvimento comunitário e sustentável  Movimentos sociais populares Formação contra hegemonia Contradições sociais e de classe  Saviani – humanidade produzida histórica e coletivamente	Educação é um instrumento de luta Fenômeno social Processo vivido didaticamente pelos sujeitos educativos na formação docente Problemas/questões de pesquisa Círculos de diálogo Construção coletiva dos saberes e planos do tempo na comunidade Graduar professores sem formação Fixar as pessoas no campo	Realidade do Paraná – 600 escolas do campo SEED – 9.000 educadores Região de abrangência têm 77 escolas 20 municípios e 46 escolas do campo municipais  Processo de nucleação e urbanização do ensino  EGRESSO Formar gestores para a educação básica Formação e ampliação do quadro de professores do campo	EIXOS I. Sociedade, Estado e movimentos sociais. II. Escolas e educação do campo III. Sujeitos, cultura e identidade. VI. Pesquisa, Etno ciência e saberes. V. Organização do trabalho pedagógico.	Ingresso seleção específica Nota do ENEM Memorial pessoal Carta de indicação Entrevista  Carga horária 3300 4 anos e meio - 9 etapas TU 2715h – planos de estudos – diário de campo TC 600h – vivência compartilhada Visitas intermediárias 420h estágio, prática PCC – prática de componente curricular TCC	Regime de alternância TU - sistematização Avaliação do processo educativo  TC – materialidade na ação comunitária Mundo do trabalho Tempo vivência escola  Problematização – plano de ação
<b>UFSC/2009</b> <b>Florianópolis -</b> <b>SC</b> <b>Resolução</b> <b>006/CEG</b> <b>Licenciatura em</b> <b>Educação do</b> <b>Campo –</b> <b>Área: Ciências</b> <b>da Natureza e</b> <b>Matemática e</b> <b>Ciências</b> <b>Agrárias.</b>	Processo de desenvolvimento rural sustentável de território rural baseado nos princípios da agroecologia		Perfil do egresso Professor/gestor Trabalho interdisciplinar	Eixos temáticos ECOSSITEMA  FUNDAMENTOS DA CIÊNCIA  AGROECOLOGIA  Disciplina Desenvolvimento sustentável e territórios rurais	Ingresso específico por processo seletivo 50 vagas por ano Carga horária 3888 horas - 3 anos TCC (monografia/banca) Estágio Sistema de avaliação dos cursos Normas da UFSC – resolução 017/1997	Pedagogia da alternância TU – disciplinas, avaliação escrita e oral. TC – plano de estudo Conhecer, pesquisar, lecionar.

Fonte: organização e elaboração da autora (2018).

Existem menos recursos a cada dia, e os programas da Educação do Campo deixaram de ser pauta urgente do Estado. Em Palestra no Congresso Internacional de Educação do Campo o Reitor da IFF Erechim, em março 2017, questionou: Qual o futuro dos cursos e estudantes que acreditam na educação do campo como profissão? Eu diria que a pergunta vale também para o tema de pesquisa, os laboratórios e disciplinas criadas, visto que os interessados desta área são

professores, militantes, pesquisadores. A sociedade em geral não consegue diferenciar a educação rural da nova proposta para a educação do campo.

No Brasil, o discurso político que legisla, executa e julga em favor do mercado, favorece poderes corporativos, em uma onda conservadora e retrógrada. Municípios assumem a responsabilidade de renovar a educação formal, visto que as escolas rurais são de poder administrativo das prefeituras. Os cursos de formação de professores ocorrem em parcerias e seleções especiais (escolha de candidatos) para que se cumpra a educação obrigatória de docentes brasileiros.

A formação é obrigatória inclusive para o ensino superior. Alguns institutos educativos afirmam abranger 100% dos professores locais, e metade dos profissionais das regiões geográficas próximas. Como mobilizar uma classe docente para a formação continuada? Quais as vantagens? As escolas mudam ou mantêm as péssimas condições de infraestrutura. A atuação de um “novo” profissional, educador e gestor dos processos educativos da comunidade rural desafia o entendimento que reconhece a dificuldade de entrar na rede de ensino, de atuar como profissional em qualquer cargo público educativo. As regras do jogo não são as mesmas que deixam os discursos fluírem. O dia a dia dentro das salas de aula não muda como palavras num documento. Docentes precisam de transição, discentes precisam entender o que muda, porque muda e quais os fundamentos de criar um paradigma educativo.

A gestão da administração pública terceiriza e privatiza diversas funções básicas do Estado, serviços prestados por empresas que visam o lucro com esse negócio: desde transporte escolar, alimentação, materiais didáticos, infraestrutura, quem executa as ações pensadas pelo Estado? As escolas e universidades também fazem parte do pacote de programas “solidários”, filantrópicos, etc.? Escola Ativa, Pronatec, Projovem, são programas apoiados nessas formações de licenciatura? Como atuam os docentes e estudantes diante de projetos privados na escola rural pública?

A multidisciplinaridade forma um generalista? É um campo do conhecimento que pretende dialogar com seus pares? A prática formal da institucionalização do saber se mantém rígida aos modelos especialistas?

## **7 PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO, PARADIGMAS E INSTITUCIONALIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO**

Este capítulo apresenta os trabalhos publicados na área da educação voltada para a sociedade rural, a produção de saberes científicos sobre o rural e as necessidades dos sujeitos escolares e quais temáticas dão regularidade ao discurso. A produção científica e interesse midiático no tema indicam que existe uma visibilidade conquistada. Pelos movimentos sociais, pelos trabalhadores e camponeses e na formação docente que realizam práticas e atividades de ensino diversificadas na educação básica dentro das suas comunidades.

### **7.1 O CONHECIMENTO ACADÊMICO SOBRE EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO**

A pesquisa de Damasceno e Bessera (2004, p. 78) apresenta um mapa do material produzido nas décadas de 1980/90 e discute a produção de conhecimento na área de educação. Mostram que os estudos de investigação sobre a educação rural foram insipientes e insignificantes até o final da década de 1990 e existiu um desinteresse pela educação rural e conseqüentemente pela pesquisa nessa área do conhecimento. A pressão dos movimentos sociais rurais sobre o poder público iniciada na década de 80 impulsionaram o interesse acadêmico sobre o tema nas décadas seguintes.

Os dados do período pesquisado pelas autoras mostram que a média de publicações eram dois artigos por ano, assim como o reduzido número de livros e teses sobre o tema apresenta o desinteresse do Estado e das universidades. Mesmo dentro dessa relativa escassez de pesquisa, “há uma certa abundância de estudos que mostra a precariedade das condições físicas e intelectuais da escola rural” e que descortinam a discrepância entre a educação pública oferecida e uma idealizada, existe uma “incompatibilidade entre o atual projeto de educação rural definido do ponto de vista das necessidades e valores da cidade e um novo e futuro projeto que considera as necessidades e valores das populações rurais” (DAMASCENO & BESSERA, 2004, p. 83).

Entre 1981 – 1998 foram encontradas 102 teses e dissertações (96 de mestrado e 06 de doutorado) na área de Educação Rural a partir do banco de dados

da ANPEd (Damasceno & Bessera, 2004). Na região sul foram mapeadas 24 pesquisas de mestrado e 02 de doutorado. As universidades citadas pela produção científica são: PUC/RS (8), UFRGS (6/2), UFPR (5), UFSM (04), UFSC (01). Os temas quantificados pelas autoras foram classificados e analisados:

**Tabela 12 - Temas de pesquisa na educação rural e do campo**

Temas de Pesquisa	Total de Teses
Sobre educação popular e movimentos sociais no campo	22
Sobre políticas para a educação rural;	18
Sobre ensino fundamental e escola rural;	15
Sobre currículos e saberes;	14
Sobre educação e trabalho rural;	08
Sobre extensão rural;	07
Sobre outros temas;	06
Sobre relações de gênero.	06

Fonte: Damasceno e Bessera (2004).

As autoras explicam que no Brasil a extensão rural obteve mais organização e eficiência para difundir um tipo de treinamento específico, em “técnicas e conhecimentos que permitissem a modernização da agricultura nos termos que interessavam os centros internacionais de poder” (DAMASCENO & BESSERA, 2004, p. 77).

Em suas conclusões, apontam que a tendência de discutir os problemas ligados à educação rural com a população não “nasce da clarividência ou excessiva sensibilidade dos estudiosos do tema, mas das próprias circunstâncias da realidade” e as autores afirmam ainda que “são os próprios trabalhadores rurais que, por meio de sua organização política, tornam-se suficientemente visíveis para chamarem sobre si a atenção dos estudiosos” (DAMASCENO & BESSERA, 2004, p. 82).

O movimento camponês e o surgimento do MST, mobilizam trabalhos “guiados pelos mesmos interesses teórico-metodológicos” dos estudos produzidos apresentam que “a discussão de propostas alternativas de educação rural, em cujo o centro estejam os interesses dos trabalhadores rurais” (Damasceno & Bessera, 2004, p.82).

De que forma a educação alternativa chega à escola rural? Conforme as autoras os estudos realizados abordam as experiências e práticas na educação rural, inclusive da Escola Ativa, sugerindo uma disposição para experimentar novas práticas educativas, pois, o que prevalece são os estudos ricos em exemplos onde a

produção do conhecimento “parece nascer mais do conhecimentos de práticas já testadas noutros países, como é o caso das Escolas Família Agrícola e Casas Familiares rurais, do que propriamente da sugestão de resultados de pesquisas acadêmicas.” (DAMASCENO & BESSERA, 2004 p.82).

O salto na produtividade acadêmica nesta temática se dá nos últimos 10 anos, com novas pesquisas sobre uma educação pensada para os próprios sujeitos do campo. Os trabalhos apontam a participação da comunidade escolar na construção de projetos político-pedagógicos, uma escola pensada para o trabalhador rural como um “instrumento de apoio técnico, intelectual e político nas lutas que os camponeses travam diariamente” (Damasceno & Bessera, 2004, p.83). Para isso, as pesquisas e o movimento exigem uma educação diferenciada e específica para o novo rural brasileiro, que não possui apenas uma vocação agrícola, mas uma luta agrária e pluriativa.

Os estudos sobre Movimentos Sociais Camponeses estão articulados aos trabalhos teóricos das universidades e institutos de pesquisa. Autores como *Miguel Arroyo* (1999, 2004, 2010, 2011, 2012), *Mônica Molina* (2015), *Roseli Caldart* (2000, 2004, 2012), *Antônio Munarin* (2011), *Bernardo Fernandes* (1999), *Célia Regina Vendramini* (2015), entre outros, são citados em inúmeros trabalhos e apresentam vasta produção textual acadêmica, comunicações em eventos, livros. As primeiras coletâneas produzidas ligadas ao MDA e MEC, fundamentaram trabalhos acadêmicos onde a teoria sobre a luta de classe é bem definida com uma perspectiva histórico-materialista.

O movimento nacional por uma educação do campo foi criado entre parcerias da UnB, MST, Unesco, Unicef e CNBB. Criou a construção de um pensamento crítico com propostas emancipatórias e de resistência dentro da rede de ensino formal. A proposta inicia com a contraposição à perspectiva tecnicista do projeto educativo – urbanocêntrico, desenvolvimentista e agroindustrial – difundido até então.

A criação de um grupo para articular uma nova educação do campo reclamou um projeto voltado para a diversidade e especificidade, que fosse executado no campo (como resistência ao fechamento de escolas rurais). Mas principalmente para que pudesse ser criado e produzido pelos sujeitos que vivem nas áreas rurais (exigindo a participação da comunidade nos seus próprios projetos pedagógicos).

No discurso da educação do campo a escola se torna protagonista como ferramenta de luta, de produção de novos conhecimentos e de exercer a cidadania rural. A educação como processo específico e diferenciado está fundada, no pensamento idealista/cristão, existencialista/fenomenológico segundo Souza (2014, p.21). Para a autora a nova educação do campo estaria fundamentada na noção de “especificidade” e “diferença” subjacentes às pedagogias imperialistas pós-modernas. E até mesmo “a proposta que a Via Campesina expressa por meio do Movimento Nacional Por uma Educação do Campo está sintonizada com o imperialismo” (SOUZA, 2014, p. 22).

Para Souza, o campesinato é uma classe social e não pode ser vista apenas como forma de organização da produção ou um modo de vida. Frisa ainda a necessidade de fortalecer os conceitos de campo e camponês ao invés de meio rural. Os conceitos de campo e camponês são políticos, fortemente vinculados à luta de classes ao longo da história da humanidade e passam a protagonizar os trabalhos acadêmicos como forma de resistência ao termo rural.

Para a autora as concepções liberais pós-modernas das políticas do Banco Mundial/MEC e a proposta da Via Campesina, especialmente do MST, aproxima as pedagogias da prática e da educação popular, que têm como principais teóricos no Brasil Paulo Freire e Miguel Arroyo.

A educação crítica teve o trabalho - como conceito ontológico da vida – tema central do movimento social e da educação popular, na concepção educativa do MST. O trabalho e a luta de classes vêm perdendo espaço nas discussões e conferências sobre educação do campo. Desviar o foco do trabalhador e da luta social é alienar o propósito educativo de conhecer - o que se produz, como produz e quem se apropria.

Segundo Oliveira (2008) as bases filosóficas e epistemológicas dos projetos de educação do campo vêm do marxismo e de um ecleticismo pós-moderno. Para o autor os projetos fazem uma interpretação empirista e fenomênica do agro no Brasil, pautada no idealismo e de um consenso sobre o conceito de desenvolvimento. Haveria um neo produtivismo e neo tecnicismo nos projetos pensados para o campo. A pedagogia da alternância traz também as características de um neo escolanovismo e neoconstrutivismo segundo Marlene Ribeiro (2013).

Souza analisa o Movimento Nacional por uma Educação do Campo e apresenta os elementos contraditórios que contribuem ao debate da educação no campo na Geografia. No campo teórico, também observam a presença de diferentes perspectivas teórico-metodológicas, desde a marxista até análises fundadas em noções pós-modernas de homem e de sociedade. Considera que o movimento nacional “agrega Movimentos Sociais organizados e combativos, como o MST, mas também organismos e instituições que se firmam sob outros fundamentos, como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef) e a Organização das Nações Unidas para a Educação (Unesco)” (SOUZA, 2014, p. 130).

Nos cadernos da Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, aparecem as expressões: “educação para o desenvolvimento”; “educação para o campo na sua generalidade, sem corte de classe”; “democratização da escola e gestão” e a presença do lema aprender a aprender. Fala-se muito em construção do conhecimento e em sujeito, correndo o risco de uma relativização do ensino e da ciência; em educação como humanização; em pedagogia do movimento como movimento de diversas pedagogias (VENDRAMINI *apud* SOUZA, 2014, p. 131).

O paradigma faz com que o existencialismo cristão e o idealismo estejam presentes na proposta do MST devida sua forte ligação com a pastoral da terra, e outras entidades religiosas. Esse modelo também é composto pelas mais variadas matrizes do pensamento liberal que segundo Souza (2014) aparece mesclado indevidamente com o pensamento socialista.

O ecletismo pedagógico do MST e das propostas desenvolvidas pelo *Movimento Nacional Por uma Educação do Campo* se caracteriza pelo pragmatismo, pelo praticismo e pela negação do materialismo histórico-dialético conforme Souza (2014). Entre as críticas, a autora destaca ainda que os projetos pedagógicos fazem adaptações do marxismo e uma fusão com as teorias idealistas. E que esta prática pode ser utilizada para conter a luta de classes, numa linha oportunista na educação brasileira e seus principais agentes.

A autora, afirma que o imperialismo busca controlar, dominar e pacificar os camponeses através de nova proposta educacional, inclusive difundida pela Via Campesina. Afirma por fim, que o imperialismo teme a organização dos camponeses, pois, numa sociedade de capitalismo burocrático, o campesinato é uma força fundamental na construção da democracia.

Souza propõe que se desenvolva no campo uma educação para a produção da vida e da consciência de classe na perspectiva do materialismo histórico-dialético, uma educação capaz de se contrapor à educação hegemônica e enfrentar as políticas do imperialismo. E ao coadunar com esta perspectiva educacional neoliberal, o Movimento por uma Educação do Campo se afasta, assim, de uma perspectiva radical de transformação da educação com possibilidades de intervenção social.

Os modelos que diferenciam os sistemas de ações na educação brasileira são entendidos como quatro diferentes processos por Silva (*et al.*, 2014) que denomina de paradigmas educacionais dos territórios rurais. Os autores descrevem um paradigma rural hegemônico e outro movimento contracorrente, denominado educação popular. O paradigma da educação do campo está dividido entre crítico e funcional, mas também se refere à hegemonia ou não do pensamento capitalista. O pensamento crítico na educação rural nasce com o Movimento Por Uma Educação do Campo e traz a luta por uma escola específica e diferenciada, tem como protagonistas os povos camponeses e suas lutas históricas e incorpora questões de gênero, raça, sexualidade, território e reforma agrária (SILVA, 2014).

E contraditoriamente o paradigma da educação do campo funcional considera que a única alternativa em voga seria a modernização, via agronegócio. Neste modelo, as lutas sociais dos povos camponeses por uma educação específica e diferenciada crítica deixa de ser o alicerce. Para os autores a educação crítica vem sendo cooptada pela educação funcional que utilizam o termo Educação do Campo como slogan de manutenção da matriz Moderna/Capitalista/Colonial de poder. Produzem novos discursos sobre a valorização e o sentimento de pertencimento ao campo, incentivando o empreendedorismo. Esses modelos de educação se desvinculam das bandeiras de luta levantadas pelos movimentos sociais (SILVA *et al.*, 2014, p. 29). Assim, os autores denunciam que as formas educativas e de produtividade específicas das comunidades camponesas são silenciadas em nome da lucratividade de grandes corporações.

**Quadro 21 - Paradigmas e autores da educação rural e do campo**

<b>Paradigmas</b>	<b>Trabalhos citados e datas de publicação</b>
Paradigma da Educação Rural Hegemônico	LEMOS, 2013; SILVA, J. F. et., al. ARROYO, 2010; PAIVA, 2013; CALDART, MOLINA, ARROYO, 2004 e WANDERLEY, 2010.
Paradigma da Educação Rural Contra Hegemônico	FERNANDES e MOLINA, 2004; WANDERLEY, 2011; FACCIO, 2012; PAIVA, 2013.
Paradigma da Educação do Campo Crítico	MOLINA e FREITAS, 2011; ARROYO, 2012; ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011; BATISTA, 2006; MUNARIN, 2006; CALDART, 2004; FERNANDES, 2004; ARAÚJO e SILVA, 2011.
Paradigma da Educação do Campo Funcional	ARROYO, CALDART e MOLINA, 2011; CALDART, PEREIRA, ALENTEJANO e FRIGOTTO, 2012; FERNANDES, 2005; VILHENA JÚNIOR e MOURÃO, 2012.

Fonte: Silva *et al.* (2014). Organização da autora (2017).

As referências científicas sobre educação do campo são ecléticas e no quadro abaixo indico os principais autores que trabalharam na criação do discurso e no fortalecimento da pesquisa científica sobre o tema. Atualmente se multiplicam através de teses e dissertações nesta temática específica, que pressionam um novo olhar para a educação formal da sociedade que vive em áreas de periferias.

**Quadro 22 - Produção acadêmica por autores (1999 - 2014)**

ARROYO, Miguel Gonzalez. <b>Outros Sujeitos, Outras Pedagogias</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2012.
ARROYO, Miguel Gonzalez. <b>Currículo, território em disputa</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.
ARROYO, Miguel Gonzalez. <b>Educação do Campo: Movimentos Sociais e Formação Docente</b> . Revista Marco Social, Educação do Campo, Rio de Janeiro: Instituto Souza Cruz; v. 12, n. 12, jan. 2010. Disponível em: <a href="http://www.marcosocial.com.br/artigos/movimentos-sociais-e-formacao-docente">http://www.marcosocial.com.br/artigos/movimentos-sociais-e-formacao-docente</a>
ARROYO, Miguel; FERNANDES, B. M. <b>A educação básica e o movimento social do campo</b> . São Paulo: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna (Org.). <b>Por uma educação do campo</b> . Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.
CALDART, Roseli Salete. <b>Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola</b> . Petrópolis: Vozes, 2000.
CALDART, R. S.; PEREIRA, I. Brasil; ALENTEJANO, Paulo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). <b>Dicionário da Educação do Campo</b> . São Paulo, SP: Expressão Popular, 2012.
CALDART, Roseli Salete. <b>Pedagogia do Movimento Sem-Terra</b> . 3. ed. São Paulo, SP: Expressão Popular, 2004.
FERNANDES, Bernardo Manzano. <b>Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1999</b> . 1999. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.
KOLLING, Edgar. J.; NERY, Israel; MOLINA, Mônica C. (Orgs.). <b>Por uma educação básica do campo (memória)</b> . Brasília: Editora da UnB, 1999.
MOLINA, Mônica C. <b>A contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável</b> . Brasília, 2003.
MUNARIM, A. <i>et al.</i> (Org.). <b>Educação do campo: reflexões e perspectivas</b> . 2. ed. Florianópolis, SC: Insular, 2011.

Fonte: Organização da autora (2018).

O quadro identifica pelo título, autores e instituição alguns textos científicos selecionados por data de publicação. São pesquisas que tratam do contexto de criação de um novo tipo de ensino escolar para a sociedade do campo. Mostram a diversidade das pesquisas empíricas e teóricas sobre o tema da licenciatura em educação do campo produzidas entre 2010 e 2015. Os trabalhos têm abordagens indutivas quando apresentam aspectos particulares de uma realidade, escola ou movimento social para incorporar categorias dentro de uma teoria geral, como o marxismo, positivismo ou culturalismo. As ferramentas de pesquisa identificadas nas publicações são de trabalhos qualitativos, com metodologia participativa e ação-reflexão.

A produção do conhecimento sobre educação do campo é representado por teses que abordam a inserção internacional nos discursos institucionais na área de Educação e questionam os fundamentos teóricos e metodológicos dos programas e cursos criados no Brasil. Souza (2014) e Oliveira (2008) questionam a intencionalidade de apaziguar a problemática da questão agrária do país, e que fica evidente que existe a relação entre Estado e MST, e que os movimentos sociais também dependem das políticas estatais e não-estatais como UNESCO, FAO, ONU, Banco Mundial, adotando seus programas e projetos de desenvolvimento.

A biblioteca virtual da CAPES abriga todos os trabalhos de mestrado e doutorado defendidos nos últimos 3 anos e em busca recente nesta plataforma o termo – educação do campo - listou 451 pesquisas acadêmicas sendo do departamento de educação 245 trabalhos e da geografia 26 trabalhos (segunda área mais citada).

Sobre a produção do conhecimento na temática dos cursos de graduação em licenciatura em educação no campo, foram 46 pesquisas defendidas que revelam uma ampla e diversa produção do conhecimento sobre esta nova formação multidisciplinar.

Os temas abordados sobre as licenciaturas enfocaram cinco questões básicas conforme Souza (2014):

- a) as principais políticas educacionais direcionadas às escolas do campo e seus principais agentes em nível local;

- b) a operacionalização dessas políticas em termos de infraestrutura escolar e a forma de oferta dos diferentes níveis de ensino;
- c) a organização do trabalho educativo;
- d) a vinculação do currículo à matriz do trabalho produtivo e da cultura camponesa;
- e) a formação de professores.

O quadro abaixo apresenta alguns títulos publicados sobre o tema das novas graduações em educação do campo no Brasil. Ocorre uma diversificação de departamento universitários e de instituições que iniciam estudos. O fomento de novos cursos gera uma curiosidade e também encantamento na maioria dos trabalhos que enfatizam as qualidades deste novo modelo de graduação.

**Quadro 23 - Produção acadêmica sobre licenciaturas em educação do campo**

<b>Educação do Campo – Desafios para a formação de professores.</b> org. Maria Izabel Antunes – Rocha e Aracy Alves Martins, experiência da Licenciatura em Educação do Campo, da Universidade Federal de Minas Gerais.
<b>Caminhos para a transformação da Escola – Reflexões Licenciaturas em Educação do Campo as práticas da Licenciatura em Educação do Campo.</b> Org. Roseli Salete Caldart <i>et al.</i> , Editora Expressão Popular. Experiências vivenciadas no curso parceria entre a Universidade de Brasília e o Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária – Iterra.
<b>Prática Pedagógica Interdisciplinar em Ciências da Natureza: desafios na formação do professor do Campo.</b> Denise da Silva, Marilisa Bialvo Hoffmann, Lisete Funari Dias Universidade Federal do Pampa - UNIPAMPA/Curso de Licenciatura em Educação no Campo: Ciências da Natureza.
<b>Institucionalização da formação superior em educação do campo: materialização dos princípios na licenciatura.</b> Maura Pereira Dos Anjos. Professora da Faculdade de Educação do Campo da UNIFESSPA. Educação em Perspectiva, Viçosa, v. 6, n. 2, p. 356-377, jul./dez. 2015.
<b>Educação do campo: história, práticas e desafios no âmbito das políticas de formação de educadores – reflexões sobre o PRONERA e o PROCAMPO.</b> Mônica C. Molina. Maria Isabel Antunes-Rocha. Fonte: Revista Reflexão e Ação, Santa Cruz do Sul, v.22, n.2, p.220-253, jul./dez.2014 <a href="http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index">http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index</a>
<b>Políticas educacionais para a formação continuada de professores na educação básica: um estudo das escolas de abrangência da 6ª CRE.</b> Luiz Ricardo Pinho de Moura Janaina Andréa Halmenschlager Venzon. Nadiesca Pohlmann. Revista de Educação Dom Alberto, n. 8, v. 1, ago./dez. 2015.
<b>Expansão das licenciaturas em Educação do Campo: desafios e potencialidades.</b> Monica Castagna Molina Universidade de Brasília. Educar em Revista, Curitiba, Brasil, n. 55, p. 145-166, jan./mar. 2015. Editora UFPR
<b>Os conteúdos de ensino referentes aos saberes campesinos presentes no currículo da formação de professores de um curso de licenciatura em educação do campo do sertão pernambucano: uma leitura através dos estudos pós-coloniais latino-americanos.</b> Dissertação (Mestrado) Jéssica Lucila Monteiro da Silva. - Caruaru: 2015.
<b>Uma análise dos projetos políticos pedagógicos dos cursos de Licenciatura em Educação do Campo no Estado do Paraná.</b> Dissertação de Gelson Kruk da Costa. Cascavel, PR: UNIOESTE, 2013. 109 f. Orientadora: Profa. Dra. Liliam Faria Porto Borges

**Licenciatura em educação do campo: relações entre a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e os Movimentos Sociais.** Larissa A. da Silva Cabral. Dissertação Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro. Orientação: Prof. Dr. Fernando César Ferreira Gouvêa. **Seropédica /Março de 2015.**

Fonte: Organização da autora<sup>85</sup>

Outro exemplo de produção do conhecimento sobre a dinâmica dos processos educativos no rural se dá na geografia. Abaixo são apresentadas teses de doutorado na temática da educação rural e do campo, tratando de temas já apresentados como: territorialidade, paradigmas, pedagogias alternativas, relações entre espaço rural e urbano. Essa disciplina tem presença marcante com trabalhos científicos sobre geografia agrária, movimentos sociais, ensino em escolas rurais e fechamentos de escolas públicas.

**Quadro 24 - Teses na Pós-Graduação em Geografia sobre educação rural e do campo**

<b>ALMEIDA</b> , Maria do Fetal Carvalho Ferreira de. <b>Uso agrícola do território e Pedagogia do Movimento Sem Terra (MST)</b> – Uma Geografia do Presente. São Paulo-SP. 2007. Universidade de São Paulo. Orientadora: Maria Adélia Aparecida de Souza.
<b>CAMACHO</b> , Rodrigo Simão. <b>Paradigmas em disputa na educação do campo.</b> Presidente Prudente-SP. 2014. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Orientador: Bernardo Mançano Fernandes.
<b>COSTA</b> , Cláudia Lucia da. <b>A escola do urbano no campo do município de Catalão/Go:</b> ensino de Geografia nas especificidades do lugar. Uberlândia-MG. 2013. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Rosselvelt José Santos.
<b>OLIVEIRA</b> , Antônio Miranda de. <b>Territorialidades camponesas na educação de assentados:</b> assentamento Brejinho em Miracema do Tocantins. Uberlândia-MG. 2013. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal de Uberlândia. Orientador: Rosselvelt José Santos.
<b>OLIVEIRA</b> , Mara Edilara Batista. <b>As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia:</b> o Projovem campo – Saberes da Terra e sua implantação na Paraíba no contexto da questão agrária. Curitiba-PR. 2015. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná. Orientador. Jorge Ramón Montenegro Gómez.
<b>PALADIM JUNIOR</b> , Heitor Antônio. <b>EtnoGeografia:</b> reflexões para a educação escolar, a espacialização e a territorialização do povo Xakriabá no Norte de Minas Gerais. São Paulo-SP. 2010. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade de São Paulo. Orientadora: Sonia Maria Vanzella Castellar.
<b>SOUZA</b> , Francilaine Eulália de. <b>As "Geografias" das escolas no campo do município de Goiás:</b> instrumento para valorização do território do camponês? Presidente Prudente-SP. 2012. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”. Orientador: Bernardo Mançano Fernandes.

Fonte: Portal da Capes. Organização da autora (2018).

Para Souza (2015) a produção do conhecimento sobre educação do campo nos programas de pós graduação em geografia possui um ecletismo. O primeiro

<sup>85</sup> Disponível em: <http://educacaonosemiarido.blogspot.com.br/p/biblioteca-virtual.html>. Acesso em: 12 jan. 2018.

trabalho citado é de 1999 sobre a cartografia da educação rural, em 2001 já atende por educação da reforma agrária e 2004 apresenta os paradigmas agrários da educação do campo na geografia.

Conforme o autor a estrutura das pesquisas e temáticas referem-se a concentração e propriedade de terras, reafirmando o conflito com os chamados despossuídos. Denuncia uma insuficiência ou precariedade das escolas localizadas no rural e tem em grande parte pesquisas com estudo de caso, enfoque cultural e de identidade. Isolam-se os fenômenos localizados e muitas vezes negligenciam as relações sociais. A educação é entendida como processo a partir de uma concepção idealista (um projeto em construção e em disputa).

Assim, para Souza (2015) os trabalhos acadêmicos na geografia demarcam o que poderia e deveria acontecer, numa mescla entre marxismo e pensamento pós moderno. Ocorre um ocultamento das classes pela aclamação da cultura e identidade que reafirma os saberes específicos dos povos do campo. O trabalho deixa de ser eixo central assim como os agentes propositores se multiplicam. Os estudos deveriam considerar conforme o autor:

- a) as dinâmicas da formação sócio economia e espacial;
- b) o debate sobre educação e os limites impostos pelo modo de produção.

Dentro de uma perspectiva da transformação social radical cabe o debate sobre a atualidade das lutas de classes e as relações centradas na propriedade privada capitalista.

A ênfase na valorização do local, dos conhecimentos específicos das comunidade rurais lembrariam que os conhecimentos são construídos historicamente dentro da visão materialista, onde a teoria revolucionária só existe com a prática revolucionária.

A geografia como disciplina escolar aborda as práticas pedagógicas e trata cada vez mais deste tema com cuidado e investigação científica. No Brasil, são poucos os departamentos de pesquisa e pós-graduação em geografia que abrem espaço para o estudo da educação, do ensino e da escola obrigatória. Principalmente para trabalhos críticos e questionadores do modelo atual de conteudismo geográfico e imposição curricular a partir de uma base comum. A amplitude temática da geografia abre espaço para investigações sobre paradigmas, movimentos sociais, relações entre rural e urbano, conflitos socioambientais.

Definições sobre lugar, espaço, território, paisagem são utilizadas como abstrações da realidade, e como suporte teórico para representar a realidade empírica. Educação indígena, quilombola criam territorialidades? Cada trabalho traz sua resposta. Indico estas referências para uma pesquisa inicial sobre geografia e educação do campo.

## 7.2 OLHAR MACRO PARA A EDUCAÇÃO RURAL E DO CAMPO BRASILEIRA: UMA SÍNTESE EPISTÊMICA

Para que servem tantos estudos e novas epistemologias sobre a educação e as dinâmicas rurais? A possibilidade revolucionária da escola do campo será mantida como um o lugar das possibilidades ou permanecerá como espaço do adestramento diário? Porque a escola rural é importante?

Mesmo que transformada em escola do campo, quilombola, indígena e centros de formação, a escola pode criar coesão da comunidade, pode aprofundar um propósito comum e coletivo. Serve para integração e interação social. O que é importante salientar são os aspectos totalitários revelados nos discursos escolares. A educação é para a formação de um estoque de mão de obra? Ou a escola pública nas condições em que se encontra serve mais para apaziguar vontades, minimizar críticas revolucionários e silenciar rebeldias: Formar alunos, em todos os níveis intelectuais é um árduo trabalho, de responsabilidade fundamental sobre o que será formatado.

Os novos territórios de aprendizagem que vem sendo incorporados às redes de ensino estão condicionando a comportamentos, impõem sempre regras e normas de um modelo ideal de sociedade, produção e consumo. As escolas estão presas aos discursos do sistema de ensino? Seria então a escola um aparato para a manutenção de um modelo neoliberal de Estado mínimo? Ou ainda é importante o Estado e seus governos transitórios manterem os estudantes, milhões de pessoas sob o seu poder?

Enquanto escolas públicas fecham, o Estado cria formas de manter as instituições privadas no mercado. A produção de conhecimento é vendida. Construir novos discursos, conceitos e epistemologias rende novas pesquisas, grupos e inclusive cria cursos de graduação e pós-graduação.

O discurso da multidisciplinaridade abrange mais ainda a forma de o Estado abraçar causas que as instituições privadas não investem. Não existem cursos de graduação em educação do campo privados, no máximo existem cursos de EaD com fundamentação duvidosa. A educação do campo não gera lucros, não aumenta rendimentos na bolsa de valores e pior, pretende formar educadores críticos.

Infelizmente no Brasil, algumas escolas e universidades perpetuam valores de um pensamento patriarcal, latifundiário, voltado ao agronegócio exportador, um olhar carnista sobre a alimentação, um olhar centrado na busca de soluções para aumentar a produtividade agrícola e pecuária com cada vez mais lucratividade. Modelo que ao olhar micro mostra agricultores endividados, doentes pelo uso indiscriminado de venenos e pesticidas, que deixaram de produzir seus alimentos para plantar um tipo de commodity para grandes empresas multinacionais. A exemplo da Souza Cruz, que cria modelos educativos para aproximar os jovens da produção do tabaco como projeto de agricultura familiar sustentável.

Além desse modelo ruralista, o Brasil ainda enfrenta nas suas instituições a manutenção dos valores ocidentais, desenvolvimentistas, modernizadores, machistas, racistas, que discursam de inclusão, mas mantêm as regras e normas que segregam. Qualquer modelo hierárquico é excludente. Criar formas de avaliar e controlar as atividades de aprendizagem nada mais faz do que medir e informar o Estado sobre a população, sua frequência escolar, evasão, num sistema educativo que privilegia com méritos quem silencia e obedece e trata com vigilância e punições que fala e ocupa.

O professor ainda tem soberania sobre o que quer ensinar? Somos mestres em transpor conteúdos, repassar atividades repetidamente apenas para manter os alunos quietos e tranquilos. A transposição didática e o uso do conhecimento científico carecem de novos tempos e espaços. Mas, são lugares que exigem uma desconfiança com o poder Estatal e empresarial.

As escolas públicas estão a mercê de corporações, seja Telefônica Vivo ou TIM, operadores de telefonia e celular, que lucram milhões com portabilidade e internet privada. O programa Escola Ativa que está inserido nas escolas multisseriadas desde a década de 1990, e é administrado por grandes corporações do ensino privado. Qual a justificativa para que escolas deixem empresas capitalistas assumirem sua pedagogia?

Algo está acontecendo e se não houver desobediência por parte de professores, estudantes e toda comunidade escolar, a produção do conhecimento será mantida e reforçada pelas mesmas instituições. O discurso midiático das grandes corporações enfatiza que estão criando pedagogias. A universidade produz tantos trabalhos científicos e nas escolas rurais do país quem faz o trabalho pedagógico de ensino e aprendizagem são empresas privadas. Inclusive a elaboração do material didático específico da educação do campo é confeccionado pela Editora Marista FTD.

O estudo da epistemologia, dos mecanismos de poder que agem na rede de ensino e nos territórios de aprendizagem pode ser utilizado para novas pesquisas. Ao estudar a história e contextualizar de onde vem os conceitos e metodologias, podemos dar continuidade para refletir sobre que tipo de educação queremos, como sociedade e como grupo escolar. Para educar é fundamental conhecer o que já foi incorporado, saber desconstruir e remontar novas histórias que foram silenciadas. A escola pública está cheia de espaço vazio, de abismos sem sentido. Estudantes não aguentam finalizar os estudos, professores também tem dificuldades para ensinar os conteúdos obrigatórios. Repetências, evasão. Crescimento populacional, evasão e analfabetismo são categorias importantes para medir o desenvolvimento e governar uma nação. Escola que fecha não abre de novo e aquele território deixa de existir. Os jovens rurais são deslocados, migram pendularmente para uma escola urbana, vivem uma realidade que não desejam para seus filhos e são obrigados a se escolarizar e profissionalizar. O foco temático e as práticas pedagógicas mudam, discursos de adestramento permanecem. Cada vez mais horas em sala de aula, cada vez mais informações e conteúdos comprovados. Uma escolarização progressiva que chega ao ensino superior com a obrigatoriedade da formação de professores e docentes das escolas públicas.

Com uma abordagem dialética, ao longo da pesquisa selecionei algumas categorias para analisar. Saber quais são os conceitos e metodologias introduzidas na escola me faz pensar que o poder Estatal difunde um modelo totalitário de ensino e obediência. Na geografia encontro os conteúdos e material disciplinar para ensinar patriotismo, conhecimento físico e demográfico nacional, limites e aspectos do desenvolvimento mundial. A geografia fragmenta o mundo, seleciona abordagens para contar sua história. Um olhar macro vê o fim das escolas no espaço rural e

enuncia o êxodo rural. Novas pedagogias e escolas diferenciadas não trazem a população de volta ao campo. No máximo instruí alguns estudantes a ser campestino, agricultor familiar ou empreendedor.

O conceito de desenvolvimento é outra temática que traz representações paradigmáticas. As nomenclaturas e aditivos qualitativos abordam um novo processo de bem viver, de qualidade de vida, resistência ou mesmo de crescimento econômico. Mudar a escola de lugar piora a qualidade de vida do educando quando ele não escolhe se formar em centros de alternância, no qual fica em internatos para um período de aprendizagem institucional. Na universidade o estudante também fica em alojamentos durante o tempo-universidade. Mas se parte dos estudantes nos cursos de graduação são urbanos, onde eles realizam o tempo-comunidade? Onde irá trabalhar um docente e gestor da educação do campo?

O quadro 25 apresenta uma síntese do contexto histórico e epistemológico da educação no Brasil. Utilizando os paradigmas denominados: Educação Rural (1930 – 1970), Educação Popular (1980 – 1990), Educação para a Reforma Agrária (2000 – 2010), Educação do campo, indígena e quilombola (2010 – 2018). Na primeira coluna apresento os territórios de aprendizagem, com as denominações das escolas, instituições de ensino básico e formação de professores: Os termos classificados no período da ditadura militar como Escola Normal Rural, Colégio Técnico, Clube Agrícola, Escola Profissional isolada que mudam para novos conceitos elaborados a partir da década de 1980 pelos movimentos sociais e associações de produtores familiares: Centros de formação de Alternância, Casa Familiar Rural, Escola Família Agrícola, Escola do Campo, Escola Indígena e Quilombola. A Universidade desde os anos 2000 apresenta novos projetos e cursos de formação pedagógica para docentes que atuam nas escolas públicas rurais. Na coluna seguinte do quadro apresento a Rede de Ensino com as leis e políticas que regulamentaram e normatizaram os discursos e práticas. Iniciando com a Constituição federal de 1934 que pretende fixar o homem no campo, e está relacionada ao modelo de desenvolvimento produtivista. O pensamento hegemônico da época é calcado no positivismo, racionalismo e liberalismo, como demonstrado na última coluna do quadro. A relação entre territórios de aprendizagem, redes de ensino e os paradigmas de pensamento dominante revelam a predominância do Estado como propagador de políticas neoliberais e nacionalistas. Diferente do

pensamento contra hegemônico do movimento da educação popular que investe no pensamento sobre cultura, lugar, especificidades e diversidade. Uma rede de ensino mais humanizada é idealizada na Constituição Federal de 1988, onde a escola rural passa a ter autonomia para criar modelos pedagógicos específicos e alternativos. Nesta política também se propõe a elaboração de projeto-político-pedagógico para cada escola pública ou privada. Incentiva a criação de um modelo de ensino próprio do lugar e que represente os valores da comunidade educativa. Por isso o quadro apresenta os mecanismos disciplinadores que são dispositivos de controle e segregação hierárquica da sociedade que não mudam com novas propostas pedagógicas.

Por exemplo, o quadro aponta algumas características da educação rural no Brasil no período da ditadura militar divulgando que a disciplina se faz para criar bons cidadãos, com práticas modernas de produção agrícola, conhecimentos básicos de higiene e saúde, elementos sobre patriotismo, nacionalismo, militarismo.

A luta contra o analfabetismo muda os dados quantitativos do Brasil, como demonstrado no capítulo 4. São quase 5 milhões e um percentual de 23% da população rural que ainda não sabe ler e escrever, mesmo sabendo que passaram mais tempo dentro da escola. São informações que revelam um público que não frequentou sala de aula. Uma parcela da população que mora nas áreas periféricas no Brasil nunca estudou.

Em 2012 como já mostrado o Censo Escolar apontava para mais de 6 milhões de estudantes moradores de áreas rurais. São jovens que não frequentam mais as escolas rurais multisseriadas, mas escolas do campo dentro das cidades próximas. Uma juventude que se desloca mais longe e permanece cerca de 8 a 9 anos dentro da instituição escolar. Em comparação feita sabe-se que ele número foi elevado com rapidez nos últimos 10 anos. No período de 1934 os estudantes rurais eram obrigados a frequentar apenas 5 anos do ensino primário. Depois passa a obrigar que os jovens dos 7 aos 14 anos estudem e é nesta década de 1970 que o êxodo rural desponta um fluxo de migrantes para os centros urbanos em todo o país. As taxas de urbanização e industrialização são influências para o modelo pedagógico que constrói um currículo focado na formação profissional para o mercado de trabalho agroindustrial.

A CF de 1988 e a LDB de 1996 trazem aspectos culturalistas e humanistas de um paradigma construtivista e liberal tradicional e da Escola Nova. Como apresentado no capítulo 3. O ensino liberal prega o difusionismo, assim como o trabalho realizado pela extensão rural e assistência rural. Um tipo de aprendizagem por treinamento, repetição e focado na transmissão de saberes. Um aluno passivo e o poder centralizado no professor, expositor. As teorias da pedagogia são desenvolvidas para atender uma demanda da cadeia produtiva agropecuária, industrial e minimizar os movimentos autônomos ou libertários.

O pensamento da Educação Popular traz elementos da teoria da escola progressista libertadora e crítico social, lideradas por Paulo Freire, Saviani e Libâneo no Brasil discutem formas pedagógicas através do diálogo, assimilação e direcionamento do ensino-aprendizagem. O estudante como ser ativo e político é praticado nos programas de Educação para a Reforma Agrária. A discussão de temas políticos, religiosos e sociais ocorre nos projetos do MST, Liga Camponesa, Pastoral da Terra.

Os territórios de aprendizagem são escolas itinerantes, centros de formação por alternância, cursos magistério e licenciaturas para a educação do campo. A rede de ensino criada para atender a juventude assentada da reforma agrária inicia com o MDA e o Pronera em 1998. A prática pensada para emancipar indivíduos e resistir é idealizada nas políticas e eventos públicos como diretrizes operacionais em 2001 e 2002. A educação ligada ao trabalho e desenvolvimento agrário tem abordagem territorial, foco na distribuição de terras, luta social e agroecologia. Representam um paradigma materialista, dialético e embasada na teoria crítica social.

Os projetos educativos trazem elementos do campesinato, discurso contra hegemônico de resistência ao latifúndio, a monocultura, transgenia, envenenamento das lavouras. Contra as grandes empresas e corporações financeiras que tomam posse das escolas e seus currículos.

A última fase estudada e apresentada no quadro abaixo se refere a Educação do Campo como institucionalização de um novo modelo educativo para os jovens rurais a partir de 2010 com a Política Nacional para a educação do campo - PRONACAMPO. São considerados os territórios étnico-educacionais e o desenvolvimento rural sustentável para pensar um paradigma complexo e pós-colonial. A fenomenologia e as humanidades estão presentes nos cursos

universitários de graduação. Temas com territorialidade, identidade, empoderamento, memória coletiva, cultivar raízes, empreendedorismo chegam às escolas da educação básica através de material didático e pela formação docente.

A rede de ensino se pluraliza nas últimas décadas, enquanto milhares de escolas do campo são fechadas e novas escolas são criadas as políticas e investimentos do Estado aumentam de valores. Prezam por controlar os indicadores e provas avaliativas medindo anualmente o desempenho escolar.

Na Educação do Campo entram os novos programas privados de ensino e corporações empresariais passam a realizar projetos dentro das escolas públicas, por exemplo, o programa - Novos Rurais - difundido pela instituição educacional da Multinacional Souza Cruz, maior produtora de tabaco do Brasil ou o projeto escolas rurais conectadas da instituição educacional da Telefônica Celular.

A financeirização da educação básica e superior é um elemento novo no contexto do Brasil. O aumento de instituições privadas, cursos financiados e novas faculdades EaD fazem com que as empresas prestadoras de serviços se tornem grandes corporações e donas de ativos na bolsa de valores. Assim, tanto os cursos de pedagogia para formação obrigatória dos professores e docentes que atuam no país são um exercício de mercantilização de certificados e venda de conhecimento para atender uma demanda quantitativa, de índice de desenvolvimento econômico, ao fornecer profissionais qualificados não garante uma Infraestrutura básica de trabalho e de aprendizagem para os jovens.

As características das escolas rurais que foram apresentadas não condizem com os conceitos, paradigmas e políticas que idealizam a escola do campo, a educação étnica, indígena e quilombola, quando a teoria pedagógica, a visão de desenvolvimento ainda mantém traços positivistas e liberais. As normas disciplinares reafirmam as pretensões do Estado com um tipo de educação obrigatória e formal. Fixar e manter o homem no campo adestram um sujeito para o comportamento produtivo, empreendedor e familiar.

O foco no desenvolvimento local agroecológico e agrário permanece apenas nos programas dos movimentos sociais e Centros de Alternância. Os novos programas conduzidos pela Escola Ativa, Institutos privados, como o SENAR, estão focados no desenvolvimento sustentável com base no agronegócio, empregabilidade, produção agrícola empresarial e empreendedorismo.

A formação do sujeito escolar é para o trabalho formal e assalariado, não abrindo espaço para questionamentos sobre autonomia, solidariedade e comunitarismo.

O quadro mostra os territórios de aprendizagem, a rede de ensino, os mecanismos disciplinadores e as palavras chave e conceitos com relação aos paradigmas da educação rural e do campo no Brasil pensando pelos vieses da educação rural, da educação popular, educação para a reforma agrária e educação do campo.

**Quadro 25 - Institucionalização e paradigmas da educação rural e do campo no Brasil**

CATEGORIAS e PARADIGMAS	TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM	REDE DE ENSINO	MECANISMOS DISCIPLINADORES	PALAVRAS CHAVE CONCEITOS
1930 - 1970 EDUCAÇÃO RURAL Educação como instrução para o trabalho. Educação para a adaptação dos sujeitos ao meio e ajustamento as diferenças culturais;	Escola Normal Rural Escolas multisseriadas. Colégio técnico. Clube Agrícola. Extensão rural  1931 - Estatutos das universidades brasileiras  1954 - Campanha Nacional de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  Escola profissional isolada  Consolidação do ensino superior privado	CF 1934 – fixar o homem no campo Sociedade Brasileira de Educação Rural INEP – 1938 CF 1946 obrigatoriedade Lei orgânica do ensino agrícola 1950 Movimentos camponês 1945 - Acordo sobre educação rural do Ministério da Agricultura 1952 - Campanha Nacional de Educação comunitária rural CNER 1961 LDB 1963 CONTAG 1964 Ditadura Militar 1968 – Lei 5.540 - Reforma Universitária LDBEN 5.692/71	- Ruralismo pedagógico Escola difusora de práticas modernas  Ensino agrícola para evitar o êxodo rural Escola fator social e de desenvolvimento Erradicar analfabetismo MANUAIS cartilhas sobre higiene, saúde...  Formação de capital humano Luta contra o analfabetismo Fechamento de escolas e silenciamento dos movimentos	Desenvolvimentismo Modelos produtivistas urbanização e industrialização Progresso e modernização Revolução verde Agronegócio Patriotismo; Geografia como disciplina de aspectos físicos e demográficos. Geografia Quantitativa, cartografia, IBGE, Bandeira, hino, capitais. Limites e fronteiras POSITIVISMO RACIONALISMO LIBERALISMO
1980 1990 EDUCAÇÃO POPULAR Educação, direito de todos e dever do Estado e da família.	Escola multisseriada rural. Escola rural nucleada. Escolas rurais municipais e estaduais.  FUNAI educação indígena	Constituição Federal 1988 LDB 1996 PRODERU – incentivos ao ensino no campo 1990 PNAC cidadania 1991 MEC SECAD 1995 PRONAF	Nucleação escolar Pedagogia da alternância no Brasil ESCOLA ATIVA Escola da experiência – aprendizado cotidiano Interdisciplinaridade Sujeito do campo e novas práticas	Desenvolvimento rural Desenvolvimento local Movimentos sociais reivindicam escolas do campo Construtivismo Freirismo, teologia da libertação.
2000 EDUCAÇÃO PARA A REFORMA AGRÁRIA  Educação para Emancipação do indivíduo	Diversificação dos projetos e escolas técnicas Escola itinerante Escola em assentamento  Centros de formação pela pedagogia da alternância Escola Família Agrícola Casa Familiar Rural  1996 PRONERA Curso de Magistério MST e pedagogia da terra 1997 ENERA – educação para a reforma agrária/ Alfabetização solidária	PRONERA 1997 (INCRA – MDA) Terra Solidária (2001) Diretrizes Operacionais escolas do campo (MEC CEB 2001) 2005 MDA abordagem territorial SDT, TERRITÓRIOS RURAIS DA CIDADANIA. Parecer NE/CEB 1/2006 – Pedagogia da Alternância 2006 A ENFOC escola da CONTAG. 2007 PDDE Programa dinheiro direto na escola PROJOVEM Saberes da Terra - para conclusão do	Pedagogia da alternância Especificidades dos sujeitos – alternância das aulas segue as safras Projeto de vida Conhecimento ao povo Agroecologia Novas relações de produção Escola da experiência – aprendizado cotidiano Interdisciplinaridade Sujeito do campo e novas práticas Formar agentes de desenvolvimento - Lideranças sindicais - Trabalhador do campo,	Agricultura familiar Democratização da terra Reforma agrária - luta contra o latifúndio e projeto anticapitalista  Materialismo histórico Existencialismo Fenomenologia  Geografia Crítica e Agrária.  Desenvolvimento Agrário Campesinato  Movimentos Sociais

CATEGORIAS e PARADIGMAS	TERRITÓRIOS DE APRENDIZAGEM	REDE DE ENSINO	MECANISMOS DISCIPLINADORES	PALAVRAS CHAVE CONCEITOS
		ensino fundamental. Tempo - escola - comunidade (MEC - SECAD 2007) Resolução CNE/CEB/2/2008	- Cidadão participativo, - Agricultores familiares - Gestores do território - Empreendedores - Novo sujeito social (integral)	Agroecologia  Educação escolar indígena
2010 EDUCAÇÃO DO CAMPO  Territórios étnico-educacionais  Educação para o Trabalho: como divisão social e territorial;	Escola do Campo. Escolas Indígenas e Quilombolas Diversificação dos projetos e escolas técnicas Centros de formação por alternância - CFA EFA, CFR.  Sindicatos do Tabaco SENAR Instituto Souza Cruz/Cedejor Fundação Telefônica Celular  ENSINO SUPERIOR MULTIDISCIPLINAR Universidades e cursos de graduação em Licenciatura	Secadi MEC - PDE – plano de desenvolvimento da educação FUNDEB/FUNDEF PROCAMPO 2009 PRONACAMPO - decreto 7352 de 2010 – MEC UAB – universidade Aberta – EaD 2013 lei que proíbe fechamento das escolas rurais PNLD campo 2016 PNE Lei 13.005 de 2014 2010 PNE – educação do campo – jovem do campo 2012 portaria 723/12 que instituiu o Catálogo Nacional de Aprendizagem profissional – CONAP	Educação do campo Jovens do campo Territórios étnico-educacionais Escolas do campo e das comunidades indígenas e quilombolas  Empoderamento Cidadania Empregabilidade Empreendedorismo Agronegócio  Novo sindicalismo Desenvolvimento local Agricultura Familiar Nichos de mercado	Desenvolvimento territorial Sustentável  Territorialidade Cultura e identidade Interdependência entre campo-cidade Questão agrária Organização política Movimentos sociais Memória coletiva Cultivar raízes Novos rurais  COMPLEXIDADE FENOMENOLOGIA PÓS COLONIALIDADE

Fonte: Organização da autora (2018).

A originalidade dos discursos para a educação do campo se dá na produção de novos conceitos, rituais, regramentos. Um discurso produz práticas e molda comportamentos, racionalidades, escolhas, modos de vida. A rede de ensino brasileira possui diversos mecanismos regulamentadores, que no processo externo a escola difunde a política escolar de proteção e instrução: com recenseamento, frequência obrigatória, policiamento de horários, avaliação do rendimento e da aprendizagem. Os estímulos de mudanças, programas projetos vem de recursos financeiros federais, mas são administrados pelas prefeituras municipais, um poder local.

Os programas governamentais para as escolas rurais centram-se na lógica economicista, buscando despender poucos recursos para escolas pequenas e com poucos alunos, agrupando as escolas por meio da nucleação ou mesmo fechando-as, ou implantando programas de “fortalecimento” das escolas, como formação de professores à distância; tele ensino; programas de escolarização e instrumentalização profissional de jovens; bem como ensino tecnológico direcionado pela lógica empresarial. (VENDRAMINI, 2015, p.55-56).

A epistemologia apresenta um fundamento teórico e metodológico para a educação rural e do campo, mas as variáveis conceituais não podem ser

determinadas historicamente, estão em movimento, vão e voltam. Fixar o homem no rural, manter o homem no campo: Alguns termos que variam são: trabalho rural, mecanização, inovação, consumo, modo de vida, agroecologia, agricultura familiar, modernidade, progresso, agronegócio, competitividade, mercado, cidadania. Empreendedorismo, modernização, sustentabilidade, fixação no campo.

Para Oliveira (2008, p.345), há um “modelo fenomenológico e existencialista” nos projetos de educação do campo que vem desde suas raízes na educação popular dos anos 1960, passando pelo pensamento de Paulo Freire e a pedagogia libertadora.

Os projetos analisados e o escopo da legislação sobre educação do campo se atrelam segundo Oliveira a um “novo projeto de desenvolvimento” (2008, 311), com base também num novo tipo de agricultor, um agricultor familiar buscando, em última instância, a melhoria na qualidade de vida das pessoas. Oliveira refere-se ao “suposto desaparecimento das classes sociais e das lutas em escala macro e do surgimento de atores micro situados” e ainda mais interessados em lutas por interesses localistas e imediatos, assim como fugidios e refratários às lutas em escala maiores, típicas de um pensamento antimarxista (OLIVEIRA, 2008, p. 265). Então, a escola como território de aprendizagem configura novas identidades e conceitos, mas quem controla e vigia é o Estado.

### 7.3 A ESCOLA ALTERNATIVA SERÁ AUTÔNOMA?

É difícil pensar na educação formal de forma abrangente e generalista, mas o modelo que é promovido e oficializado nas escolas brasileiras está regido pelo poder institucional para uniformizar o comportamento e convencionar um regime de verdade que impõem pensamento hegemônico e liberal. Michel Onfray (2001) e Antônio Sobreira (2009) me fizeram pensar outras possibilidades e cotas de liberdade através da rebeldia e insubmissão podem ser configurados dentro do sistema institucional e político.

Para Pedro Olivo Garcia (2005), na educação alternativa encontraremos sempre uma educação abolida, que nada se dirá sobre ela, a educação não-escolar ou não formal, como a educação indígena que é feita pela oralidade e está em vias de aniquilação, desde a língua até os costumes e atividades de cada comunidade.

Educação obrigatória estatal, para o autor, torna os jovens sujeitos presos a escola em tempo parcial (nos casos dos internatos em tempo integral). Na clausura da sala de aula ocorre o processo de moralização dos costumes, socialização e transição cultural, logo sabemos que o processo de aprendizagem é subjetivo e o que se torna avaliável e quantificável são: desempenho, frequência, desistência, etc. No debate sobre desenvolvimento os números regem qual tipo de educação deve ocorrer. Para Pedro Olivo o professor se torna mercenário no sistema capitalista e mesmo assim se consagra por uma causa boa, nobre, justa da humanidade, mas vende seu conhecimento em troca de aulas expositivas e formas de avaliar sua eficácia no controle do saber difundido.

A escola pública, moderna surge no século XIX para resolver um problema de ordem pública, moldar os humanos as exigências da produção – fabril – e da política – democracia. Mas voltando ao debate inicial sobre escolarização obrigatória, o questionamento feito por Ivan Illich é: É possível uma Sociedade sem escolas? Onde existirem redes de aprendizagem sim, afirma o autor. Mas para isso outros poderes devem atuar dentro da produção e reprodução do conhecimento escolar.

No Brasil existiu uma escola social, com visão progressista e libertária, chamada Germinal, que criou também uma universidade popular de ensino livre em 1904. Em 1912 a escola moderna, de Francisco Ferrer, em uma articulação do movimento social, ideário, político com a propagação do conhecimento pela educação formal. Negam a divisão de papéis intelectual e manuais (pensar x trabalhar) e as relações de poder e autoridade.

O debate inicial sobre ensino domiciliar existe com um projeto de lei 3179/2012 que altera o art. 23 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e passaria a vigorar acrescido do seguinte parágrafo:

Art. 23. § 3º É facultado aos sistemas de ensino admitir a educação básica domiciliar, sob a responsabilidade dos pais ou tutores responsáveis pelos estudantes, observadas a articulação, supervisão e avaliação periódica da aprendizagem pelos órgãos próprios desses sistemas, nos termos das diretrizes gerais estabelecidas pela União e das respectivas normas locais.

Abolir ou recriar a escola? Pesquisas apontam que estudar sozinho é o método mais certo para adquirir o hábito de estudo, e por vezes, a escola mais

atrapalha a vida do estudante do que ajuda. Exemplos são os problemas de aprendizagem, deficit de atenção, hiperatividade, repetência, evasão, bullying, depressão, ansiedade, etc. O ensino em estabelecimento público, talvez pretende guardar e difundir todas as formas de conhecimento que possam trazer algum benefício para a sociedade, mas esquecem que há muita coisa por conhecer e para isso é imprescindível que a escola, projetos pedagógicos e professores tornem o ensino obrigatório algo construído com os sujeitos do processo de aprendizagem. A educação formal dá uma falsa ideia de permanência do conhecimento, de troca e contínuo aprendizado, quando o que ocorre nas salas de aula são imposições conteudistas e difusão de valores modernizadores. Todo saber é impermanente.

Algumas coisas que já foram utilizadas na época da sua criação se tornam desnecessárias com o passar do tempo. A educação propedêutica é um perpétuo aprendizado como se existisse um currículo secreto, onde é obrigatório passar pelas séries iniciais, finais e seguir um único caminho para se alfabetizar e se formar como indivíduo integral.

A educação promovida oficialmente é um regime de verdade. Um poder institucional dado ao Estado para educar e ensinar seus jovens e adultos a partir de categorias nacionais, descentralizadas para poderes municipais que se responsabilizam por criar elementos locais de produção do conhecimento. Como uma pequena escola rural, gerenciada pela prefeitura poderá compreender as necessidades da comunidade? Existe alternativa para a educação formal e obrigatória?

Uma crítica às novas formas de ensino alternativo dentro de um mesmo modelo econômico e capitalista está nos trabalhos de Olivo Garcia (2005) no seu livro “o enigma da docilidade: sobre a implantação da escola do extermínio global e do dissenso da diferença”. Este autor que se intitula - anti-pedagogo - critica o que chama de reformismo pedagógico com as contínuas mudanças nas ferramentas e práticas de ensino, que não questionam o sistema macro de condicionamento dos corpos e mentes. Enfatiza que uma educação alternativa se converteu em uma máquina escolar que repara os problemas, mas não os soluciona nem questiona a origem. A pedagogia alternativa é um dispositivo otimizador do rendimento sociopolítico, ideológico e de caracterização de um sistema que não existe, pois não existe sistema econômico alternativo.

Pedagogias não autoritárias, professores quase invisíveis, estudantes ativos e participativos e que são calculadamente empoderados. A mudança técnica organizativa para uma nova escola expande e reflete um processo que se registra em todas as esferas institucionais do capitalismo tardio, prevalecem os dispositivos de violência simbólica, que caracteriza os aparatos ideológicos do Estado em detrimento da violência física, que distinguia os aparatos estritamente repressivos do Estado, como a polícia e o exército (OLIVO GARCIA, 2005).

Para Garcia, a invisibilidade do poder e a sobreposição de figuras de autoridade que mudam a estrutura das prisões, das empresas, hospitais e dos quartéis, se vislumbra uma Nova Escola, que representará a nova face do capitalismo que se instala nestes deslocamentos epistemológicos.

Empresas capitalistas, com sofisticação do controle institucional das subjetividades e uma nova figura de polícia social e cultural criam congressos e eventos sobre alternativas para a educação, levam gestores a circular e se reunir em salões e proferir segundo Garcia, seu charlatanismo sobre um reformismo pedagógico.

A nomeação dos responsáveis por difundir estas pedagogias renovadas é composta por indivíduos conhecidos, que falam de suas pesquisas ou trabalho em escolas alternativas democráticas, ou libertárias, ou experimentais, mas são os mesmos indivíduos que se misturam aos políticos liberais progressistas, socialistas ou populistas. Sua missão é quase como de missionários que prestam a tarefa de visitar as escolas normais e majoritárias, para convencer os professores da necessidade de métodos educacionais para mudança ou modernização dos padrões tradicionais (OLIVO GARCIA, 2005).

Nos salões e em congressos internacionais os discursos obedecem às instruções do Banco Mundial, FMI e UNESCO, assim como outras corporações que protegem os discursos hegemônicos. Para Garcia existe uma tecnocracia de pedagogos subordinados e uma nova epistemologia cobiçada pelos gestores do capitalismo, não se destina a "impor" ou "decretar", mas de exigir, "semear" a razão e a consciência cívica.

Uma nova ordem educacional mundial é forjada, para permitir que país possam "subir" no patamar do reconhecimento internacional, sair do subdesenvolvimento, desejo de muitos países latino-americanos. Organizações e

Associações fundam escolas diferentes e organizam reuniões para discutir a "educação alternativa", mas sempre com a calculadora na mão. Garcia cita exemplos como: "schoolhouses" ou homeschooling (escola em casa), "escolas livres", "escolas convival", "escolas democráticas". Para o autor fundar uma escola ou uma instituição de ensino é abrir uma nova fábrica, coberta de conteúdo educativo particular. Em muitos países a educação em casa está relacionada aos valores religiosos e culturais da família que opta por educar fora dos padrões da escola formal, configurando uma doutrinação.

Porém, o termo doutrinação vem sendo usado no Brasil para criticar a escola pública e a liberdade dos professores e educadores. Um projeto reacionário e conservador que foi criado no Brasil, chamado Escola sem Partido<sup>86</sup>. Diante de manifestações públicas ficou evidente que Paulo Freire ainda incomoda os opressores, assim como o marxismo, socialismo, liberdade de gênero, educação sexual e outros temas importantes tratados nas escolas da educação básica. Para contestar os projetos de ensino público o programa Escola sem Partido traz valores preconceitos e antiquados para a democracia do país. No atual governo vemos a criação de escolas cívico-militares que serão implantadas dentro de escolas públicas municipais para impor disciplina, organização e civismo aos estudantes.<sup>87</sup>

Criar uma escola alternativa, para Garcia, constitui uma iniciativa empresarial, um modo de acumular capital e poder para licenciados desempregados, educadores, trabalhadores e ativistas sociais que buscam remuneração. É paga por aqueles pais que apreciam os meios necessários para retirar seus filhos da educação pública e distinguir o prêmio da nova educação.

As questões específicas de uma escola como controlar assiduidade, o currículo e os métodos pedagógicos exigem dinâmica em sala de aula e fora dela. Qualificar os agentes e ordenar as tarefas de avaliação, são de responsabilidade da instituição, como punir o comportamento disruptivo, domar o estudante. Garcia aponta uma reforma pedagógica que forneça uma educação pública moderna, com esforços individuais dos professores, que trabalham para a administração pública e de novas experiências escolares com filiação libertária.

---

<sup>86</sup> Disponível em: <https://www.programaescolasempartido.org/>. Acesso em: 26 ago. 2018.

<sup>87</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/ultimas-noticias/222-537011943/74811-escolas-civico-militares-serao-implantadas-sob-demanda> e <http://portal.mec.gov.br/secretaria-de-educacao-basica/subsecretaria-de-fomento-as-escolas-civico-militares>. Acesso em: 26 ago. 2019.

A alteridade se desfaz na alternatividade, dilui a diversidade e a palavra transformar abre caminho para a conjugação de verbos como: reformar, reinventar. A educação alternativa é um tipo de reparação da máquina escolar: precisa constantemente reiniciar-se, reparar-se e reabilitar suas disposições.

O conhecimento sobre o que a sociedade é, sobre o que faz, e quais necessidades é material de poder geopolítico porque fornece conteúdo para as políticas que gerenciam e educam. O poder Estatal é mantido via recenseamento e produção de discursos sobre a população. Fica estabelecida uma verdade sobre escolarização, desenvolvimento, demografia, etc. A sociedade civil em sua maioria depende da escola pública para educar seus jovens e os poucos exemplos de resistência, mas também mostram novas formas de reinvenção de modelos adestradores.

## 8 CONCLUSÕES

A pesquisa de doutorado permitiu novas correlações teóricas e metodológicas sobre o tema do rural. Ao pensar na educação, na escola e nos sujeitos que são frequentadores diários desta forma institucional de transferir conhecimento reflete sobre o que se aprende sobre o que se ensina e quais os conceitos discursados nos programas para o ensino rural. Para entender a epistemologia de mais de uma área do saber elaborei quadros sobre os paradigmas e definições das correntes da geografia, desenvolvimento, pedagogia e educação do campo.

O paradigma positivista é representado na geografia teorética e quantitativa, na abordagem liberal do desenvolvimento, na corrente liberal da pedagogia, tradicional, tecnicista e da Escola Nova e, por fim, no modelo de educação rural difusionista aplicada durante a ditadura militar. O paradigma crítico e dialético está na geografia nova e radical, na teoria marxista do desenvolvimento, na pedagogia progressista libertadora e na educação popular e para a reforma agrária. O paradigma fenomenológico e construtivista foi representado pela geografia humanista e cultural, com a teoria pós estruturalistas do desenvolvimento, interpretativa e discursiva, com a pedagogia progressista crítico social, pedagogia da terra e da alternância. A educação do campo, indígena e quilombola é institucionalizada para atender as demandas sociais e étnicas específicas.

Relacionar os paradigmas a multiplicidade de escolas, cursos, programas educativos foi o desafio proposto com a tese. Foram os discursos institucionais que guiaram a condução da pesquisa histórica e epistêmica. A cada novo texto midiático ou governamental, buscado em fontes virtuais ou material pedagógico apareciam novos elementos disciplinadores e regulamentadores que indicavam diferenças nas propostas e visões.

O estudo de doutoramento possibilitou compreender as noções, a origem dos discursos de fortalecimento do conhecimento específico do campo, a produção de conceitos e de pedagogias alternativas. A abertura de novos programas privados está relacionada com o enfraquecimento dos cursos e instituições públicas. O Estado deixa de prestar serviços diretos para financiar institutos que abrigam os estudantes “carentes”. A pesquisa sobre a produção de novos conhecimentos para a educação básica e superior utilizou os textos institucionais, publicações acadêmicas

e midiáticas, palestras públicas, cursos e outras formas de apreender um discurso e seus enunciados. O trabalho também buscou apresentar os referenciais teóricos e metodológicos da geografia, do desenvolvimento e da pedagogia. A materialidade do discurso está nas práticas e técnicas construídas para atender uma demanda educativa voltada para as populações do campo.

O paradigma da educação do campo faz com que a geografia deixe de ser uma disciplina escolar ou componente curricular, para atender a temas transversais recorrentes nos projetos educativos e legislação. Os conceitos de território, territorialidade, poder, espaço e tempo, natureza, meio ambiente, colonialidade e dinâmica cultural são caros da geografia, mas pertencem a todas as ciências sociais e humanas. A ciência geográfica é vasta, se manteve isolada de outras disciplinas, parecendo muitas vezes uma disciplina fronteira, que limita os saberes e se apropria de conceitos. Será essa a razão para que a geografia ainda não esteja representada na educação do campo como área científica colaborativa? Visto que a interdisciplinaridade só avança quando as disciplinas dialogam sobre o mesmo tema utilizando o mesmo olhar metodológico.

A contextualização histórica da rede de ensino no Brasil relaciona a escolarização obrigatória com os dados quantitativos do êxodo rural. A rede é homogênea e busca a padronização, via mecanismos estatais de regulamentação. Os territórios de aprendizagem na educação básica, nos cursos técnicos profissionalizantes e escolas multisseriadas são os lugares da relação de poder, onde ocorrem as trocas e transposições didáticas.

Com a nucleação escolar e o fechamento das escolas os estudantes rurais são colocados a praticar novos modelos pedagógicos, técnicas inovadoras de aprendizagem e deslocamentos territoriais mais distantes. As técnicas pedagógicas da escola rural e do campo se reformam para trazer modelos educativos alternativos dentro do mesmo tipo de educação adestradora. O território de construção do saber escolar está relacionado aos lugares onde o estudante percorre experiência a vida, trabalha e estuda.

Os cursos técnicos para o ensino médio profissional e para educação superior do campo recebem outros programas de incentivo a multiplicação de atividades alternadas como o pronacampo, pronatec, projovem, entre outros.

O professor em todas as propostas analisadas continua sendo expositor, mediador, orientador, facilitador. Mudam as técnicas e objetos de ensino. Novas tecnologias, como computadores, tablets, kits didáticos, livros específicos para a população do campo são incorporados nos projetos educativos sem a devida reflexão sobre as consequências e intenções empresariais que envolvem essa distribuição de material tecnológico.

Para um país tão vasto e diverso como o Brasil, pensar em um único tipo de material escolar ou mesmo de formação profissional é relativizar todas as diferenças regionais existentes. As propostas pedagógicas seguem as correntes teóricas, principalmente ligadas aos projetos liberais e progressistas. O termo - novo rural - é uma concepção, a respeito da agricultura brasileira, posta de forma clara e objetiva pelo Banco Mundial.

A mudança nos territórios universitários vem ocorrendo com novos cursos de graduação que utilizam a pedagogia da alternância e mudam seus calendários para se adaptar aos novos modelos de ensino. A educação do campo foi tema central da tese, com olhar crítico sobre a difusão plural de novas pedagogias e novas epistemologias na educação e suporte teórico e metodológico das correntes da geografia e dos paradigmas do desenvolvimento para explicar e contextualizar as transformações sociais, econômicas e culturais.

A escolarização é um projeto de controle racional sobre a vida humana e é exercido para dentro e para fora da escola. O poder parte de uma instância central, que é o Estado-nação, mas chega aos corpos via disciplinamento e mudança de comportamento. A cidadania, por exemplo, pode ser uma invenção que age como um campo formador de identidades homogêneas, e que torna viável o projeto da governabilidade. A pedagogia é o grande artífice de sua materialização.

A escolarização obrigatória e universalista implica no extermínio da diferença. O discurso de diversidade cria dissenso, uma ausência de crítica interna, uma despolitização da cidadania. O fortalecimento de uma pedagogia alternativa para a educação do campo se tornou um negócio e um dispositivo político-ideológico.

A ordem do discurso é dada pelo Estado e corporações que difundem novos valores. Ao compreender o conteúdo veiculado identifiquei as noções estabelecidas por Foucault, entendendo o princípio regulador do discurso. Abaixo caracterizo cada item e os resultados da pesquisa:

- a) noção de acontecimento e criação do discurso: lugar, margens de contingência e condições de sua aparição. A educação rural no Brasil trouxe discurso do desenvolvimento agrícola e modernização como verdade para a profissionalização dos jovens via escolas rurais, extensão rural, cursos técnicos em clubes agrícolas. Posteriormente em oposição ao modelo de ruralismo pedagógico vem a criação do discurso de educação do campo, sua institucionalização como política e programa de Estado, para difundir um ensino específico e diversificado, via práticas pedagógicas alternativas e mudanças comportamentais;
- b) noção de série e unidade do discurso: repetições dos mecanismos de instrução e padronização das normas para a mudança de comportamento. A reprodução dos termos: desenvolvimento territorial rural, sustentável e solidário, faz existir uma unidade sobre como os discursos são reproduzidos. Algumas definições prontas são difundidas como pacote técnico, fazem parte de um conjunto de regras e buscam aproximar a realidade/local das proposições abstratas/globais. O discurso reproduz repetidamente o desejo de manter/fixar a sociedade no campo;
- c) originalidade do discurso: as práticas regulam os discursos e dão às técnicas a possibilidade de se materializar. As alternativas encontradas para a mudança no processo de ensino para o desenvolvimento rural estão condicionadas a pedagogia como teoria principal da educação básica, como formadora de professores e como disciplina que pensa a prática de ensino-aprendizagem. A educação do campo cria lugares de atuação, temas e críticas à educação rural. Regulariza-se o apoio institucional através de uma política nacional e visibilidade midiática e científica e é institucionalizada nas escolas diferenciadas;
- d) condição de possibilidade do discurso: O conhecimento produzido nas instituições acadêmicas deve ser reproduzido na transposição didática dos docentes e através de novos materiais escolares. Esse saber é utilizado pelos estudantes em sua vida profissional? A sequência ideal para a construção de novos significados na sociedade é viabilizada pelas práticas pedagógicas atuais? A mudança de paradigma gera uma ruptura do modelo tradicional de educação pública obrigatória, tanto no ensino

básico como nos cursos técnicos profissionalizantes e de graduação universitária para iniciar, tardiamente, um processo alternativo de escolarização da juventude rural.

A análise de discurso revelou que existem características da antiga educação rural ainda presentes na educação do campo - nos textos e documentos oficiais e midiáticos (leis, programas educativos, livros didáticos, cartilhas, manuais) das instituições públicas (MEC, MDA, Escolas públicas e Institutos Federais). O discurso da alternância e do desenvolvimento sustentável também é difundido por empresas, associações e corporações privadas. Foram selecionadas as seguintes instituições para a pesquisa: SENAR-CNA, Cedejor-Souza Cruz, Telefônica Celular pelo caráter diferenciado dos discursos em relação aos programas Estatais e do movimento social de articulação pela educação do campo. Os textos e publicações identificam as características para estabelecer uma ordem do discurso sobre educação do campo.

A criação de novos cursos de graduação e pós-produção nas universidades públicas mostra a relevância da luta do movimento social por uma educação do campo que articulou o PRONACAMPO. O programa do Estado que convoca as instituições a criar projetos pedagógicos dos cursos superiores de licenciatura em Educação do Campo - nas universidades e institutos federais – novos territórios de aprendizagem (alternância) e redes de ensino. Os mecanismos de controle e disciplinamento repetem as técnicas adestradoras da educação básica. A formação do discurso e a produção do conhecimento sobre formação de professores é elemento transitivo das políticas públicas. O maior mercado se abre nas faculdades particulares que financiam cursos de pedagogia e educação, que reconfiguram as variadas aptidões docentes.

A produção e reprodução do conhecimento se dá com relações de poder, que é capaz de controlar e dominar “os homens e sobre as coisas” (RAFFESTIN, 1993, p. 58). A população como elemento dinâmico de transformação é enquadrada em recenseamentos que discursam um modelo de desenvolvimento e progresso. A tese apresentou os discursos quantitativos sobre a população brasileira, como êxodo rural, analfabetismo, redução nas matrículas públicas, fechamento de escolas. Os indicadores medem o desempenho e o tempo dentro da sala de aula. Esses

componentes foram deduzidos para indicar uma melhoria na qualidade do ensino no Brasil.

Hoje em médio os jovens rurais permanecem 8 anos dentro da escola obrigatória, 3 anos a mais que na década de 2000. O tempo de escola não reduziu a pobreza do rural, a educação não aumentou o desenvolvimento das comunidades. Pelo contrário, quanto maior a obrigatoriedade do ensino maior tem sido o êxodo para as cidades. Com a mudança nas características das escolas do campo, a juventude passa a estudar dentro da cidade. O fluxo migratório inicia desde a infância com deslocamentos diários para frequentar a escola, que fica sempre mais distante das moradias periféricas.

A educação do campo no Brasil estabelece outra forma de olhar para a educação, mas vem sendo cooptada (termo utilizado por autores para denunciar esse fato) por discursos institucionais e empresariais. A educação que foi pensada para o camponês agora também se torna viável para o empreender do agronegócio do tabaco, por exemplo. A pedagogia da alternância cria internatos ou coloca estudantes em alojamentos universitários, encarcera os estudantes para, a partir do movimento entre comunidade – escola – propriedade, aprendam a ser profissionais da agricultura e da pecuária. Os discursos constroem novas identidades – o novo rural – o agricultor familiar – o desenvolvimento territorial sustentável – conceitos e concepções para formar e adestrar os sujeitos da escola obrigatória.

Ideologicamente existe a construção de um novo sujeito deste território e a educação é portal para a formação de identidades coletivas ou individualizadas. Um projeto que trata do empreendedorismo vincula ao negócio próprio, a economia de mercado do produtor rural e sua propriedade. Outros modelos educativos priorizam a formação de uma memória coletiva, afetividade pela terra, natureza, um movimento ecologista, holístico, com temas de problematização da realidade. Também há educação para a luta social, que trata de instruir lideranças e jovens assentados, para a confrontação do modelo de mercado imposto aos agricultores, trazendo temas geradores sobre reforma agrária, projeto anticapitalista e resistência camponesa.

A educação no Brasil faz com que as crianças permaneçam por 14 anos dentro de salas de aula, obriga a universalização do ensino médio e técnico profissional para jovens, e ainda, na contemporaneidade da política educacional, cria

formas de obrigar os professores a se qualificar. Uma educação superior obrigatória. Formação docente em educação do campo é uma nova profissão e está disponível principalmente em universidades públicas e federais, mas na rede virtual de aprendizagem (ou certificação) existem cursos e especializações de todos os tipos comercializadas por algumas centenas de reais.

As relações de trabalho geram conflitos, deslocamentos, resistências. Entender a linguagem e a história dos fatos e acontecimentos configurou um olhar crítico, para identificar o papel e o significado das diferenças. A diferença é um fator político e uma forma de discriminação. A sociedade rural é discriminada, por ser periférica, isolada, atrasada, subdesenvolvida – tornando este tipo de educação específica - e fortalece os discursos para o novo paradigma educativo contra hegemônico.

Na educação do campo a diferença é substituída por diversidade e especificidade, se faz mais do mesmo. O trunfo do poder Estatal está em uniformizar o discurso, como se fosse possível um único currículo, agora chamado de base comum nacional, como se fosse possível educar indígenas, quilombolas, agroecologistas, produtores de tabaco e soja da mesma forma. Não existe uma educação do campo, e os discursos estão em disputa paradigmática. A fragilidade do sistema educativo e dos lugares de aprendizagem faz com que os estudos tratem mais de buscar soluções (normalmente pedagógicas) do que reflexões filosóficas sobre escolarizar a sociedade e qual sua função estabelecida como verdade totalitária na educação básica e superior do país.

## REFERÊNCIAS

- ALVES, F. D. **Trajatória teórico-metodológica da geografia agrária brasileira**. A produção em periódicos científicos de 1939-2009. 2010. 350 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Instituto de Geociências e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, Rio Claro, 2010. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/104306>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- ARROYO, M. G. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. Petrópolis: Vozes, 2012.
- ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.
- ARROYO, M. G. Educação do campo: movimentos sociais e formação docente. **Revista Marco Social**: educação do campo, Rio de Janeiro, v. 12, n. 12, jan. 2010. Disponível em: <http://www.marcosocial.com.br/artigos/movimentos-sociais-e-formacao-docente>. Acesso em: 5 out. 2017.
- ARROYO, M.; FERNANDES, B. M. **A educação básica e o movimento social do campo**. São Paulo: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999.
- ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.
- ASSOCIAÇÃO DOS GEÓGRAFOS BRASILEIROS – AGB. **Manifesto**: os geógrafos diante da crise política. Campinas, 8 mar. 2018. Disponível em: <http://agbcampinas.com.br/site/2018/manifesto/>. Acesso em: 15 mar. 2018.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Edital de convocação nº 09, de 29 de abril de 2009**. Procampo - Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo. Brasília, 2009.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia PNLD Campo 2016**. Educação no campo. Ensino fundamental. Anos iniciais. Brasília: MEC/SECAD, 2016.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Parecer “Educação básica do campo”**. Brasília: MEC/CNE/CEB, 2001.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios. Brasília: Secretaria de Educação Média e Tecnológica; Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. **Educação do campo**: marcos normativos/Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e

Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. (Parecer CNE/CEB 01/2006: Parecer “Educação Básica do Campo”).

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Projeto base / Programa Escola Ativa**. Brasília, 2010.

BRASIL. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo%20e%20Pesquisa%20-%20Quest%C3%B5es%20para%20reflex%C3%A3o%20-%20M%C3%B4nica%20Castagna%20Molina%20-%20MDA,%202006.pdf>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto 7.352**. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA). Brasília, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm). Acesso em: 29 abr. 2019.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 9.394, 20/12/1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/Ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/Ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 abr. 2019.

BRASIL. Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. **Manual de operações**. Portaria INCRA/P/nº 282 de 26 de abril de 2004. Brasília, 2004.

BRASIL. República Federativa do Brasil. **Constituição Federal**. Brasília, 1988.

BOAS PRÁTICAS. **Plataforma de boas práticas para o desenvolvimento sustentável**. Áreas temáticas. Juventude rural: projeto novos rurais (03 C). Disponível em: <http://www.boaspraticas.org.br/index.php/pt/areas-tematicas/inclusao-socio-produtiva/18-5-programa-novos-rurais-pt>. Acesso em: 29 abr. 2019.

BRÜGGER, P. **Educação ou adestramento ambiental?** 3. ed. Florianópolis: Letras Contemporâneas, 2004.

CACETE, N. H. Breve história do ensino superior brasileiro e da formação de professores para a escola secundária. **Educ. Pesquisa**, São Paulo, v. 40, n. 4, 2014. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022014000400013&lng=pt&tlng=PT](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022014000400013&lng=pt&tlng=PT). Acesso em: 20 mar. 2018.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: Vozes, 2000.

CALDART, R. S. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra**. 3. ed. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. Brasil. ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (org.). **Dicionário da educação do campo**. São Paulo: Expressão Popular, 2012.

CAMACHO, R. S. **Paradigmas em disputa na educação do campo**. 2013. 806 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2013. Disponível em: [http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis\\_teses/14/dr/rodrigo\\_camacho.pdf](http://www2.fct.unesp.br/pos/geo/dis_teses/14/dr/rodrigo_camacho.pdf). Acesso em: 15 mar. 2018.

CASTRO-GÓMEZ, S. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, E. (org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 80-87.

CASTRO-GÓMEZ, S. Michel Foucault y la colonialidad del poder. **Tabula Rasa**, [S.l.], n. 6, p. 153-172, 2007.

CENTRO DE DESENVOLVIMENTO DO JOVEM RURAL – CEDEJOR. **Sobre o programa Cedejor: quem somos**. [S.l.], 2019. Disponível em: <http://cedejor.blogspot.com/p/quem-somos.s.htm>. Acesso em: 2 maio 2019.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciência humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2013.

CHOMSKY, Noam. **La (des)educacion**. 5 ed. Barcelona: Austral, 2016.

CHOMSKY, Noam. **Notas sobre o anarquismo**. São Paulo: Hedra, 2011.

CHOMSKY, N; DIETERICH, H. **A sociedade global: educação, mercado e democracia**. Blumenau: Ed. da FURB, 1999.

CHOULIARAKI, L.; FAIRCLOUGH, N. **Discourse in late modernity: rethinking critical discourse analysis**. [S.l.]: Edinburgh University Press, 2007.

DAMASCENO, M. N.; BEZERRA, B. Estudos sobre a educação rural no Brasil: estado da arte. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1, p. 73-89, jan./abr. 2004.

DERRIDA, J. **A universidade sem condição**. São Paulo: Estação Liberdade, 2003.

ESCOBAR, A. El “postdesarrollo” como concepto y práctica social. *In*: MATO, D. (coord.). **Políticas de economía, ambiente y sociedad en tiempos de globalización**. Caracas: Venezuela, 2005.

ESCOBAR, A. **La invención del tecer mundo: construcción y desconstrucción del desarrollo**. Caracas: Fundación Editorial El Perro e La Rana, 2007.

FEYERABEND, P. **Contra o método**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

FERNANDES, B. M. **Contribuição ao estudo do campesinato brasileiro: formação e territorialização do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST – 1979-1999.** 1999. 316 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999. Disponível em:

<http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1999%20Bernardo%20Man%20ano.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FINOKIET, M. **Discursos e práticas sociais em escolas de Canguçu – RS: articulações entre racialização e desenvolvimento.** 2016. 237 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Rural) – Programa de Pós-graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/150530>. Acesso em: 15 mar. 2018.

FOUCAULT, M. **A arqueologia do saber.** 8 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2014.

FOUCAULT, M. **Aula de 14 de março de 1979.** Nascimento da biopolítica. São Paulo: Martins Fontes, 2008. p. 297-320.

FOUCAULT, M. **Aula de 17 de março de 1976.** Em defesa da sociedade: Curso no Collège de France (1975-1976). São Paulo: Martins Fontes, 2000. p. 285-351.

FOUCAULT, M. **A ordem do discurso.** São Paulo: Loyola, 2014.

FOUCAULT, M. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** 9 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

FOUCAULT, M. **Vigiar e punir: nascimento da prisão.** Petrópolis: Vozes, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FOOD AND AGRICULTURE ORGANIZATION OF THE UNITED NATIONS – FAO. **Organização das Nações Unidas para a Alimentação e Agricultura.** [S.l.], 2019. Disponível em: <http://www.fao.org/about/en/>. Acesso em: 2 maio 2019.

GADOTTI, M. **História das ideias pedagógicas.** 8. ed. São Paulo: Ática, 2005.

GADOTTI, M. **Pedagogia da terra.** 6. ed. São Paulo: Peirópolis, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GOMÉZ, J. M. **Desenvolvimento em (des)construção: narrativas escalares sobre desenvolvimento territorial rural.** 2006. 438 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2006. Disponível em: [http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2006%20montenegrogomez\\_jr\\_dr\\_pru d.pdf](http://www.mstemdados.org/sites/default/files/2006%20montenegrogomez_jr_dr_pru d.pdf). Acesso em: 15 mar. 2018.

HAESBAERT, R. Desterritorialização: entre redes e os aglomerados de exclusão. *In*: CASTRO, I. (org.) **Geografia: conceitos e temas**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1995.

HAESBAERT, R. **Territórios alternativos**. Niterói: EdUFF, 2002.

HARVEY, D. **A condição pós-moderna**. 22.ed. São Paulo: Loyola, 2012.

HAYASHI, M. C.; GONÇALVES, T. G. Perfil bibliométrico dos grupos de pesquisa em educação do campo (2000 – 2016). **Revista Brasileira de Educação do Campo**, Tocantinópolis, v. 1, n. 1, p. 4-25, ago. 2016. Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/campo/article/view/2396/9279>. Acesso em: 2 abr. 2018.

HELENE, O. **Um diagnóstico da educação brasileira e de seu financiamento**. Campinas: Autores Associados, 2013.

IFFARROUPILHA. **Instituto Federal Farroupilha – Jaguarí**. Jaguarí, 2012. Disponível em: [http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013719141850268ppc\\_jaguari\\_-\\_licenciatura\\_do\\_campo.pdf](http://www.ja.iffarroupilha.edu.br/site/midias/arquivos/2013719141850268ppc_jaguari_-_licenciatura_do_campo.pdf). Acesso em: 20 mar. 2018.

ILLICH, I. **Sociedade sem escolas**. Petrópolis: Vozes, 1985.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Censo demográfico**. Brasília, 2010. Disponível em: <https://censo2010.ibge.gov.br>. Acesso em: 9 maio 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica: 2012: resumo técnico**. Brasília, 2013. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2012.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2012.pdf). Acesso em: 8 jun. 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica: 2013: notas estatísticas**. Brasília, 2014. Disponível em [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/resumos\\_tecnicos/resumo\\_tecnico\\_censo\\_educacao\\_basica\\_2013.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/resumos_tecnicos/resumo_tecnico_censo_educacao_basica_2013.pdf). Acesso em: 20 maio 2018.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar da educação básica: 2016: notas estatísticas**. Brasília, 2017. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar/notas\\_estatisticas/2017/notas\\_estatisticas\\_censo\\_escolar\\_da\\_educacao\\_basica\\_2016.pdf](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar/notas_estatisticas/2017/notas_estatisticas_censo_escolar_da_educacao_basica_2016.pdf). Acesso em: 20 dez. 2017.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Censo escolar: [vários anos]**. Brasília, [2019]. Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/censo-escolar>. Acesso em: 18 maio 2019.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Mapa do analfabetismo no Brasil**. Brasília, 2003.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA - INEP. **Panorama da educação no campo**. Brasília, 2007. Disponível em:

<http://portal.inep.gov.br/documents/186968/484154/Panorama+da+Educa%C3%A7%C3%A3o+do+Campo/5b9c2ed7-208b-48ff-a803-cd3851c5c6c9?version=1.2>. Acesso em: 8 jun. 2019.

INSTITUTO CNA; INSTITUTO DE ESTUDOS E PESQUISAS SOCIAIS DO AGRONEGÓCIO; OBSERVATÓRIO DAS DESPROTEÇÕES SOCIAIS NO CAMPO. **Escolas esquecidas: escolas rurais brasileiras sem infraestrutura mínima adequada**. [S.l.], 2018. Disponível em:

[http://icna.org.br/sites/default/files/artigo/escolas\\_esquecidas\\_edicao2014.pdf](http://icna.org.br/sites/default/files/artigo/escolas_esquecidas_edicao2014.pdf). Acesso em: 9 mar. 2018.

JAPIASSÚ, H.; MARCONDES, D. **Dicionário básico de filosofia**. Rio de Janeiro: Zahar, 2006.

KEIM, E.; SANTOS, J. dos. **Educação e sociedade pós-colonial: linguagem, ancestralidade e o bem viver – Paulo Freire e Vilén Flusser VÂNHE – Xokleng/laklãnõ e SUMAK KAWSAY – povos andinos**. Jundiá: Paco Editorial, 2012.

KOLLING, E. J.; NERY, I.; MOLINA, M. C. (org.). **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Editora da UnB, 1999.

KREMER, A. A nucleação escolar e o processo de desenraizamento nas comunidades rurais do município de Bom Reitor/SC. *In: MUNARIM, A. et al. Educação do campo: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas*. Florianópolis: Insular, 2011.

LACOSTE, I. **A geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas: Papirus, 2012.

MENDONÇA, F.; KOZEL, S. **Elementos da epistemologia da geografia contemporânea**. Curitiba: Editora UFPR, 2009.

MOLINA, M. C. **A contribuição do programa nacional de educação na reforma agrária para a promoção do desenvolvimento sustentável**. Brasília, 2003.

MOLINA, M. C. **Expansão das licenciaturas em educação do campo: desafios e potencialidades**. Curitiba: Editora UFPR, 2015.

MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, 2015. Disponível em: <http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483>. Acesso em: 2 set. 2016.

MOLINA, M. C.; SÁ, L. M. A licenciatura em educação do campo da Universidade de

Brasília: estratégias político pedagógicas na formação de educadores do campo. *In*: UFMG; UnB; UFS; UFBA (org.). **Licenciaturas em educação do campo**: registros e reflexões a partir das experiências piloto. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

MOREIRA, R. **Para onde vai o pensamento geográfico?** Por uma epistemologia crítica. São Paulo: Contexto, 2012.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita**: repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002.

MORIN, E. **Educação e complexidade**: os sete saberes e outros ensaios. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

MUNARIM, A. *et al.* (org.). **Educação do campo**: reflexões e perspectivas. 2. ed. Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEIRA, A. U. **Para onde vai o ensino de geografia?** São Paulo: Contexto, 2010.

OLIVEIRA, M. A. de. **As bases filosóficas e epistemológicas de alguns projetos de educação do campo**: do pretendido marxismo à aproximação ao ecletismo pós-moderno. 2008. 481 f. Tese (Doutorado em Educação) - Curso de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2008. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/Tese%20Marcos%20Antonio%20de%20Oliveira.pdf>. Acesso em: 2 set. 2016.

OLIVEIRA, M. A. de. Educação do campo: a reafirmação de um novo sujeito para outra agricultura e as contribuições de Michel Foucault, Jurgen Habermas e Paulo FREIRE. *In*: MUNARIM, A. *et al.* **Educação do campo**: políticas públicas, territorialidades e práticas pedagógicas. Florianópolis: Insular, 2011.

OLIVEIRA, M. E. B. de. **As políticas públicas em educação do campo, entre a subordinação e a autonomia**: o Projovem campo: saberes da terra e sua implementação na Paraíba no contexto da questão agrária. 2015. 378 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2015. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1884/37714>. Acesso em: 2 set. 2016.

OLIVEIRA, M. E. B. De; GÓMEZ, J. R. M. A educação do campo no contexto do modelo de desenvolvimento rural no Brasil: o princípio educativo do trabalho como alternativa. **Revista Pegada**, [S.l.], v. 15, n.1 171, jul. 2014.

OLIVO, P. G. **El enigma de la docilidad**. Barcelona: Virus, 2005.

OLIVO, P. G. Textos anti-pedagógicos. *In*: OLIVO, P. G. **Los discursos peligrosos**. [S.l.], 18 ago. 2016. Disponível em: <http://pedrogarciaolivo.blogspot.com.br/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

ONFRAY, M. **A política do rebelde**: tratado de resistência e insubmissão. Rio de Janeiro: Rocco, 2001.

PNERA. **Pesquisa Nacional da Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Inep/MEC, MDA/INCRA, 2005. Disponível em: [http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488459](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/488459). Acesso em: 20 mar. 2018.

PORTO-GONÇALVES, C. W. Pela vida, pela dignidade e pelo território: um novo léxico teórico político desde as lutas sociais na América Latina/Abya Yala/Quilombolas. **Polis**, [S.l.], v. 41, 2015. Disponível em: <https://journals.openedition.org/polis/11027>. Acesso em: 1 maio 2019.

PRIBERAM. **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. [S.l.], 2008-2013. Disponível em: <https://www.priberam.pt/dlpo/epistemologia>. Acesso em: 29 abr. 2018.

QEDU. **Prova Brasil 2015/INEP**. [S.l.]: Fundação Lemann, 2018. Disponível em: [www.qedu.org.br](http://www.qedu.org.br). Acesso em: 13 jan. 2018.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

RIBEIRO, M. Formação de professores e escola básica: perspectivas para a pedagogia. **Revista Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 25, n. 2, p. 179-202, jul./dez. 2000. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/educacaoerealidade/article/view/46857/29147>. Acesso em: 2 maio 2015.

RIBEIRO, M. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 34, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1517-97022008000100003](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022008000100003). Acesso em: 8 abr. 2015.

RIBEIRO, M. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 18 n. 54, jul./set. 2013.

RUMMERT, A. e V. Educação da classe trabalhadora brasileira: expressão do desenvolvimento desigual e combinado. **Revista Brasileira de Educação**, [S.l.], v. 18, n. 54, jul./set. 2013. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v18n54/11.pdf>. Acesso em: 20 mar. 2018.

RUSSEL, B. **Sobre a educação**. São Paulo: Editora da Unesp, 2014.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Editora da USP, 2009.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: da crítica da geografia a uma geografia crítica**. São Paulo: Editora da UPS, 2002.

SANTOS, M. **Técnica, espaço, tempo: globalização e meio técnico científico informacional**. São Paulo: Editora USP, 2013.

SAVIANI, D. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2010.

SCHENEIDER, S. Educação do campo e sustentabilidade: o caso da escola família agrícola em Santa Cruz do Sul – RS. **Atos de Pesquisa em Educação**, [S.l.], v. 8, n. 3, p.964-985, set./dez. 2013. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.7867/1809-0354.2013v8n3p964-985> 979. Acesso em: 30 abr. 2018.

SILVA, G. A. B.; PASSADOR, J. L. Educação do campo: aproximações conceituais e evolução histórica no Brasil. **Arquivos Analíticos de Políticas Educativas**, [S.l.], v. 24, n. 78, jul. 2016.

SILVA, J. F. *et al.* Paradigmas da educação do campo: um olhar a partir dos estudos pós-coloniais latino americanos. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 22, n. 2, p. 09-38, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SOARES, S. B. V. **Trabalho, educação do campo e emancipação, da ideologia à materialidade**: uma análise do processo de institucionalização da educação do campo. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015. Disponível em: [http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18707/1/2015\\_SaviaBonaVasconcelosSoares.pdf](http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/18707/1/2015_SaviaBonaVasconcelosSoares.pdf). Acesso em: 10 mar. 2018.

SOBREIRA, A. E. G. **Pedagogia anarquista e ensino de geografia**: conquistando cotas de liberdade. 2009. 358 f. Tese (Doutorado em Geografia) - Faculdade de Ciência e Tecnologia, Universidade Estadual Paulista, Presidente Prudente, 2009. Disponível em: <https://repositorio.unesp.br/handle/11449/105039>. Acesso em: 13 dez. 2017.

SOUZA, A. C. de. **Trabalho e educação**: crítica à produção do conhecimento sobre a educação no campo na geografia. 2016. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2016.

SOUZA, A. C. de. Trabalho e educação: contribuição ao debate na geografia. **Terra Livre**, São Paulo, v. 45, n. 2, p. 98-136, 2015.

SOUZA, M. A. Educação do campo, desigualdades sociais e educacionais. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 33, n. 120, p. 745-763, jul./set. 2012. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/es/v33n120/06.pdf>. Acesso em: 19 nov. 2018.

SOUZA, M. M. de. **Imperialismo e educação do campo**. Araraquara: Cultura Acadêmica, 2014. (Temas em educação escolar, 19).

SOUZA CRUZ. **Nossa história**. Rio de Janeiro, 2019. Disponível em: [http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU\\_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG7DX](http://www.souzacruz.com.br/group/sites/SOU_AG6LVH.nsf/vwPagesWebLive/DOAG7DX). Acesso em: 10 abr. 2019.

SOUZA SANTOS, B. de S. **Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna**. [S.l.], 1988. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-40141988000200007>. Acesso em 20 out. 2017.

SOUZA SANTOS, B. de S. **Pedagogias subalternas: educar para as alternativas ao desenvolvimento**. [S.l.], 2016. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=9QSWO74y3TU>. Acesso em: 30 abr. 2018.

SOUZA SANTOS, B. de S. Para uma pedagogia do conflito. *In*: SILVA, L. H. da *et al.* (org.). **Novos mapas culturais novas perspectivas educacionais**. Porto Alegre: Sulina, 1996.

SPOSITO, E. S. **Geografia e filosofia: contribuição para o ensino do pensamento geográfico**. São Paulo: Editora UNESP, 2004.

TELÓ, F.; DAVID, C. de. O rural depois do êxodo: as implicações do despovoamento dos campos no distrito de Arroio do Só, município de Santa Maria/RS, Brasil, 2012. **Mundo Agrario**, Buenos Aires, v. 13, n. 25, dic. 2012. Disponível em: <https://www.mundoagrario.unlp.edu.ar/article/view/MAv13n25a05/pdf>. Acesso em: 21 mar. 2018.

UNESCO. **Education for all movement**. [s.l.], 2018. Disponível em: <http://www.unesco.org/new/en/education/themes/leading-the-international-agenda/education-for-all/>. Acesso em: 5 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL/PARANÁ - UFFS/PR. **Graduação em interdisciplinar em educação do campo: ciências naturais, matemática e ciências agrárias- licenciatura**. Laranjeiras do Sul, 2013. Disponível em: <https://www.uffs.edu.br/bd/campus-laranjeiras-do-sul/cursos/licenciatura-em-educacao-do-campo/cclecls>. Acesso em: 20 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA - UFSC. **Licenciatura em educação do campo: ciências da natureza e matemática**. Florianópolis, 2009. Disponível em: <http://licenciatura.educampo.ufsc.br/projeto-ppp/>. Acesso em: 20 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PAMPA - UNIPAMPA. **Educação do campo: licenciatura**. Dom Pedrito, 2014. Disponível em: <http://cursos.unipampa.edu.br/cursos/lecampo-dp/>. Acesso em: 12 mar. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL - UFRGS. **Licenciatura em educação do campo**. Porto Alegre, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/educampofaced/o-curso>. Acesso em: 10 mar. 2018.

VASCONCELOS SOARES, S. B. **Trabalho, educação do campo e emancipação, da ideologia à materialidade: uma análise do processo de institucionalização da educação do campo**. 2015. 124 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Programa de Pós-graduação em Geografia, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

VENDRAMINI, C. R. Qual o futuro das escolas no campo? **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 31, n. 03, p. 49-69, jul./set. 2015. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edur/v31n3/1982-6621-edur-31-03-00049.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2018.

WESCHENFELDER, N. V. **Uma história de governo e de verdades:** educação rural no RS 1950/1970. 2003. 208 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/4154>. Acesso em: 10 mar. 2018.