

# CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE PARADIGMÁTICO ENTRE EDUCAÇÃO RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

## APORTACIONES AL DEBATE PARADGMÁTICO ENTRE EDUCACIÓN RURAL Y EDUCACIÓN DEL CAMPO

**Mariana Santos Lemes**

Mestre Geografia/PPGeo/UFU/MG  
marilemess@gmail.com

**Marcelo Cervo Chelotti**

Professor no Programa de Pós-Graduação em Geografia/UFU/MG  
chelotti@ig.ufu.br

### **Resumo**

O presente artigo busca elucidar a relação paradoxal entre os pressupostos teóricos que compreendem o paradigma da Educação do Campo e o paradigma da Educação Rural. Do ponto de vista metodológico optou-se por uma revisão da literatura abarcando os principais autores que discutem tais pressupostos. A partir de uma abordagem que privilegia o debate sobre qual conceito de rural o paradigma foi estruturado, espera-se compreender seus principais fundamentos. Assim, entende-se o Paradigma da Educação Rural enquanto princípio de um projeto de educação correspondente aos anseios de modernização do território brasileiro. Enquanto que, o Paradigma da Educação do Campo é compreendido como um processo em construção que surge por meio do entendimento de um projeto de educação político-social mais abrangente que assegura o campo como espaço de vida digna e de legítima luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos. Portanto, mais do que uma terminologia, o que está em questão são dois distintos projetos educacionais para o campo brasileiro, cunhados em distintos momentos históricos, e emanados por diferentes segmentos da sociedade.

**Palavras-chave:** Educação Rural. Educação do Campo. Paradigma.

### **Resumen**

Este artículo trata de esclarecer la relación paradójica entre las directrices teóricas que conforman el paradigma de la Educación de Campo y el paradigma de la Educación Rural. Desde el punto de vista metodológico, se decidió revisar la literatura científica de los principales autores que argumentan sobre las distintas directrices. Desde un enfoque que pone de relieve el debate sobre qué concepto de rural lo paradigma se estructuró, se espera entender sus principales fundamentos. Por lo tanto, significa que el paradigma de la educación rural como un principio de un proyecto de educación que corresponde a las ansias de modernización del territorio brasileño. Mientras que el paradigma de la Educación del campo es entendido como un proceso continuo que surge por la comprensión de un proyecto de educación más amplia política y social que garantice el campo como un espacio para la vida digna y la lucha legítima de políticas específicas y por su propio proyecto educativo para sus súbditos. Por lo tanto, más que una terminología, lo que está en juego son dos proyectos de enseñanza para el campo brasileño, acuñadas en diferentes momentos históricos, así como las emitidas por diferentes sectores de la sociedad.

**Palabras-clave:** Educación Rural. Educación del Campo. Paradigma.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo busca elucidar a relação paradoxal entre os pressupostos teóricos que compreendem o paradigma da Educação do Campo e o paradigma da Educação Rural. A fim de contribuir para uma reflexão teórica e histórica sobre as mesmas, o trabalho apresenta as características da educação rural e da educação do campo a partir de uma revisão bibliográfica. Para isso, inicia-se com a abordagem do conceito de paradigma no intuito de aclarar a ideia sobre o mesmo e propiciar a compreensão dessa temática contraposta entre rural e campo.

A natureza que apreende o paradigma da Educação Rural apresenta alicerces capitalistas em sua constituição amarrada ao projeto de modernização do campo a partir dos anos de 1930. O paradigma da Educação do Campo está constituído a partir da ação dos movimentos sociais organizados, cunhado na demanda de políticas públicas educacionais para os assentamentos da reforma agrária. Esta atuação configura a Educação do Campo como processo de construção de um projeto educacional, gestado pelo campesinato e por sua trajetória de luta e organização.

A partir desta contextualização, identifica-se no arcabouço histórico e geográfico, o processo construtivo do conceito de Educação do Campo no território brasileiro. Todavia, denota-se as diferenças teóricas e políticas dos paradigmas a medida que é possível relacioná-lo com os modelos de desenvolvimento do agronegócio e do campesinato. Contudo, esta reflexão compartilha das condições efetivas e evidentes exposta na realidade atual de uma Educação do Campo e de uma Educação Rural, tendo em vista um sucinto embate teórico.

## PARADIGMAS NO CAMPO DO RURAL E DO RURAL NO CAMPO

Ao se fazer a leitura paradigmática da Educação Rural e do Campo considera-se a dualidade existente entre a concepção clássica e a concepção contemporânea<sup>12</sup>, dois momentos diferentes que ocorreram na história da ciência. Este trabalho não tem como objetivo aprofundar essas concepções, embora seja adotada nesse trabalho a perspectiva da concepção contemporânea, reconstruída por Thomas Samuel Kuhn a partir do trabalho *A Estrutura das Revoluções Científicas* (1978).

A publicação desta obra foi um marco no processo de estudo que elevou o desenvolvimento científico e tornou o intelectual Kuhn conhecido por sua investigação no campo da história e da filosofia da ciência. Campos e Fernandes (2011) consideram esse autor

um grande estudioso que se dedicou a compreender o processo de construção e desenvolvimento da prática científica em seu tempo.

Para Samuel Thomas Kuhn há muitas razões para um cientista sentir-se atraído pela ciência. “Entre essas estão o desejo de ser útil, a excitação advinda da exploração de um novo território, a esperança de encontrar ordem e o impulso para testar o conhecimento estabelecido” (KUHN, 1978, p. 60-61). Após isso, os cientistas partem para a pesquisa com o objetivo de produzir novidades tanto no domínio dos conceitos quanto no dos fenômenos.

É imprescindível a adoção de um paradigma em comum, ou seja, que seja universalmente aceito, já que o paradigma é aquilo que os membros de uma comunidade partilham e, inversamente, uma comunidade científica consiste em homens que partilham de um paradigma (KUHN, 1978, p.63).

Assim, Thomas Samuel Kuhn definiu o conceito de paradigma como “[...] as relações científicas universalmente reconhecidas que, durante algum tempo, fornecem problemas e soluções modelares para comunidade de praticantes de uma ciência [...]”. (KUHN, 1978, p. 13).

Nesse sentido, a leitura de Camacho (2012) sobre Thomas Kuhn, compreende o conhecimento científico como um processo inacabado, pois, é movido pelas revoluções científicas. Denominada por Kuhn, essas revoluções significam o momento do processo em que as teorias que já eram consideradas consolidadas, sofrem rupturas e superações. Tal interstício é supostamente aberto pelas crises, sendo esta uma pré-condição necessária para emergir novas teorias. (KUHN, 1978).

[...] creio que é sobretudo nos períodos de crises reconhecidas que os cientistas se voltam a análise filosófica como um meio para resolver as charadas de sua área de estudos. Em geral os cientistas não precisaram ou mesmo desejaram ser filósofos. Na verdade, a ciência normal usualmente mantém a filosofia criadora ao alcance da mão e provavelmente faz isso por boas razões. Na medida em que o trabalho de pesquisa normal pode ser conduzido utilizando-se do paradigma como modelo, as regras e pressupostos não precisam ser explicados [...]. (KUHN, 1978, p. 119).

Visto o período de crise como o motor que desencadeia novas produções do conhecimento científico, podemos entender como é possível existir diferentes paradigmas que convivem no espaço e tempo, respectivamente, em disputa nas diversas ciências. Nas ciências humanas, como é o caso da ciência geográfica, isso “se deve ao fato de que nelas não existe um modelo estrutural único, pois, não existe uma verdade absoluta. O que existe é uma unidade científica formada, dialeticamente por diferentes tendências” (CAMACHO, 2012, p.96).

Sendo assim, Gohn (1997) elucida que fazemos qualquer análise da realidade a partir do conjunto explicativo das teorias, categorias e conceitos. Em suas palavras, “o paradigma X constrói uma interpretação Y sobre determinado fenômeno ou processo da realidade social. Esta explicação deve diferir da de outros paradigmas. [...]” (1997, p.13). Nessa perspectiva, Camacho (2012) em seu relatório de qualificação da tese: *Paradigmas em disputa da Educação do Campo* assevera que ao escolhermos um paradigma já fazemos a opção por autores, conceitos e teorias, e, cada um desses, possuem seus valores, intenções e ideologias. Portanto, uma opção político-ideológica é revelada a partir da escolha de um paradigma.

Por conseguinte, e com base nessa premissa emerge-se a discussão dos paradigmas da Educação Rural e da Educação do Campo, com o propósito de aclarar a avaliação e prospecção desses divergentes territórios do saber. Portanto, entende-se que os paradigmas educacionais em questão, Rural e do Campo, estão concatenados ao processo histórico da educação brasileira. E, apresentam em sua gênese (em que é preciso considerar a colonização, o regime de escravidão, o latifúndio e a predominância da produção extrativista e agrícola voltada para a exportação), relações estabelecidas pelo capital.

Nesse sentido Mézaros (2005) ressalta que especialmente nos últimos 150 anos, a educação institucionalizada no modo de produção capitalista centralizou seus esforços para fornecer conhecimentos e pessoas necessárias à dinâmica motora do capital, além de produzirem um conjunto de valores morais que legitimam os interesses dominantes por meio da internalização ou da “dominação estrutural” implacavelmente imposta.

Mediante isso se verifica as raízes históricas da educação rural em um processo de construção pautado nas concepções capitalistas, divergente à procedência da concepção de educação do campo pautada nas concepções políticas emancipatórias, se constituem como vertentes educacionais e se asseguram enquanto paradigma.

Todavia, a história certifica que desde 1500 até o início do século XX a escolarização brasileira serviu e serve para atender ao interesse das elites. Uma formação social tão excludente que marca até hoje o modelo de Educação adotado no Brasil. Sobretudo, na zona rural, pois, “para as elites do Brasil agrário, as mulheres, indígenas, negros e trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, visto nessa concepção para desenvolver o trabalho agrícola não precisava de letramento” (SILVA, 2000).

Embora tivesse iniciativas de Educação Rural ainda no século XIX, foi a partir dos anos de 1930<sup>3</sup> que começou a se consolidar um modelo de educação rural amarrado a projetos

de “modernização do campo”<sup>4</sup>. Ocasionado pela passagem de um sistema em que predominava a orientação agrário-comercial para outro de orientação urbano-industrial.

O Brasil mesmo considerado um país eminentemente agrário, sequer mencionava acerca da educação rural em seus textos constitucionais de 1824 e 1891, o que evidencia dois problemas de governança pública a saber: o descaso por parte dos dirigentes com a educação destinada aos camponeses e resquícios de uma cultura política fortemente alicerçada numa economia agrária com base no latifúndio e no trabalho escravo. (NASCIMENTO, 2009, p.160).

Dessa forma, a sociedade brasileira “despertou para a educação rural por ocasião do forte movimento migratório interno [...] quando um grande número de rurícolas deixou o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização mais amplo” (LEITE, 2002, p. 28). Em suas palavras explicita ainda que,

A Educação Rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação política ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isto é coisa de gente da cidade” (LEITE, 2002, p. 14).

A partir dessa visão ideológica pensou-se em uma educação que atendesse as orientações do “ruralismo pedagógico”<sup>5</sup>, proposto com o objetivo de conter a evasão rural e fixar o homem no campo.

Sobre essa ideia ruralista, a educadora Eni Marisa Maia em seu texto: *A educação rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?* Revela a educação rural acerca dos debates políticos oficiais que, desde as últimas décadas do século XIX, mostra a questão educacional com “vergonha” do analfabetismo, e denuncia a grave situação de instabilidade social do país, uma vez que conseguiu reunir em uma mesma campanha, grupos de interesses opostos: o agrário e o industrial, apontando que:

O movimento ruralista que envolve políticos e educadores é muito mais do que uma tomada de consciência sobre os problemas da educação rural. O que realmente o define é sua face político-ideológica que permanece oculta pela questão educacional. Comprometido com a manutenção do “status quo”, contribui para uma percepção viesada da contradição cidade-campo como algo “natural”, concorrendo conseqüentemente para sua perpetuação. Ao que parece, a grande “missão” do professor rural seria a de demonstrar as “excelências” da vida no campo, convencendo o homem a permanecer marginalizado dos benefícios da civilização urbana (MAIA, 1982, p.28).

Neste processo, o diálogo se fez possível entre os contrapontos agrário e industrial, por avistarem na educação seus interesses representados. De um lado, a "fixação do homem ao campo", a "exaltação da natureza agrária do brasileiro" discursavam os interesses da oligarquia rural. Por outro lado, o grupo industrial reforçava essa corrente dos ruralistas, por também estarem ameaçado, pelo "inchaço" das cidades e pela impossibilidade de absorver a mão-de-obra (MAIA, 1982).

A partir dessa perspectiva, foi implantado o modelo de escola na área rural e urbana no nosso país, que, segundo Whitaker e Antuniassi (1992) possuem três características fundamentais: (a) Urbanocêntrica, unicamente voltada aos conteúdos formados e informados no processo de urbanização e industrialização; o ponto de partida e de chegada do conhecimento é a cidade, apresentada como superior e moderna. O mundo rural precisa ser abandonado por quem quer vencer na vida, uma vez que nele não há chance de se progredir; (b) Sociocêntrica, voltada aos interesses de certas classes sociais, não considerando a diversidade dos sujeitos sociais existentes no campo e na cidade, a sua cultura, as suas diversas formas de organizar o trabalho e a vida; (c) Etnocêntrica, privilegiada dos conhecimentos relativos ao mundo ocidental industrializado, de uma forma de pensar e de um estilo de vida baseado na homogeneidade, onde os valores e a cultura camponesa são considerados como atrasado, conservadores, criando, assim, estereótipos com relação a população do campo e ao seu modo de viver e de pensar.

Essas características, segundo Machado (2000), foram institucionalizadas na escola sem considerar que a "educação é ampla multifacetada, variável de conformidade com o 'espaço' humano racional em que é possível aflorar. Por isso existem tipos e formas educacionais diferentes, entre elas – a educação rural". Juntamente com seus aspectos sociais, produtivos e culturais. Sendo assim,

[...] não se trata de uma educação qualquer. É interessante observar o papel político que o discurso educacional cada vez com maior intensidade passa a desempenhar. Procura-se estabelecer uma relação direta entre a Educação e as condições de vida das populações. Se o homem urbano clama contra o desemprego e a carestia chega-se a questionar o valor da alfabetização que poderia estar provocando rejeição às ocupações inferiores que, até então, exercia conformado. Se não quer permanecer na zona rural, o problema também deve ser tratado no nível educacional. Trata-se de uma escola inadequada que não sabe valorizar a vida no campo. Colocam-se, desta forma, num segundo plano elementos que são os primordiais na questão social: a situação econômica dessas populações e a estrutura que as determina (MAIA, 1982, p.27).

Desse modo, a visão de educação rural se territorializa pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Patrocinado por organizações de “cooperação” norte americana e difundido por meio do sistema de assistência técnica e extensão rural (CALAZANS, 1993). Podemos averiguar esse contexto histórico em sua trajetória descrita a seguir.

Em 1932, surge um movimento em favor da Criação de Clubes Agrícolas Estaduais, para tornar a escola um forte núcleo de atuação no meio rural. Em 1935, durante o 1º Congresso Nacional de Ensino regional, propõem-se cursos Normais Rurais. Em 1937, cria-se a Sociedade Brasileira de Educação Rural, com o objetivo de expandir o ensino e preservar a arte e o folclore rural. Neste momento,

É importante ressaltar, entretanto, que nem sempre, aos debates políticos, se seguiam medidas que propiciassem melhorias quantitativas ou qualitativas para a educação nacional. Tanto é assim que, em 1941, o governo convoca a 1ª Conferência Nacional de Educação, informado pelos estudos do INEP que demonstravam as precárias condições em que se desenvolvia o ensino de 1º grau. Decidiu-se, finalmente, pela intervenção do governo central através de apoio financeiro aos Estados, medida que só foi concretizada em 1945 com a criação do Fundo Nacional do Ensino Primário. Este momento marca uma inegável ampliação da rede escolar do país. Em relação à área rural, permanecem determinados fatores como concorrentes para a baixa produtividade do ensino expressa nos altos níveis de evasão e repetência, nível de qualificação dos professores — quase todos leigos —, na precariedade das instalações escolares, na falta de material e de equipamento (MAIA, 1982, p.29).

Sobre esses fatores que demonstram as condições específicas de organização e de funcionamento da escola rural, Leite (2002) destaca: O elevado índice de analfabetismo, sobretudo nas faixas etárias acima de anos; a baixa remuneração e qualificação dos professores, com predominância de professoras leigas responsáveis por classes, na sua maioria, multisseriadas; o elevado índice de exclusão e repetência; o crescente processo de municipalização da rede de ensino fundamental, que responde pela quase totalidade das matrículas nas séries iniciais das escolas rurais, sem que sejam viabilizadas as condições estruturais e pedagógicas;

Em 1945, foram firmados acordos entre o Brasil e os Estados Unidos, instituindo a CBAR – Comissão Brasileira Americana de Educação das Populações Rurais. Em 1948, instituiu-se a ACAR – Associação de Crédito e Assistência Rural. Em 1950, foram criadas a Campanha Nacional de Educação Rural -CNER<sup>6</sup> e o Serviço Social Rural-SSR<sup>7</sup>, ambos

destinados para um ensino técnico, limitado às fórmulas tradicionais de dominação, desconsiderando totalmente a realidade da problemática rural.

Em 1960, com a crise do modelo desenvolvimentista<sup>8</sup> os Estados passam a ser de responsáveis pela manutenção, organização e funcionamento do ensino primário e médio, além de garantir a obrigatoriedade escolar para crianças com idade de 7 anos (Ver Leis das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira, 4.024, dez./61). Haja vista que os municípios ficaram encarregados de providenciar a estruturação da escola fundamental, pois a lei 4.024 não se designou às escolas rurais. “É um período caracterizado pela repressão aos direitos e da cidadania e da disseminação da educação técnica. O Regime Militar estabeleceu, através da criação de novas LDBs, o oferecimento do ensino técnico no sistema nacional de educação” (SANTOS, 2005, p.4). Para Leite (2002, p. 46-47) a Lei 5.692/71 “não trouxe de fato, novidades transformadoras. Pelo contrário, acentuou as divergências sociopolíticas existentes na escolaridade do povo brasileiro e consagrou o elitismo que sempre esteve presente no processo escolar nacional”.

Nesse sentido, podemos entender da onde foram arraigadas as condições de precariedade na educação Rural. Mediante a lei referida, ficou clara a intenção desmembradora do Estado em transferir ao poder público municipal do interior, menos favorecidos de recursos humanos e financeiros, a responsabilidade de garantir as condições estruturais e funcionais das escolas rurais, para legitimar o processo de deterioração e submissão da educação aos interesses urbanos.

Advindo a isso, foram realizados diversos eventos para debater o problema da educação Rural, assim como foram acordados e desenvolvidos por meio de Centros de Treinamento, Semana Ruralista, Clubes Agrícolas, Conselhos Comunitários, entre outros. Sendo estes programas extensionistas nas escolas rurais, com instrumentalização de técnicas racionais a favor de uma produção voltada aos interesses agrícolas comerciais. Visto que, “era preciso alfabetizar sem descuidar dos princípios de disciplina e civismo” (MAIA, 1982, p.29).

Marcado pela abertura do Brasil ao capital estrangeiro a fim de subsidiar o crescimento econômico, tendo os Estados Unidos como um grande aliado, foi criada a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID<sup>9</sup>, uma aliança que nasce para “ajudar” o governo brasileiro a investir na educação. Para Leite (2002, p.46) esse acordo buscou



[...] a eficiência e eficácia educacional, a ampliação curricular da escola brasileira com vistas ao desenvolvimento econômico-produtivo (em particular à profissionalização da juventude brasileira), a modernização dos canais educacionais extraclasse – como forma de ampliação das informações a serem veiculadas –, e a reestruturação do ensino superior nacional, tendo por modelos as universidades norte-americanas (LEITE, 2002, p. 46).

Em 1970, começou-se a tracejar alguns planos para a educação. Embora houvesse uma “propagação” em âmbito nacional dos programas designados para o meio rural, sendo este a propaganda do desenvolvimento das comunidades e da educação popular com o objetivo de conter o expansionismo dos movimentos populares. Foi em meados deste ano que a sociedade começou a reagir contra os tempos de militarismo e os movimentos sociais apareceram assumindo a luta pela democracia, pela consciência popular, e pela reivindicação dos direitos.

Ainda nessa década, o MEB<sup>10</sup> e o projeto de educação popular Paulo Freire são exemplos do expansionismo dos movimentos populares e agrários ocorrentes no país. Em contradição, o Plano Nacional de Desenvolvimento- PND e o Plano Setorial de Educação, Cultura e Desportos - PSECD propostos para tentarem sanar o alto número do analfabetismo, servem de alicerce para os programas oferecidos pelo MEC como o PRONASEC<sup>11</sup>, EDURURAL<sup>12</sup> e o MOBREAL<sup>13</sup>, demonstrando ainda que a Lei 5692/71 se tornou insustentável diante os desafios do panorama educacional, quer seja no campo ou na cidade, (LEINEKER; ABREU, 2012).

Sobre esse cenário de movimentos na educação do Brasil Gohn (2009, p.1), assegura que essa década deixou tristes registros na história brasileira,

Mas foi também um período de resistência e construção das bases para a redemocratização. A retomada da organização sindical, o surgimento de movimentos e comunidades de base nos bairros, o movimento pela Anistia, a reorganização partidária, a criação de movimentos sociais que vieram a ser marcos no processo constituinte dos anos 80 etc. Tudo isso delineou um cenário de lutas onde a área da educação esteve presente, tanto a educação não-formal (no aprendizado político que a participação nas CEBs e movimentos sociais geraram), como na educação formal (via a expansão do ensino, especialmente o ensino superior), e nas lutas das associações docentes de todos os níveis.

Relacionado a isso, é importante ressaltar que ao final dos anos 1970, eclodiram os movimentos sociais no campo que vieram dar origem ao MST<sup>14</sup>. Registros históricos apontam o início desse movimento no Brasil em um evento de 1979 no estado de Santa Catarina, já manifestando o apelo à educação. Destacam-se as escolas nos acampamentos dos Sem-Terra, buscando fazer uma releitura dos ensinamentos prescritos pelos órgãos educacionais

brasileiros, segundo o olhar do movimento sem-terra. Contudo, é lançada a Cartilha de Formação das Lideranças dos sem –terra (CALDART, 1997).

Na década de 1980, seguiu-se a continuação dos programas oficiais com a intenção de expandir o ensino fundamental no campo, de melhorar a qualidade de ensino e também de reduzir a evasão escolar, bem como, redistribuir equitativamente os benefícios sociais (ARAÚJO, 2004). Entretanto, cabe ressaltar que, no início dessa década o setor econômico do país encontra-se em fases de instabilidade, devido à implantação do modelo econômico pelo regime militar, ocasionando um forte retrocesso, fator que aumentou a desigualdade na distribuição de renda admitindo o estado de pobreza de milhões de brasileiros, principalmente no meio rural. (LEINEKER; ABREU, 2012). Nesse sentido, Gonçalves Neto (1997, p. 19) assevera que

O setor agrário não ficou alheio a essas transformações. Basta lembrar que os anos 80 iniciam-se com o governo colocando como meta o alcance de um triplice objetivo no campo: produzir alimentos, gerar excedentes exportáveis e substituir produtos que pesassem desfavoravelmente em nossa balança comercial.

Desse modo, as alternativas do governo militar em relação aos programas e projetos voltados para o desenvolvimento da educação, não garantem os povos do campo permanecerem no campo de forma produtiva e consciente, nem possibilitam uma formação adequada aos rurícolas, sequer melhores condições de vida dos mesmos (ARAÚJO, 2004). Nesse sentido, é que podemos perceber a insustentabilidade dos projetos, pautados em pretensões políticas em difundir ideologicamente os valores do modelo capitalista dependente.

Contudo, se torna visível uma série de transformações na e para a educação rural, juntamente às lutas empreendidas pela Reforma Agrária. Em meados dos anos 1980, por meio da participação popular, marcou-se um período de lutas pela redemocratização e institucionalização das demandas educativas do país. A saber: a fundação da ANDES<sup>15</sup>, em 1981, o considerado ano “da virada” em 1984, a formação do Fórum Nacional de Defesa da escola Pública em 1987<sup>16</sup>. Em 1988, lançou-se em âmbito nacional o Movimento em Defesa da Escola Pública Nacional. Conforme Gohn (2009, p.3-4),

Este movimento, em parte representou, na área da educação, a retomada de movimentos ocorridos nos anos 30 pelos Pioneiros da Educação e nos anos 50 pelos intelectuais nacionalistas do período. O movimento surgiu da

articulação em torno da Constituinte, em seu capítulo da Educação, e se fez necessário ante a exigência constitucional de elaboração de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Composto basicamente de intelectuais das universidades e de entidades ou de representantes de diversas categorias do magistério, o movimento logrou o apoio de 25 entidades da sociedade civil para a defesa de seu projeto básico. Após oito anos de luta, baseada em lobbies e pressões junto aos parlamentares de Brasília, obteve-se a aprovação de um novo projeto de Lei de Diretrizes e Bases para a educação nacional.

Assim, as mobilizações populares e participativas passaram a ocorrer em torno do processo Constituinte de 88, sendo este um marco significativo para a educação e sua respectiva pluralidade. Constituído com a participação dos movimentos sociais na elaboração de políticas públicas, tornou-o democrático ressaltando a qualidade da educação, o Artigo 215 estabelece que:

A educação é um direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988, art.205).

Ademais, o Artigo 206 refere-se alguns princípios que precisam ser seguidos:

O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; V - valorização dos profissionais do ensino, garantido, na forma da lei, planos de carreira para o magistério público, com piso salarial profissional e ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, assegurado regime jurídico único para todas as instituições mantidas pela União; VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei; VII - garantia de padrão de qualidade.

“Com base nesses princípios a lei busca organizar o sistema educacional assegurando que o artigo 205 seja cumprido” (LEINEKER; ABREU, 2012, p. 11). No entanto, as cartas constitucionais criadas ao longo da história da educação expressam os interesses “emergenciais” colocados em seus respectivos períodos. Nesse sentido, a Constituição Federal de 1988 marca a ascensão de diversos movimentos sociais preocupados com as políticas educacionais designadas para o campo.

Nessa perspectiva, os anos seguintes foram marcados por discussões e debates em torno da elaboração e aprovação da atual Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. No âmbito

dessas discussões, cabe ressaltar a transformação do cenário sociopolítico na década de 1990 por meio da participação das entidades e sindicatos na luta por uma lei que garantisse uma escola pública de qualidade e diferenciada para o campo. (SANTOS, 2005). E Gohn (2009, p. 26) aponta ainda, que as lutas educativas nos anos 1990 atingiram “outras formas de organização popular, mais institucionalizadas-como a constituição de Fóruns Nacionais de Luta pela Educação, pela Moradia, pela Reforma Urbana; Nacional de Participação Popular etc”.

Assim em 1996, em vista de muitos debates e embates, com interesses divergentes, aprovou-se a Lei nº 9.394/96<sup>17</sup> que demonstra em seu Artigo 28 a desvinculação da escola rural aos meios educativos da escola urbana, até então nunca contempladas em leis anteriores. A saber, o Art. 28 na integra:

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

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

Ainda que na lei apareçam expressões de uma educação básica que atenda as especificidades do campo, a realidade do ensino ainda permanece enraizada às características das escolas urbanas. Todavia, os movimentos sociais do campo mantem-se ativos a tais questões educacionais e por meio de práticas reivindicativas, em 1998 organizaram a primeira Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo<sup>18</sup>.

Precedida por Seminários estaduais, com apoio em um texto-base e nas experiências concretas, essa conferência se instituiu em um processo que uniu muitos parceiros (CNBB<sup>19</sup>, MST, UNICEF<sup>20</sup>, UNESCO<sup>21</sup> e a UnB<sup>22</sup>) envolvendo, de forma muito participativa, uma expressa quantidade de educadores no campo. (ARROYO; FERNANDES, 1999). Devido a esse reconhecimento sobre a importância em continuar esse processo, se organizou a “Articulação Nacional Por uma Educação do Campo”.

Segundo Israel José Nery, na apresentação de *A educação básica e o movimento social do campo*, segundo volume da coleção “*Por uma Educação Básica no Campo*”, os exemplos dessa iniciativa podem ser vistos por meio da produção de uma coleção de livros para favorecer a divulgação e o embasamento da reflexão sobre a Educação Básica no Campo, do acompanhamento da tramitação no Congresso do PNE<sup>23</sup>, do estímulo à realização de

seminários estaduais e regionais, e da articulação dos seminários nacionais sobre essa temática (ARROYO; FERNANDES, 1999).

Roseli Caldart (2003, p. 61) reafirma as três idéias-força propulsoras desde a Conferência Nacional *Por uma Educação Básica do Campo* para ressaltar a luta pela implementação de um projeto educacional popular de desenvolvimento do campo. As ideias são as seguintes:

1. O campo no Brasil está em movimento. Há tensões, lutas sociais, organizações e movimentos de trabalhadores e trabalhadoras da terra que estão mudando o jeito da sociedade olhar para o campo e seus sujeitos.
2. A Educação Básica do Campo está sendo produzida neste movimento, nesta dinâmica social, que é também um movimento sociocultural de humanização das pessoas que dele participam.
3. Existe uma nova prática de Escola que está sendo gestada neste movimento. Nossa sensibilidade de educadores já nos permitiu perceber que existe algo diferente e que pode ser uma alternativa em nosso horizonte de trabalhador da educação, de ser humano. Precisamos aprender a potencializar os elementos presentes nas diversas experiências, e transformá-los em um movimento consciente de construção das escolas do campo como escolas que ajudem neste processo mais amplo de humanização, e de reafirmação dos povos do campo como sujeitos de seu próprio destino, de sua própria história (CALDART, 2003, p.2).

Ainda sobre estas considerações Kolling<sup>24</sup> (1999, p. 29) reforça que o propósito

É conceber uma educação básica do campo, voltada aos interesses e ao desenvolvimento sócio-cultural e econômico dos povos que habitam e trabalham no campo, atendendo às suas diferenças históricas e culturais para que vivam com dignidade e para que, organizados, resistam contra a expulsão e a expropriação. Não basta ter escolas do campo, ou seja, é necessários escolas com um projeto político-pedagógico vinculado às causas, aos desafios, aos sonhos, à história e à cultura do povo trabalhador do campo.

Nessa perspectiva podemos observar que a luta pela Educação do Campo parte da organização dos trabalhadores sem-terra com outras lutas que conjuntaram a reforma agrária, sendo também a luta pela saúde, pela qualidade do ensino, por melhores condições de moradia, pela conquista da terra e pela permanência nela. No setor educacional o exemplo da conquista é o PRONERA<sup>25</sup>, criado em 1988 para atender áreas de assentamentos de reforma agrária, este programa se configura como referência da educação de jovens e adultos do campo.

Por conseguinte, não apenas, mas também por essas atuações, em 04/12/2001 foi aprovada as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo pela CEB<sup>26</sup> e MEC<sup>27</sup>, baseado nas LDBs 9131/95 e 9394/96. Em seu relatório constam as análises

das constituições nacionais e sua omissão ao ensino do campo, as estaduais revelam avanços à valorização da cultura do campo, concomitantemente também fazem parte das diretrizes, a preocupação em adequar-se ao calendário escolar às particularidades do campo, a normalização de cursos de formação e de aperfeiçoamentos para professores de escolas do campo (SANTOS, 2005).

Para Fernandes (2002, p.91) essa aprovação representa:

[...] um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano. É um novo passo dessa caminhada de quem acredita que o campo e a cidade se complementam e, por isso mesmo, precisam ser compreendidos como espaço geográficos singulares e plurais, autônomos e interativos, com suas identidades culturais e modos de organização diferenciados, que não podem ser pensados como relação de dependência eterna ou pela visão urbanoide e totalitária, que prevê a intensificação da urbanização como modelo de país moderno. A modernidade é ampla e inclui a todos e a todas, do campo e da cidade. Um país moderno é aquele que tem no campo vida, onde os povos do campo constroem as suas existências.

Assim sendo, em 2003 o MEC montou o GPT<sup>28</sup> de educação do campo para designar o perfil das escolas do campo e implementar as Diretrizes Operacionais da Educação do Campo<sup>29</sup>, além de divulgar e debater propostas juntamente com os movimentos sociais. Referência ao Plano Plurianual elaborado no governo Lula (2003-2006) para instituir uma política que priorize o desenvolvimento da agricultura familiar e a reforma agrária como instrumentos imprescindíveis de inclusão social.

Desse modo, no ano de 2004 criou-se a SECAD<sup>30</sup> com o objetivo de instalar políticas públicas para a educação do campo. Baseada na reflexão de entendimento dos valores, dos interesses e das necessidades de desenvolvimentos dos sujeitos que habitam o campo. Esta Secretaria abrange a diversidade rural sendo responsável pela educação indígena, quilombola, ribeirinha, entre outras. Com intenção de deter o processo de exclusão escolar sofrido ao longo dos tempos, a SECAD promove Seminários Estaduais nas cinco regiões do país e discute questões para fomentar um projeto de desenvolvimento sustentável para o campo, são alguns destes: à formação de professores, gestão escolar e o ensino técnico (CAMPOS, 2005).

De tal modo, sendo por meio deste apontamento histórico, podemos visualizar os desdobramentos educacionais do campo em um cenário de lutas e embates políticos, impulsionados pelos movimentos sociais que pressupõe a educação como extensão de um espaço culturalmente próprio, detentor de uma série de reflexões sociais (MARTINS, 2009).

Outrora, o antagonismo dessa proposta, implica uma educação impulsionada pelos movimentos de “poderes” do Estado, designada como resgate de uma dívida com este setor. Nesse sentido, podemos identificar os princípios que orientam os valores e as ideias que designam a construção e a interpretação de um paradigma educacional Rural e outro do Campo.

A partir da nomenclatura que edificam os paradigmas, ficam claras as concepções ideológicas distintas. Sobre isso, Arroyo e Fernandes (1999) na Articulação Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, enfatizaram que o termo “campo” é proclamado pelos movimentos sociais e deve ser adotada pelas instâncias governamentais e suas políticas públicas educacionais, mesmo quando ainda relutantemente pronunciada em alguns universos acadêmicos de estudos rurais. Enquanto percebemos historicamente a criação do conceito de educação “rural” vinculada à educação elitista oferecida para uma minoria da população brasileira. Ademais, na atual conjuntura, Roseli Caldart (2002, p.26) assinala em outros termos:

[...] uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem o direito a ser educado no lugar onde vive; Do: o povo tem o direito a uma educação pensada desde seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Somos herdeiros e continuadores da luta histórica pela constituição da educação como um direito universal, de todos: um direito humano, de cada pessoa em vista de seu desenvolvimento pleno, e um direito social, de cidadania ou de participação mais crítica e ativa na dinâmica da sociedade. Como direito não pode ser tratada como serviço nem como política compensatória; muito menos como mercadoria.

Pelo exposto, para Perius e Oliveira (2008, p. 46) a mudança da nomenclatura de rural para campo busca

superar o sentido tradicional da escola rural atribuído por meio de políticas públicas dirigidas à produção agropecuária e a educação rural inserida no processo de modernização capitalista do campo, comprometida com a lógica da produtividade. O conceito da escola do campo relaciona-se à formação dos trabalhadores rurais com competência para enfrentar os desafios da produção e da vida contemporânea, o que significa também um instrumento de luta pela terra.

E nesse sentido Caldart (2007, p.2) afirma que

O conceito de Educação do Campo é novo, mas já está em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por contradições sociais muito fortes. Para nós o debate conceitual é importante à medida que nos ajuda a ter mais claro quais são os embates e quais os desafios práticos que temos pela frente. No debate teórico o

momento atual não nos parece ser o de buscar “fixar” um conceito, fechá-lo em um conjunto de palavras: porque isso poderia matar a ideia de movimento da realidade que ele quer apreender, abstrair, e que nós precisamos compreender com mais rigor justamente para poder influir ou intervir no seu curso.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Contudo, entende-se o paradigma da educação rural como princípio de um projeto de educação correspondente aos anseios e projetos de modernização do território brasileiro. Ao construir e desconstruir historicamente a educação rural percebe-se um projeto composto por fragmentos da educação urbana introduzida no meio rural, na maioria das vezes precário na sua estrutura e funcionamento. Vê-se, portanto, uma instituição escolar que passa valores de uma ideologia urbana que subordina a vida e o homem do campo.

Por conseguinte, a atualidade apresenta o Paradigma da Educação do Campo em processo de construção que surge por meio do entendimento de um projeto de educação político-social mais abrangente que assegura o campo como espaço de vida digna e de legítima luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para seus sujeitos (MOLINA; JESUS, 2004).

Nesse contexto, pode-se analisar a construção do Paradigma da Educação do Campo pela ótica Kuhniana, sendo este uma fase da “revolução científica” já que, sua construção é designada por um novo conceito, e para isso, passou por momentos de questionamento sobre a terminologia rural, e surgiu para romper com uma interpretação da realidade educacional proposta então pelo primeiro paradigma, o da Educação Rural.

---

## Notas

<sup>1</sup> A concepção clássica se originou na Grécia com a denominação de paradigma, a partir de Platão, tendo como significado: “Teoria das Idéias”, ou seja, seria um modelo que agruparia um conjunto de ideias. A concepção contemporânea é o conceito de paradigma mais diversificado, mais amplo de significados, sendo esta proposta por Samuel Tomas Kuhn, o qual referenciamos.

<sup>2</sup> Década em que eclodiu uma crise política no país, chamada de revolução de 1930, “quando a nascente burguesia industrial brasileira destrona a oligarquia rural (apelidada de política do café-com-leite) e muda-se então o modelo econômico predominante. Passa-se a implementar o processo de industrialização” (OLIVEIRA, 2005, p.9).

<sup>3</sup> Marco da década de 1950 em que as atividades agrícolas introduziram um grande aparato tecnológico para obter maior produtividade.

<sup>4</sup> Faz referência ao modelo de educação oferecido no início dos anos 40 que propunha combater o êxodo rural fixando o homem no campo, fazendo com que a escola fosse voltada ao trabalho para ruralizar os sujeitos rurais para evitar a ocorrência do êxodo rural, nesse sentido, baseia-se em uma escola integrada às condições locais, portanto, regionalista.



<sup>5</sup> Quanto ao CNER, a Campanha limitou-se a repetir fórmulas tradicionais de dominação, pois ela não apresentou, em suas discussões, os mecanismos verdadeiros da problemática rural. (LEITE,1999, p.37 ).

<sup>6</sup> Fundação Serviço Social Rural Lei nº 2.613, de 23 de setembro de 1955 Autoriza a União a criar uma Fundação denominada Serviço Social Rural.

<sup>7</sup> Ou seja, crise a partir do desenvolvimento das ondas migratórias das populações carentes (principalmente as nordestinas e / ou do meio rural para o urbano), do golpe militar de 1964, da anulação dos direitos civis e da cidadania (levando-se em consideração as ações repressoras do regime militar), do desenvolvimento do “milagre econômico” e da aproximação do país do Fundo Monetário Internacional. (FENG;FERRANTE)

<sup>8</sup> Instrumento utilizado pelo governo americano, sendo este uma agência dos Estados Unidos, criada pelo presidente John F.Kennedy, em 1961. Tinha como objetivo ajudar nações subdesenvolvidas e em processo de desenvolvimento. (LEINEKER;ABREU, 2012).

<sup>9</sup> Movimento de Educação de Base.

<sup>10</sup> Programa Nacional de Ações Sócio-Educativas e Culturais

<sup>11</sup> Programa de Educação Rural foi um programa concebido para os primeiros anos da década de 80, período no qual a sociedade brasileira buscava alternativas para sua democratização. A política social do governo estava direcionada para as camadas pobres e tinha como tônica o desenvolvimento com justiça social. (Souza, 2001, p.11).

<sup>12</sup> Movimento Brasileiro de Alfabetização, instituído em 1967 mas posto em prática em 1970, tinha como objetivo formal erradicar o analfabetismo e oferecer condições de continuidade àqueles que não se alfabetizaram em época prevista por lei. (Souza, 2001).

<sup>13</sup> Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra.

<sup>14</sup> Associação Nacional de Professores do Ensino Superior, nasceu da união das Associações Docentes das universidades, principalmente públicas e comunitárias. (GOHN, p.3).

<sup>15</sup> Este Fórum teve papel decisivo no processo de constituição e elaboração dos artigos em relação à Educação na Carta da Constituição de 1988. Pois, “demandou um projeto de educação como um todo e não apenas reformas no sistema escolar” (GOHN, 2009).

<sup>16</sup> LDBEN Lei de Diretrizes Bases de Educação Nacional também conhecida como Lei Darcy Ribeiro (ARAÚJO, 2004).

<sup>17</sup> Ocorreu nos dias 27 a 31 julho na cidade de Luziânia-GO.

<sup>18</sup> Conferência Nacional dos Bispos do Brasil.

<sup>19</sup> Fundo das Nações Unidas para a Infância.

<sup>20</sup> Organização das Nações Unidas para a Educação e Cultura.

<sup>21</sup> Universidade de Brasília.

<sup>22</sup> Plano Nacional de Educação.

<sup>23</sup> “É um dos organizadores do relatório da Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo, que resultou na proposta de Educação básica do campo” (CAMPOS, 2005, p. 3).

<sup>24</sup> Programa de Educação na Reforma Agrária, surgiu com a ideia em julho de 1997 no I Encontro Nacional das Educadoras e Educadores da Reforma Agrária –ENERA, realização da parceria entre o Grupo de Trabalho de Apoio da Reforma Agrária da Universidade de Brasília –GT-RA-UnB, o MST e o UNICEF.

<sup>26</sup> Câmara de Educação Básica.

<sup>27</sup> Ministério de Educação e Cultura.

<sup>28</sup> Grupo Permanente de Trabalho

<sup>29</sup> Aprovada em 04/12/2001 pelo Conselho Nacional de Educação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo-Resolução nº1, de 3 de abril de 2002/CNE/MEC, homologadas em 12/02/2002 pelo ministro da Educação.

<sup>30</sup> Secretaria Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade.

## REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Sandra R M de. **Educação Rural e Desenvolvimento Sustentável: um estudo de caso sobre a escola família agrícola de Angical - Bahia.** In: III Congresso Brasileiro de História da Educação, 2004, Curitiba. A educação escolar em perspectiva histórica. Curitiba, 2004. V.

ARROYO, Miguel; FERNANDES, Bernardo. M. **A educação básica e o movimento social do campo** – Brasília, DF: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 1999. Coleção Por uma Educação Básica do Campo, nº 2.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. Para compreender a educação do Estado no Meio Rural: traços de uma trajetória. *In*: Therrien, Jacques & Damasceno Maria Nobre (Coords). **Educação e escola no campo**. Campinas: Papirus, p.15-40, 1993.

CALDART, Roseli Salete. **Educação em Movimento: Formação de educadores e educadoras no MST**. Petrópolis,RJ: Vozes, 1997.

CALDART, Roseli Salete. **Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção**. *In*: KOLLING, Jorge Edgar; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: DF, 2002.

CAMACHO, Rodrigo S. **Paradigmas em disputa na Educação do Campo**. 2012.700 f. Relatório de Qualificação da Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós Graduação FCT, Universidade Estadual de São Paulo, Presidente Prudente, 2012.

CAMPOS, Janaina Francisca de Souza; FERNANDES, Bernardo Mançano. O conceito de paradigma na geografia: limites, possibilidades e contribuições para a interpretação da geografia agrária. **CAMPO-TERRITÓRIO: revista de Geografia Agrária**, Uberlândia, v. 6, n. 11, p. 21-52, fev. 2011.

FERNANDES, Bernardo M. **Diretrizes de uma caminhada**. *In*: KOLLING, Edgar J; CERIOLE Paulo R; CALDART, Roseli S (Org). Educação do Campo: identidade e políticas, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, v. 4, 2002.

GOHN, Maria da G. Educação Não Formal No Brasil Nos Anos 90. *Cidadania Textos*, CAMPINAS, v. 8, n.10, p. 01-15, 1997.

\_\_\_\_\_. Lutas e Movimentos Sociais no Brasil. **Eccos**: revista científica, v.11. p. 23-38, 2009.

GONÇALVES NETO, W. **Estado e Agricultura no Brasil: Políticas Agrícolas e Modernização Econômica Brasileira, 1969-1980**. São Paulo: HUCITEC, 1997.

KOLLING, Edgar Jorge; NERY, Israel José; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. Coleção Por Uma Educação Básica do Campo, nº 1. Brasília: UnB, 1999.

KUHN, Samuel. Thomas. **A Estrutura das Revoluções Científicas**. 2 ed. São Paulo: Perspectiva, 1978.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola rural**: urbanização e políticas educacionais. 2. ed. São Paulo:

Cortez, 2002.

LEINEKER, Mariulce. Da S. L.; ABREU, Claudia. B de. S. **A educação do campo e os textos constitucionais: um estudo a partir da constituição de 1934**. In: IX ANPED SUL SEMINÁRIO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO SUL, 2012, Caxias do Sul. Anais do IX ANPED SUL- Seminário de Pesquisa em Educação da Região Sul, 2012, Caxias do Sul, 2012. p. 01-11.

MAIA, Eni M. **Educação Rural no Brasil: o que mudou em 60 anos?** . Artigo transcrito de: AN D E; revista da Associação Nacional de Educação, São Paulo, 1 (3): 5-11, 1982.

MÉSZÁROS, István. **A Educação Para Além do Capital**. 2.ed. São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica C; JESUS, Sonia M. A de. (Orgs). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo** Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

NASCIMENTO, Claudemiro Godoy do. **Educação do Campo e Políticas Públicas para além do capital: Hegemonia em disputa**. 2009. 321 f. Tese (Doutorado em educação) – Programa de Pós-Graduação UnB, Universidade de Brasília, Brasília, 2009.

PERIUS, Lucia. C. F. da. S.; OLIVEIRA, Regina. T. C. de. **O programa nacional de educação na reforma agrária (PRONERA) no estado de Mato Grosso do Sul (1998-2001)**. In: PEREIRA, J.H. do V.; ALMEIDA, R. A. de. (Org.) Educação no/do campo em Mato Grosso do Sul. Campo Grande: UFMS, 2008.

SILVA, Maria do S. **Os saberes do professorado rural: construídos na vida, na lida e na formação**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós Graduação em Educação, Centro de Educação, Universidade Federal de Pernambuco, Recife, 2000.

WHITAKER, D. C. Andreatta. O rural-urbano e a escola brasileira, **Revista do Migrante**, Ano V, n. 12, 1992.

Recebido em 13/10/2014.

Aceito para publicação em 12/03/2015.