

Impactos políticos do *Programa Escola da Terra* na formação continuada em escolas rurais

*Political impacts of the Escola da Terra Program
on continuing education in rural schools*

*Impactos políticos del Programa Escola da Terra
en la formación y las escuelas ruarales*

Alessandro Pimenta¹
Universidade Federal do Tocantins

Suze Silva Sales²
Universidade Federal do Tocantins

Resumo: Investiga-se como se estabeleceu a formação continuada de professores no *Programa Escola da Terra* e como ele possibilitou, especialmente no Tocantins, conquistas pedagógicas que implicaram em significativo impacto político como a abertura de escola em comunidade Quilombola, o empoderamento dos docentes e da comunidade camponesa, assim como melhoramento nos índices de aprendizagem. Avalia-se, ainda, a colaboração interinstitucional entre a UFT, UFG, UFU, UFGD, UFSCAR e UFRRJ. Nesse sentido, para além da portaria que instituiu o *Programa Escola da Terra* que possui uma dimensão administrativa por estados da federação, o artigo apresenta possibilidades de socialização de saberes e colaborações mútuas em dimensões interestaduais.

Palavras-chave: Empoderamento. Política educacional. Formação de professores. Educação rural.

Abstract: It investigates how the continuing education of teachers was established in the *Escola da Terra Program* and how it made possible, especially in Tocantins, pedagogical achievements that had a significant political impact, such as the opening of a school in a Quilombola community, the empowerment of teachers and the rural community, as well as improvement in learning rates. The inter-institutional collaboration between UFT, UFG, UFU, UFGD, UFSCAR and UFRRJ is also evaluated. In this sense, in addition to the ordinance establishing the *Escola da Terra Program*, which has an administrative dimension by states of the federation, the article presents possibilities for socialization of knowledge and mutual collaboration in interstate dimensions.

Keywords: Empowerment. Educational politics. Teacher training. Rural education.

¹ Pós-Doutor em Filosofia pela UFRJ. Doutor em Filosofia pela UGF. Professor no curso de Educação do Campo na UFT. Professor Permanente no Mestrado Profissional em Filosofia, UFPR – Núcleo UFT. Coordenador do *Programa Escola da Terra* no Tocantins. Universidade Federal do Tocantins, Arraias, Tocantins, Brasil. E-mail: pimenta@uft.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/9134635312252299>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-9882-2034>.

² Doutora em Educação pela UFSCAR, com período Sanduíche na Universidade de Lisboa. Coordenadora da Especialização em Educação do Campo - Escola da Terra. Universidade Federal do Tocantins, Arraias, Tocantins, Brasil. E-mail: suze@uft.edu.br; Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0848364367115992>; ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0923-6039>.

Resumen: Este artículo investiga cómo se instauró la formación permanente de profesores en el *Programa Escola da Terra* y cómo possibilitó, especialmente en Tocantins, conquistas pedagógicas que tuvieron un impacto político significativo, como la apertura de una escuela en una comunidad Quilombola, el empoderamiento de docentes y de la comunidad campesina, así como la mejora en los índices de aprendizaje. También se evalúa la colaboración interinstitucional entre UFT, UFG, UFU, UFGD, UFSCAR y UFRRJ. En ese sentido, además de la ordenanza que instituye el *Programa Escola da Terra*, que tiene una dimensión administrativa por estados de la federación, el artículo presenta posibilidades de socialización del conocimiento y colaboración mutua en dimensiones interestatales.

Palabras-clave: Empoderamiento. Política educativa. Formación de profesores. Educación rural.

Recebido em: 03 de agosto de 2022.

Aceito em: 22 de setembro de 2022.

Introdução - A Educação do Campo como educação contra-hegemônica

Quando se aborda a expressão “impactos políticos”, deve-se pensar, como Saviani (2007) recorrendo a Aristóteles, que definição de homem é tanto animal racional como *Zoon politikon*. O político é compreendido em uma dimensão macro e ontológica. Em tempos de necropolítica, é, não só conveniente, mas urgente, colocar-se criticamente frente a diversas formas de dominação, nas quais a alienação do homem não o faz perceber como a Educação e a Formação Humana não se dissociam de uma de uma ontologia.

Na definição de homem mais difundida (animal racional), o atributo essencial é dado pela racionalidade, consoante o significado clássico de definição estabelecido por Aristóteles: uma definição dá-se pelo gênero próximo e pela diferença específica. Pelo gênero próximo indica-se aquilo que o objeto definido tem em comum com outros seres de espécies diferentes (no caso em tela, o gênero animal); pela diferença específica indica-se a espécie, isto é, o que distingue determinado ser dos demais que pertencem ao mesmo gênero (no caso do homem, a racionalidade). Consequentemente, sendo o homem definido pela racionalidade, é esta que assume o caráter de atributo essencial do ser humano. [...] Ora, assim entendido o homem, vê-se que, embora trabalhar e educar possam ser reconhecidos como atributos humanos, eles são em caráter acidental, e não substancial. Com efeito, o mesmo Aristóteles, considerando como próprio do homem o pensar, o contemplar, reputa o ato produtivo, o trabalho, como uma atividade não digna de homens livres (SAVIANI, 2007, p. 153).

O *Programa Escola da Terra*, a partir do início da pandemia, passou por mudanças exigidas pela situação intramundana e materializou a Educação do Campo e suas diversas formações, entre elas, o Aperfeiçoamento. Este Programa aponta que seriam possíveis formações novas formas de Alternância, visto que houve a suspensão das aulas presenciais na Universidade Federal do Tocantins a partir de março de 2020.

De um modo mais abrangente, a Educação do Campo inseriu-se em um contexto de desafios educacionais e, notadamente, vitais. Diante desta conjuntura no âmbito da educação e na ausência de um plano nacional e estadual em tempo adequado de enfrentamento à crise educacional e sanitária, diversos sujeitos e instituições se uniram para tanto investigar os impactos pandêmicos, quanto para propor práticas pedagógicas para a Educação Básica. Entretanto, persiste um problema ao qual a história do pensamento ocidental se debruça, a saber a relação entre conhecimento e reconhecimento. Por isso, é possível que uma cidade com todas as características rurais se considere urbana, diferentemente da compreensão identitária de campo expresso nos documentos oficiais do MEC a partir de 2001, como as *Diretrizes*.

Anterior ao período pandêmico, a Educação Rural ou do Campo já era objeto de mudanças metodológicas, práticas e de concepções. Historicamente, inserida em uma perspectiva de segunda ordem, nas últimas décadas ganhou destaque mundial. Não é sem razão, para citar um exemplo, que a UNESCO e a FAO publicaram em 2014 o documento intitulado *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. É importante ter claro o que este documento entende por campo e que o *Programa Escola da Terra*, pode, considerando as várias orientações, realizar positivamente um enfrentamento a esta crise que é, mais que da educação, é da sociedade como um todo, pois há uma necropolítica subjacente a diversas opções e práticas estatais.

A educação para a população rural é tratada hoje no Brasil sob a denominação de Educação do Campo, e incorpora uma realidade histórica variada, englobando as mais diversas práticas da “vida campestre”, tais como os espaços onde vivem os povos tradicionalmente agricultores, extrativistas, caçadores, ribeirinhos, pesqueiros, indígenas, quilombolas, posseiros, arrendatários meieiros e fazendeiros (FURTADO, 2004, p. 46).

Cabe informar que não se trata, simplesmente, de uma variação de nomenclatura, mas de um novo conceito de campo/rural, no qual inexistente uma hierarquia entre rural e urbano. Não há, igualmente, uma visão idealizada da vida no meio rural, nem uma forma só de sujeito como alguns insistem em dissertações privilegiando certos movimentos sociais, especialmente o MST. Existe, sim, um modo de viver no qual diversas subjetividades coexistem e criam novas identidades e destas, muitas fogem às nomenclaturas clássicas.

É este movimento que, fundamentalmente, explicita a inovação semântica no Brasil. A citação se inicia diferenciando o Brasil de outros países, mostrando que o termo Campo é, aqui, usado em substituição do termo rural e carrega, em si, elementos identificadores de uma nova concepção, ou usando uma nomenclatura oficial do MEC, uma nova Modalidade de Ensino.

Entretanto, esta mudança é recente.

O conceito de rural em oposição ao urbano no Brasil teve até a década de 70 sua expressão máxima como significando a diferença entre o atrasado e o moderno. Pressupõe que a população que vive no campo é algo à parte, marginal (FURTADO, 2004, p. 52. Grifo meu).

O entrave dessa concepção se deu com a luta de diversos setores da sociedade civil que conseguiram mobilizar os professores e se inseriram no MEC a partir de 2001. Aquilo que se encontrava como “rural” a partir do artigo 26 da LDB passa a ter, em documentos oficiais emitidos pelo CNE e pelo MEC, a nomenclatura Campo e toda sua carga histórica que é, entre outras coisas, uma visão mais identitária de campo e horizontalização nas perspectivas de ensino. Encontra-se uma escola ou um modo novo de se ensinar e de aprender. Por isso, as várias formas de *Alternância* e o entendimento de formação por *Área de Conhecimento*. A historicidade e hierarquização entre urbano como superior ao rural possui um lastro histórico que imprime preconceitos e sucateamentos prejudiciais à zona rural. Acrescente-se que a estrutura física e gestão das escolas rurais o demonstram. Primeiro, do ponto de vista da história recente, há um processo de nucleação das escolas rurais e de aumento de transporte escolar com insistência na formação urbanesca. Segundo, ao realizar este processo, desencadeia-se a alienação quanto à concepção de campo não como território somente, mas como produção de vida e existência.

Contribuição da Pedagogia Histórico-Crítica

Bem antes da BNCC ser aprovada e implantada em vários estados da federação, a Educação do Campo rompeu com o viés disciplinar. Aliás, seu protagonismo e sua legislação que, por alguns anos ficaram restritas à Educação do Campo, subverteram o tradicionalismo, uma vez que serviram e servem de base para as concepções ainda com definições vagas como híbrido e formação por Área de Conhecimento da BNCC. *Tempus omnia reuelat* (o tempo revela tudo), pois como foi objeto de formação e de não raro espanto com os cursistas, a Educação do Campo possuiu primazia nas concepções de ensino durante 2021 com a propagação do SARS-CoV-2.

A formação por Área de Conhecimento, tal como planejada no *Programa Escola da Terra* na UFT rompe com um saber hierarquizado, estanque e sem criatividade. Ora, o ato de exercer a intersubjetividade, seja no contexto intra-escolar ou fora, é subversivo, pois os encontros entre sujeitos, desterritorializa o pensamento. Nesta perspectiva, o campo não seria o lugar somente do território limitado ao físico, como se mencionou, em uma visão míope e ultrapassada que compreende o campo como o não-urbano, como na década de 1970. A

desterritorialização faz com que linguagens que parecem nunca se comunicarem, como Deleuze e a Pedagogia Histórico-Crítica/PHC, mostrarem que o lugar é mais que uma metrificação, é a formação da subjetividade e isso os professores foram orientados a exercitarem. Saviani chama à atenção para o fato de que o ontológico e o histórico não se encontram separados e apenas ligados por uma conjunção coordenativa aditiva, mas que o melhor é utilizar o termo “ontológico-histórico” (SAVIANI, 2007, p. 152), como fundamento de uma concepção de homem ao qual o campesino de insere.

Formar por Área de Conhecimento na Educação do Campo é, por um lado, perceber as limitações disciplinares que são apenas oriundas das fragmentações e das representações das filosofias modernas, mas por outro lado, a formação por Área de Conhecimento mostra que os conteúdos universalmente construídos são também desconstruídos e isso mostra a dinamicidade da ciência, seja na cidade ou no campo. A consequência natural da PHC é a emancipação e o exercício da cidadania. O termo cidadania não deve ser compreendido como adequação ou passividade no exercício de regras estabelecidas pela elite ou classe dominante (“cidadão de bem”), mas se trata, ao contrário de processo educativo para formar cidadãos autônomos, a saber, capazes de exercer a criticidade e a transformação social em seu meio.

Não é correto pensar é que a crítica ao saber disciplinar e à sociedade de controle não perpassa pela potência da Educação do Campo. Deleuze e Saviani, mesmo distantes do ponto de vista epistêmico e ontológico, percebem a potencialidade da formação por Área de Conhecimento e a ligação entre as áreas do conhecimento. Assim, os conteúdos só fazem sentido quando partem do chão da vida das pessoas e a ele voltam ressignificados em uma catarse (PHC) ou desterritorializados, para traçar quase um encontro selvagem entre PHC e Pós-estruturalismo.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um **ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual dela nasceu** (SAVIANI, 2013, p. 250. Grifo meu).

A escola deixa de ser um lugar de controle para ser um lugar de convivência e é aqui que, mais uma vez, a Educação do Campo é contra-hegemônica, rompe com a sociedade de controle pela Alternância e pela superação da relação entre professor e aluno envolvendo também comunidade escolar, bem como a comunidade fora da escola. São bem conhecidas as temporalidades da Alternância, bem como suas territorialidades e o processo dialético a elas inerentes, a fim de se ter uma Alternância que esteja acoplada aos princípios (MOURA, T.;

SANTOS, F.; PIMENTA, A. R., 2020), historicamente construídos, da Educação do Campo: fundamentos ontológico-históricos, onde a noção de trabalho precede a educação. A humanização se dá pelo trabalho que precede a educação:

Pressupõe-se, portanto, uma definição de homem que indique em que ele consiste, isto é, sua característica essencial a partir da qual se possa explicar o trabalho e a educação como atributos do homem (SAVIANI, 2007, p. 153).

As vivências, neste tempo pandêmico e pós-pandêmico, possibilitaram que a Educação do Campo e a formação continuada do *Programa Escola da Terra* repensassem o modo de realizar as formações tendo em vista que há uma dinamicidade na existência que rompe com uma concepção de natureza estanque. O homem é, pois, um produto do trabalho e do processo histórico-educativo a ele inerente:

Se a existência humana não é garantida pela natureza, não é uma dádiva natural, mas tem de ser produzida pelos próprios homens, sendo, pois, um produto do trabalho, isso significa que o homem não nasce homem. Ele forma-se homem. Ele não nasce sabendo produzir-se como homem. Ele necessita aprender a ser homem, precisa aprender a produzir sua própria existência. Portanto, a produção do homem é, ao mesmo tempo, a formação do homem, isto é, um processo educativo (SAVIANI, 2007, p. 154).

O saber parte da experiência vital nas comunidades e a elas retorna, ressignificado. Nesse sentido, partindo de uma diversidade sociocultural, a PHC é fundamental para sistematização desse processo de ressignificação, de catarse.

As escolas no campo: multisseriadas, unidocentes e contra-hegemônicas

As escolas multisseriadas surgem como estratégia favorável (e desafiadora) à Educação do Campo. Assim, as escolas multisséries se caracterizam como a junção de diversas séries dividindo um mesmo âmbito escolar onde o professor trabalha diversas séries do ensino fundamental simultaneamente tendo de atender educandos com diversas idades e níveis de conhecimento deferentes (HAJE, 2014).

Há diversos desconhecimentos sobre a aprendizagem multisseriada, cujo Aperfeiçoamento e Especialização, inseridos no *Programa Escola da Terra*, desde a portaria de 2013 que o institui, apontam para um olhar preferencial, nem exclusivo nem excludente com tais professores de escolas rurais. Um embuste que se destaca aponta para a seriação entendida de forma linear e superior às experiências de uma formação multisseriada. Trata-se, tais compreensões, de pseudoproblemas. O primeiro deles identificado é que em uma série existe a

multisseriação disciplinar, a segunda é que por trás da natureza da seriação e padronização, há maior controle das subjetividades, bem como a interferência da economia estatal neste direito fundamental e constitucional que é a Educação.

Nenhum saber se forma sem um sistema de comunicação, de registro, de acumulação, de deslocamentos, que é em si mesmo uma forma de poder, e que está ligado, em sua existência e em seu funcionamento, às outras formas de poder. Nenhum poder, em compensação, se exerce sem a extração, a apropriação, a distribuição ou a retenção de um saber. Nesse nível, não há o conhecimento, de um lado, e a sociedade, do outro, ou a ciência e o Estado, mas as formas fundamentais do 'poder-saber'. (FOUCAULT, 1997, p. 19)

O poder se exerce com a extração, baseia-se nela para exercer controle. A estrutura seriada que a Educação do Campo critica trata de sua identificação com a genealogia do poder atual e este se dá na escola tradicional que possui a mesma estrutura do manicômio e da prisão em *Vigiar e Punir* como bem apresentada por Foucault (1977, p. 164). A apologia e a prática da hierarquia implicam o controle normalizante que vigia, qualifica e pune. A Educação do Campo, como já se disse anteriormente, estabelece uma outra concepção, a saber, a horizontalização nas relações e a concepção de vivência em comum, a coletividade como primaz. Acrescente-se que o saber parte do cotidiano e a ele se volta, ressignificado, crítico e empoderado. A escola rural que possui apenas um docente, portanto, multisseriada, a partir de uma formação que se baseia na PHC, possui uma visão diferente e crítica do processo educativo tradicional. Esta é um objetivo da Educação do Campo e do programa em questão realizados com base em princípios críticos e historicamente construídos.

A Alternância (PIMENTA, A. R.; BICALHO, R.; SALES, S. S. , 2020) é uma realidade desde antes da pandemia, mas ainda mais com a pandemia, tornou-se uma epistemologia e uma prática que com seus tempos distintos e imbricados, a saber, *Tempo-Escola e Tempo-Comunidade* pôde manter-se e se reinventar em vivências de cunho comunitário, educativo, portanto, político. Não é sem razão que há uma expansão da identidade e da individualidade, ou seja, do reconhecimento de si, para uma coletividade, para uma noção de classe, sem se confundir com os consensos e empreendedorismos presentes na BNCC. É uma emancipação, cuja PHC aponta para a noção primeira de trabalho e com ela se faz ensino, educação, sem manipulação das inteligências. Não é sem razão que uma educação que se pretenda humanizadora é precedida pela noção de trabalho que é comum e universal ao gênero humano:

Porque este é a atividade vital do homem, ou seja, se o que caracteriza uma espécie para além de sua organização biológica, é a atividade que ela executa para produzir e reproduzir sua vida, **no caso do homem esta atividade é o trabalho** pelo qual ele se relaciona com a natureza e com os outros homens, criando as condições necessárias de produção e reprodução da humanidade (MARTINS, 2001, p. 9. Grifo meu).

O trabalho do gênero humano lhe propicia desenvolver suas habilidades, seja no espaço intra-escolar ou na comunidade que lhe precede. É a promoção da humanização, do percurso do eu ao nós. A PHC inverte a perspectiva contemporânea na qual a educação precede o trabalho, ao contrário, o trabalho e a difusão de suas técnicas mostram um modo de viver específicos que produzem o ato educativo.

O produto do trabalho educativo se revela na promoção da humanização dos homens, na consolidação de condições facilitadoras para que os indivíduos se apropriem do saber historicamente sistematizado pelo gênero humano. Portanto, encontra-se na dependência do desenvolvimento genérico de seu autor, e conseqüentemente em íntima relação com seu processo de personalização (MARTINS, 2001, p. 11).

Existe, no fazer humano, em sua interferência na natureza, um processo de aprendizagem e transmissão, ou seja, um processo educacional e este não é seriado. O trabalho, segundo a PHC precede a educação e de certa forma, fundamenta-a, desde a infância.

O homem é, pois, um produto da educação. Portanto, é pela mediação dos adultos que num tempo surpreendentemente muito curto a criança se apropria das forças essenciais humanas objetivadas pela humanidade tornando-se, assim, um ser revestido das características humanas incorporadas à sociedade na qual dela nasceu. (SAVIANI, 2013, p. 250).

Saviani entende que diferentemente das definições arcaica e modernas da natureza humana, esta deve ser compreendida em seu dinamismo, em suas “forças essenciais humanas”. O homem não é. Ele se forma e esta formação se estabelece de várias maneiras e níveis que ultrapassam o entendimento de formação seriada. Dois aspectos interligados e fundamentais nesta formação são o trabalho e a educação, pela mediação e transmissão de conteúdos universalmente construídos. Não se trata de habilidades ou competências, como entende a BNCC. Aliás, estes termos são demasiadamente vagos e carecem de uma fundamentação teórica rígida como o faz Saviani na PHC.

Por isso, nesse espaço em disputa, Salomão Haje mostra um paradoxo, nas escolas multisseriadas que na zona rural são a maioria. Se por um lado, encontram-se abandonadas ou sucateadas e, com isso manipulam, os juízos da sociedade, alienando-os e controlando o pensamento das pessoas indicando que elas são inferiores, por outro lado, encontram-se práticas heterodoxas e criativas que só são possíveis pelo *pathos* e pelo *conatus* presentes nos professores e nos alunos.

(...) sobre as escolas multisseriadas, revelam a identificação de um paradoxo que caracteriza a dinâmica dessas escolas: o quadro dramático de precarização e abandono em que as escolas se encontram, reflexo do descaso com que tem sido tratada a escolarização obrigatória ofertada as populações do campo; e ao mesmo tempo, as possibilidades construídas por educadores, gestores e sujeitos do campo, no cotidiano das ações educativas, evidenciando situações **criativas e inovadoras** que desafiam as condições adversas que configuram a realidade existencial dessas escolas (HAJE, 2014, p. 1174. Grifo meu).

Ainda que haja uma hegemonia e concepções estatais que evitam colocar à luz as contradições na sociedade, especialmente as de cunho econômico e alienar os docentes pelo processo educativo no qual as formações para professores do campo são as mesmas dos professores lotados em escolas urbanas, a Educação do Campo permanece como uma modalidade de ensino que mantém suas características construídas a partir da base, das realidades e isso proporciona aos cursistas do *Escola da Terra* maior conhecimento da legislação e de sua própria realidade. O estudo formativo da legislação da Educação do Campo traz segurança nas ações dos professores e gestores e não é verdade que por ser multisseriada uma escola é inferior. O que a torna inferior, como salienta Haje, é a precarização.

A ênfase em na potencialidade de escolas multisseriadas e, muitas vezes, com um professor somente, mostra que a escola na comunidade é mais que uma instituição estatal de reprodução de técnicas e conhecimentos já pré-estabelecidos. Ela se constitui um ponto fulcral da vida da comunidade. Nela, diversas possibilidades de ações coletivas podem ser realizadas, especialmente considerando o materialismo histórico-dialético como fundamento e sua pedagogia, tal como proposta por Saviani na PHC.

A experiência do Tocantins e seu diálogo e colaboração com outros estados

O Tocantins é um estado jovem, mas com marcas do que se considera arcaico, atrasado. Talvez, já tenha nascido velho, como suas instituições, anteriormente pertencentes a Goiás. O estado do Tocantins, região Norte do Brasil, apresenta população bastante heterogênea e que agrupa uma variedade de povos residentes em áreas rurais, nomeadamente: indígenas, remanescentes de quilombos, trabalhadores assalariados, populações ribeirinhas e/ou outros sujeitos que produzem e reproduzem, tanto na terra quanto nas águas, as condições materiais de sua existência.

Como aponta o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE (BRASIL, 2020), 15% da população brasileira se encontra em áreas rurais. A população do Tocantins é 1.572.866 pessoas e sua densidade demográfica é 4,98hab/km² e 19% habitam

a zona rural. O estado possui 6,8% de analfabetos e 246.183 matrículas em 2018: “Ainda segundo o IBGE, 49% da população do Tocantins se concentra em apenas dez cidades, a maior parte delas nas regiões central e norte. Mais de 80% dos municípios do Estado - 116 - têm menos de 10 mil habitantes e 55% - 76 municípios - têm menos que 5 mil habitantes.” (BRASIL, 2020, s/p)

Como se nota, as regiões Nordeste e Norte, respectivamente, detêm os percentuais mais altos em relação ao quantitativo de população residente no campo³, o que as tornam *locus* de constante necessidade de políticas e ações que tenham como objetivo a promoção da equidade social, igualdade de condições de acesso ao trabalho, à saúde, à moradia, à segurança e à educação, com vistas a garantir a inclusão social de populações que, por anos, figuraram como protagonistas nas estatísticas da miséria e da pobreza no Brasil.

Dessa forma, levando em consideração a realidade supracitada, a implantação da Escola da Terra, justifica-se e direciona-se a uma das esferas de ação do Estado na reversão do quadro apresentado: a educação. Mais especificamente, direciona-se ao estado do Tocantins. A pesquisa realizada pelo Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária-INCRA (PRONERA-TO) em 2010, nos projetos de assentamentos, constatou-se que dos 100% dos assentados/as, 44% tinham 18 anos, sendo que destes 12,3% frequentavam a escola, 87,7% estavam fora da escola e 21,18% tinham escolaridade do 5º até ao 9º ano e apenas 7,6% concluíram o ensino médio.

Nesse sentido, o índice de escolaridade no estado do Tocantins é baixo e as políticas públicas educacionais ocorreram de forma descontinuada e, muitas vezes, não atendiam à perspectiva dos jovens camponeses e quilombolas por não considerar o lugar, a cultura e a forma de produção do campo e do espaço onde vivem como elementos essenciais à educação. Estes índices apontam o Tocantins como um estado com uma série de desafios a serem enfrentados no que se refere à alfabetização, escolarização e, por conseguinte, à demanda de formação continuada de professores que atuam nas redes municipais e estadual de ensino.

De acordo com as sinopses estatísticas do Instituto Nacional de Pesquisas Educacionais – INEP, (consolidadas em 2019), o Tocantins possui na Educação básica 397.361 matrículas, dentre as quais 76.064 correspondem às matrículas na Educação Infantil, o que denota um aumento de 10,5% em relação a 2015. Dos 1.072

³ De acordo com Veiga (2005) “Infelizmente, o entendimento do processo de urbanização do Brasil é atrapalhado por uma regra que é única no mundo. O país considera urbana toda sede de município (cidade) e de distrito (vila), sejam quais forem suas características estruturais ou funcionais. O caso extremo está no Rio Grande do Sul, onde a sede do município União da Serra é uma “cidade” na qual o Censo Demográfico de 2000 só encontrou 18 habitantes”.

estabelecimentos de Educação Básica municipais do estado em questão, mais da metade, ou seja, 577, estavam situados em áreas rurais. Este dado reflete a necessidade de planejamento e execução de políticas e ações para a Educação do Campo. A expressão “Educação do Campo”, como já mencionado, refere-se ao campo como espaço de possibilidades e de produção da vida em seus variados aspectos: culturais, sociais, econômicos e políticos e de resistência dos camponeses, que lutam para terem acesso e permanecerem na terra (BRASIL-INEP, 2021).

A Educação do Campo⁴ foi envolvendo em seu processo diferentes sujeitos. Por definição, é realizada em constante diálogo com os sujeitos organizados do campo e que incorporam uma diversidade deles: comunidades negras rurais quilombolas, boias-frias, assalariados rurais, posseiros, meeiros, arrendatários, acampados, assentados, atingidos por barragens, agricultores familiares, povos das florestas, indígenas, pescadores, ribeirinhos, dentre outros. Nesse sentido, uma educação voltada aos povos do campo, que transforme a realidade desses povos, requer a formação de professores/educadores⁵ para dialogarem com esses sujeitos sociais ligados ao campo.

A situação das escolas do campo no Tocantins é caracterizada, do ponto de vista pedagógico, pela presença de classes multisseriadas (onde há, em uma mesma sala, a coexistência de variados anos/séries de ensino sob a responsabilidade de um único professor). As escolas multisseriadas (ANTUNES-ROCHA e HAGE, 2010) têm sido, via de regra, encaradas como estabelecimentos com dificuldades no que se refere não só ao espaço físico, mas às condições pedagógicas de trabalho com a diversidade de níveis de aprendizagem com os quais há poucos professores para lidarem. Essa constatação faz com que haja uma rotatividade considerável de professores.

Já do ponto de vista de composição social, as escolas no campo no estado do Tocantins abarcam experiências de escolas em territórios indígenas, quilombolas, comunidades tradicionais, comunidades ribeirinhas, acampamentos e assentamentos da

⁴ A reflexão desenvolvida aqui vai ao encontro da análise de Souza (2006, p. 51), quando pontua que “[...] o sentido de Educação do Campo aparecerá quando estiver em destaque a ação dos movimentos sociais e as parcerias em desenvolvimento nesse início de século, oriundas da dinâmica social do campo no final do século XX. É um conceito configurado a partir da ação dos movimentos sociais do campo destacando os aspectos da identidade e da cultura. Na atualidade, o campo aparece nas propostas educacionais dos movimentos sociais com a ideia de valorização do trabalhador que atua no campo, que possui laços culturais e valores relacionados à vida na terra”.

⁵ Entende-se, de acordo com a visão de Caldart (1997, p. 180), que “Uma das lições da nossa prática é a de que a transformação da escola não acontece sem a constituição de coletivos de educadores. Um educador ou educadora que trabalhe sozinho/a, jamais conseguirá realizar esta proposta de educação, até porque isso seria incoerente com o processo coletivo que a vem formulando. São precisos coletivos para pensar a continuidade da luta por escolas em condições adequadas, para organizar a Equipe de Educação do assentamento ou acampamento, para planejar formas de implementação das mudanças no currículo, para refletir sobre o processo pedagógico, para estudar, para planejar e avaliar as aulas, para continuar sonhando e recriando esta proposta. Em cada local o desafio é o de encontrar a melhor forma de constituir e fazer funcionar estes coletivos”.

Reforma Agrária, o que justificam as intensas ações da Universidade Federal do Tocantins com esses povos. A Universidade Federal do Tocantins-UFT está presente, nesse cenário, com uma estrutura multicampi, possuindo 7 (sete) *campi* universitários localizados em regiões estratégicas do estado, que oferecem diferentes cursos vocacionados para a realidade local, implantados em diferentes cidades (Araguaína, Arraias, Gurupi, Miracema, Palmas, Porto Nacional e Tocantinópolis).

Quanto às ações da UFT em relação à Educação do Campo, destaca-se, desde 2009, o Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo, que vem articulando ações de Ensino, Pesquisa e Extensão na área. Tal grupo concorreu junto à CAPES/MEC – *Observatório da Educação do Campo* com o projeto intitulado: “*A Educação do Campo em foco: uma análise interdisciplinar da realidade das escolas rurais no Sudoeste do Tocantins*”, que foi aprovado em 2010 e desenvolveu pesquisas que possibilitam conhecer e intervir nas reais condições do ensino das escolas do campo no sudoeste do Estado do Tocantins.

Em 2012, no dia 20 de março foi lançado o *Programa Nacional de Educação do Campo* (PRONACAMPO) que tem por objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de Educação do Campo. Na esteira dessas ações, já em 2012, no eixo Formação de Professores, é lançado o Edital Conjunto 02 SESU/SETEC/SECADI/MEC que visou implantar cursos de Licenciatura em Educação do Campo. A UFT aprovou dois cursos de graduação para o Tocantins (SALES, S. S, 2018), nos municípios de Arraias e Tocantinópolis. As inscrições no primeiro vestibular em Arraias para preenchimento das 240 vagas ofertadas registraram um total que ultrapassou 1.200 inscritos, demonstrando a demanda na área de formação em Educação do Campo.

Em 2014/2016, houve a formação em nível de Pós-Graduação *Lato Sensu*, intitulada Pós-Graduação em Educação do Campo: Práticas Pedagógicas, às comunidades rurais da região Sudeste do Tocantins, capacitando 65 profissionais de educação de escolas do campo e quilombolas, professores e gestores (supervisores, coordenadores pedagógicos e diretores). As pesquisas resultantes dos Trabalhos de Conclusão deste curso deram origem ao livro *Educação do Campo e Pesquisa: Políticas, Práticas e Saberes em Questão*.

Em 2020, a segunda edição do *Programa Escola da Terra*, como uma das ações do PRONACAMPO, ação instituída pela Portaria 579 de 12 de julho de 2013, foi de importância fundamental para o prosseguimento do trabalho/inserção da UFT junto às comunidades rurais e quilombolas.

É importante tecer algumas informações sobre a primeira edição do Escola da Terra no Tocantins (2017-2018). Tivemos aprovadas 200 vagas para todo o estado. Tendo em vista que a UFT, como mencionado acima, já realizou e realiza formação inicial e continuada volta a sujeitos do campo, o Escola da Terra foi bastante exitoso. Se por um lado houve 200 vagas aprovadas, realizou-se formação para 384 cursistas. Isto significa que não somente se atingiu a meta inicial, mas também quase dobrou o número de cursistas. Na ocasião, estabeleceram-se 8 pólos. Cabe notar a integração e dedicação da equipe de docentes envolvida no processo. Esta equipe conseguiu articular 8 pólos localizados nas regiões sudeste e norte do Tocantins. Isso possibilitou que professores de escolas rurais tivessem uma formação contextualizada em localidades onde normalmente o acesso é difícil. O corpo docente foi composto por professores lotados em Arraias e Tocantinópolis. A aceitação e o impacto da formação dos cursistas do *Programa Escola da Terra* foram significativos. Realizou-se O *Aperfeiçoamento Escola da Terra* por módulos que se constituem em Seminário Inicial, Seminário Final e os demais módulos correspondem às áreas de conhecimento, como é de praxe na formação na Educação do Campo.

O êxito da formação pode ser identificado sob algumas óticas: a) Planejamento pedagógico e financeiro bem realizado; b) Equipe constituída por docentes com vasta experiência em Educação do Campo; c) Seguimento das orientações da SEMESP/MEC/*Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais*. d) Parcerias com as SEMEDs dos Municípios atendidos e SEDUC do Tocantins.

Realizou-se a formação em uma perspectiva de uma política pública, sensível às populações rurais e quilombolas. Importante salientar que com o impacto do *Programa Escola da Terra*, foi possível **abrir uma escola de Ensino Médio em uma comunidade quilombola** chamada *Kalunga do Mimoso*. Portanto, além de impedir fechamento de escolas, conseguimos ser protagonista na abertura dessa escola e realizar a formação nesta localidade que possui difícil acesso, onde só se chega com veículo 4X4. A abertura da primeira turma do *Aperfeiçoamento Escola da Terra* no fim de 2017 colaborou com primazia no diálogo estratégico e na luta junto ao governo do estado no que tange à abertura de uma escola.

Em 2020, havia o indicativo de 120 alunos cursistas, tinha-se a perspectiva, sem alterar o custeio, de aumentar este número para 200. Não se tratava somente de números, mas de pessoas cuja formação não chega a elas devido a diversos fatores e o geográfico não é um fator menor, visto que a influência política do agronegócio não pode ser minimizada.

A formação ocorreu em observância aos dispositivos legais das resoluções do Conselho Nacional de Educação – CNE, Câmara de Educação Básica – CEB, a saber: a de N° 01, de 03

de abril de 2002, que institui as *Diretrizes Operacionais para as Escolas do Campo*, a de N° 02 de 28 de abril de 2008, que institui as *Diretrizes Operacionais Complementares para as Escolas do Campo* e a de N° 8 de 20 de novembro de 2012, que define *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica*.

A oferta de Curso de *Aperfeiçoamento em Educação do Campo – Escola da Terra*, vigora como ação de formação continuada, sob a responsabilidade da UFT e se destina a professores em exercício em escolas do campo e quilombolas, dando continuidade às ações da SEMESP/MEC/*Coordenação-Geral de Educação Indígena, do Campo, Quilombola e de Tradições Culturais* em colaboração com estados e municípios, para capacitar não mais 120 professores, mas 60 como aprovado o custeio para este programa no estado do Tocantins. Não é desconhecimento que, a partir de 2016, a Educação do Campo se viu demasiadamente ameaçada pelas políticas neoliberais, vinculadas ao agronegócio e à marginalização do homem do campo. Apesar de ainda existir a SEMESP, a primeira Secretaria a ser desmontada no MEC, após o golpe, foi a SECADI - *Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão*. Certamente, o que incomoda uma elite capitalista consolidada historicamente e que percebeu a força de coletivos organizados politicamente, passa pela diversidade e pela inclusão: camponeses, quilombolas, mulheres, negros, indígenas, LGBTQIA+ etc, não possuem lugar em um capitalismo misógino de um país subdesenvolvido, que atualmente pratica uma necropolítica. A formação proposta no Tocantins procurou e procura romper estruturas arcaicas que visam impedir que a classe trabalhadora, seja no campo ou na cidade, tenham uma formação crítica, criativa e contra-hegemônica. Não é sem razão que uma formação continuada na qual cada estado da federação pode realizar seu projeto formativo conforme suas necessidades locais, sem uniformizações, possui impactos políticos importantes. Onde encontrou-se outrora formações continuadas alienantes, o *Programa Escola da Terra*, no Tocantins e nos outros estados é uma afronta ao poder estabelecido. O processo de reconhecimento pelo qual o professor passa impacta na não-passividade do trabalhador que se descobre em uma classe e entende que o processo educativo é libertador. Ou seja, é fundamental para a busca pela garantia de educação de qualidade na rede pública de ensino, condizente com uma organização curricular que respeite as especificidades do campo e o reconhecimento de que um profissional de ensino em constante formação, é fundamental para romper estruturas hegemônicas. Isso se materializa como peça fundamental na construção de um projeto educacional voltado às escolas do campo (SALES, S. S.; PIMENTA, A. R., 2018).

Ao se observar objetivos do *Programa Escola da Terra*, impacta politicamente tanto em esferas municipais quanto estaduais, haja vista que a formação em um pacto federativo entre MEC, Universidades, Secretarias estaduais de Educação e Secretarias Municipais de Educação rompem com o apadrinhamento político, pois há seleção de tutores, enquanto que na historicidade dos estados e municípios se percebem as indicações político-partidárias. Nisso, este Programa, rompe com uma cultura e com um enraizamento, que no Tocantins é praxe: indicações políticas.

Há, ainda a autonomia das universidades na elaboração de seus projetos pedagógicos. A experiência tocantinense deste Programa, especialmente em sua primeira versão se mostrou contra hegemônica diante de diversas buscas de interferências na autonomia da equipe da UFT, em 2017. Se a Educação do Campo é uma educação inserida na vida, ela não o faz sem luta.

O *Programa Escola da Terra* mostrou e mostra ao Tocantins, que é um estado eminentemente rural, mas que possui dificuldades de aceitar que a contribuição da formação promove o desenvolvimento técnico e político para a gestão, planejamento, execução e avaliação de processos pedagógicos próprios para a Educação do Campo. Não se pode esquecer que a delimitação de problemáticas significativas e metodologia do ensino nas classes multisseriadas no campo e/ou quilombolas apresenta proposições ao trabalho docente e à aprendizagem dos alunos das escolas multisseriadas. Isso possui forte impacto político, uma vez que identifica como são alienantes as formações urbanescas realizadas a professores de escolas rurais pelo estado e pelas prefeituras.

Ao contribuir para o fortalecimento da escola do campo como espaço de apropriação do conhecimento historicamente produzido, esta formação contribui para o fortalecimento de um senso crítico e de comunidade ou mesmo de classe e identifica diversas arbitrariedades ocorridas frente aos povos do campo e mesmo manipulações em esferas que se pode nomear de micropolíticas. Ainda, como a formação é voltada para a prática docente, materiais didáticos são produzidos e fornecem o apoio pedagógico às atividades docentes, facilitando aos educandos o acesso ao conhecimento sistematizado e produzido historicamente.

O percurso formativo segue a *Alternância* como metodologia e como fundamento de todo o ensino. A isso no Tocantins, denominou-se na graduação como na formação continuada em questão, *Comunidades Integradoras*. Este conceito procura entender a potencialidade da formação em uma determinada localidade, na qual é possível as vivências, as trocas de experiência e a construção do saber em diálogo com as localidades presentes e, criticamente, perceber que a contra-hegemonia na formação é responsabilidade de todos e que, coletivamente, são mais fortes epistemológica e politicamente: “[...] sendo lugares de vida, de partilha, de acolhimento” (PIMENTA, 2018, p. 31).

Uma outra característica e um impacto político no *Programa escola da Terra* é a colaboração interinstitucional. A UFT já recebeu diversos pesquisadores voltados à Educação do Campo, notadamente da UFGD, UFPA, UFRRJ, UFU e UFSCAR e inversamente já colaborou em formações na UFG no *Território Kalunga* em Cavalcante-GO e em cidades de Goiás próximas a Catalão e Goiânia. Também, a UFT colaborou com a formação, em 2018, na UFU. Mesmo que a portaria limite os projetos por estado, a colaboração dos docentes é constante e isso fortalece pedagógica e politicamente esta formação continuada.

Conclusão

O cuidado com a vida, especialmente neste momento pandêmicos e pós-pandêmico distancia a Educação do Campo e o *Programa Escola da Terra* de práticas de necropolíticas, nas quais o aluno da Educação Básica e a comunidade escolar sejam colocados em situações de risco de vida. A concepção de “vivência” proporcionou aos cursistas um viés crítico e criativo nas escolas do campo. Acrescente-se que aproximou os professores que eram cursistas à comunidade estudantil em seu *locus*, garantindo que não exista precarização como adverte Haje e Saviani.

A necropolítica se encontra presente em diversos setores e é uma das faces do capitalismo atual, onde a Educação do Campo luta contra a hegemonia do agronegócio, que aliena e mata, à medida que subverte a cultura local, ou mesmo a anula em razão de produção de monocultura e desconsidera a vida do campo como um todo, como a produção de relações e de vida. É justamente a visão arcaica, vinda da burguesia, que procura ser, ainda, uma hegemonia que mata à medida que não falte mão-de-obra alienada e que, sendo proletário, faça uma defesa da burguesia.

A Educação do Campo possui uma diversidade ímpar neste país de dimensões continentais. Há escolas que podem ser consideradas do campo no perímetro urbano, pois a geografia física não é suficiente para definir, como pensaram na década de 70 do séc. XX. Há o desafio de que as *Diretrizes Operacionais* cheguem até o professor. Ora, se há documentos, porque a precarização? Porque há hegemonias em disputas! Por fim, esta formação teve e tem papel fundamental em identificar o campo/rural a partir dos cursistas e em conjunto elaborar uma formação que traga os documentos oficiais para a vivência dos povos do campo, bem como propor estratégias de aprendizagem para as escolas do campo em tempos de necropolítica.

Referências

ANTUNES-ROCHA, M. I.; HAGE, S. (Org.). *Escola do Direito: reinventando a escola multisseriada*. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2010.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. *Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002*. Brasília: MEC, 2002.

BRASIL, Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 2/2008*, que define Diretrizes Complementares para a Educação do Campo, Brasília: MEC/CNE, 2008.

BRASIL. Presidência da República - Casa Civil/Sub-Chefia Para Assuntos Jurídicos. *Decreto nº 7.352/2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, de 4 de novembro de 2010. Brasília: MEC, 2010.

BRASIL, Ministério da Educação. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação (CNE). *Resolução CNE/CEB nº 8/2012, que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola*. Brasília, DF: CNE, 2012.

BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística-IBGE – 2022. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/to.html>. Acesso em: 22 jun. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira – INEP. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br>. Acesso em: 22 jun. 2021.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº 579/2013, que institui a Escola da Terra*. Brasília: MEC, 2013.

BRASIL, Ministério da Educação. *Portaria nº86/2013, que institui o Programa Nacional de Educação do Campo – PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais*. Brasília: MEC, 2013.

CALDART, R. S. *Educação em Movimento*. Formação de Educadoras e Educadores no MST. Petrópolis: Vozes, 1997.

FOUCAULT, M. *Vigiar e punir: nascimento da prisão*. Petrópolis: Vozes, 1977.

FOUCAULT, M. Teorias e instituições penais (1971-1972). In: _____. *Resumo dos Cursos do Collège de France (1970-1982)*. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.

FURTADO, E. Estudo sobre Educação para a população rural do Brasil. UNESCO/FAO. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Disponível em: <https://www.fao.org/publications/card/es/c/df5a8890-abd6-58cd-bbbb-afa7af7f58d8>. Acesso em: 15 dez. 2021.

HAJE, S. M. Transgressão do paradigma da (multi)seriação como referência para a construção da escola pública do campo. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 35, nº. 129, p. 1165-1182, out.-dez., 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/wRdr8Zb3jCBdnLYD3sFrWCn/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 jan. 2022.

MARTINS, L. *Análise sócio-histórica do processo de personalização de professores*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-graduação em Educação, Faculdade de Filosofia e Ciências, UNESP. Marília: 2001.

MOURA, T.; SANTOS, F.; PIMENTA, A. R. Educação rural do campo no Brasil: esboço de um panorama. In.: BOLAÑOS, Diego (Org.). *Educación en territorios rurales en Iberoamérica*. Rionegro: Fondo Editorial Universidad Católica de Oriente, 2020.

PIMENTA, A. R. Entrevista a George Coelho. In.: COELHO, G. L. S.; ARAÚJO, G. P. *Educação do Campo no Brasil contemporâneo*. Palmas: Eduft, 2018.

PIMENTA, A. R.; BICALHO, R.; SALES, S. S. Revisitando os princípios da Educação do Campo. In: MARINHO L. & AMORIM, R. (Orgs.). *Pesquisas e práticas educativas: desafios e possibilidades no século XXI*. João Pessoa: Editora UFPB, 2020.

SALES, S. S. *Política de formação de professores: análise da institucionalização do curso de educação do campo da Universidade Federal do Tocantins – Campus de Arraias*. (Tese de Doutorado em Educação). Universidade Federal de São Carlos - Programa de Pós-Graduação em Educação, 2018. Disponível em: http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/SCAR_63fd7c81c386a610199466f61c24e6dd. Acesso em: 12 jan. 2022.

SALES, S. S.; PIMENTA, A. R. Políticas públicas para a educação do campo e formação de professores no Brasil. *Revista Educação e Políticas Em Debate*, 7(1), 77–94. Uberlândia: UFU, 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.14393/REPOD.issn.2238-8346.v7n1a2018-07>. Acesso em: jan. 2022.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. *Revista Brasileira de Educação*, v. 12, n. 34 jan./abr. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/wBnPGNkvstzMTLYkmXdrkWP/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 04 jul. 2022.

SAVIANI, D. Infância e pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. (Org.). *Infância e pedagogia histórico-crítica*. Campinas / SP: Autores Associados, 2013.

SOUZA, M. A. *Educação do Campo: Propostas e práticas pedagógicas do MST*. Petrópolis: Vozes, 2006.

UNESCO/FAO. *Educación para la población rural en Brasil, Chile, Colombia, Honduras, México, Paraguay y Perú*. Disponível em: <https://www.fao.org/publications/card/es/c/df5a8890-abd6-58cd-bbbb-afa7af7f58d8/>. Acesso em: 15 de dez. 2021.

UNICEF. *Cenário da exclusão escolar no Brasil*. Um alerta sobre os impactos da pandemia da Covid-19 na educação. UNICEF, 2021. Disponível em: <https://www.unicef.org/brazil/relatorios/cenario-da-exclusao-escolar-no-brasil>. Acesso em: 20 de jan. 2022.

VEIGA, J. E. A Relação Rural/Urbano no Desenvolvimento Regional. *Cadernos do CEAM*. Vol. 17, Fev. p. 9-22. Brasília: UnB, 2005.