

Culturas brasileiras e as práticas pedagógicas para educação rural *Brazilian cultures and practical practices for rural education*

Elizarégia Reis de Castro

Submetido em: 05/03/2023

Aprovado em: 06/03/2023

Publicado em: 20/03/2023

DOI 10.51473/ed.al.v3i1.498

RESUMO

Este estudo Buscando buscou investigar o processo de fechamento de escolas do campo, bem como identificar as estratégias de resistência adotadas pelos movimentos e grupos sociais organizados. Bem como, analisar as políticas de educação para os povos do campo, tendo como referência os projetos de campo e educação em disputa; Compreender o papel do Estado na efetivação do direito à educação; Discutir sobre o fechamento de escolas do campo, localizando em quais regiões e municípios esta política tem ganhado mais força nos últimos anos; Investigar como os movimentos sociais e organizações do campo se posicionam diante do fechamento das escolas do campo. A metodologia desta pesquisa envolve uma abordagem qualitativa e quantitativa. Concluiu-se que a educação rural possui suas bases nos movimentos sociais, que as conquistas, especialmente em relação a legislação, são fruto da luta permanente dos movimentos sociais organizados, os quais coletivamente buscam superar as desigualdades impostas aos campesinatos ao longo da história brasileira.

Palavras-chave: cultura, pedagogia, educação rural.

ABSTRACT

This study sought to investigate the process of closing schools in the countryside, as well as to identify the resistance strategies adopted by movements and organized social groups. As well as analyzing education policies for rural people, with reference to the field and education projects in dispute; Understand the role of the State in realizing the right to education; Discuss about the closure of rural schools, locating in which regions and municipalities this policy has gained more strength in recent years; Investigate how social movements and rural organizations are positioned in the face of the closure of rural schools. The methodology of this research involves a qualitative and quantitative approach. It was concluded that rural education has its bases in social movements, that the achievements, especially in relation to legislation, are the result of the permanent struggle of organized social movements, which collectively seek to overcome the inequalities imposed on peasants throughout Brazilian history.

Keywords: culture, pedagogy, rural education

1 INTRODUÇÃO

No campo brasileiro há uma disputa de projetos. O modo de produção capitalista, que é hegemônico no contexto atual, por meio de seu modelo de desenvolvimento do campo, com base na agricultura de negócios que visa atender os interesses de produção do capital, expropria os povos do campo de seus territórios, devasta os recursos naturais e aniquila os seres humanos a fim de manter a supremacia do latifúndio. Como forma de oposição e resistência, os povos do campo¹, organizados em Movimentos Sociais, têm contraposto este modelo a partir de um projeto que concebe o campo como espaço de vida, desde a concepção de agricultura camponesa, buscando implementar práticas agroecológicas.

Entre as estratégias de luta, os Movimentos Sociais do Campo constroem a Educação do Campo como parte do projeto político e social em construção da classe trabalhadora organizada, compreendendo que a luta pela terra está vinculada à educação e aos demais direitos essenciais que tornam o campo um território de formação humana. Por isso, a Educação do Campo, combina a luta pela educação, pela terra, pela Reforma Agrária, pelo direito ao trabalho, à cultura, à soberania alimentar, ao território. “Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela” (CALDART, 2012, p. 263-264).

A educação rural emerge da experiência de luta e organização dos trabalhadores do campo por meio de

1 Por povos do campo brasileiro entendemos: pequenos agricultores, quilombolas, indígenas, pescadores, camponeses, assentados e reassentados, ribeirinhos, povos das florestas, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias (CALDART, 2004).

Movimentos Sociais que denunciam a exploração e a opressão. Forjada na luta dos camponeses, a Educação do Campo nasce tendo como perspectiva a ruptura com o atual modelo hegemônico de agricultura, marcado pela concentração de terra, agricultura de negócio e exploração dos trabalhadores.

Por ser fruto das contradições causadas pela divisão social gerada pelo sistema capitalista, a Educação rural se constitui no interior da luta de classes, intrinsecamente vinculada a um projeto de sociedade em construção pelos Movimentos Sociais do Campo em articulação com as organizações de trabalhadores. Os fundamentos da Educação do Campo estão no “[...] embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana.” (CALDART, 2012, p. 259).

Sendo assim, identifica-se que há incompatibilidade de origem entre a agricultura capitalista e a Educação do Campo, porque a primeira sobrevive da exclusão e morte dos camponeses, que são os sujeitos principais da segunda (CALDART, 2005). O caráter de classe assumido pela Educação do Campo gestada pelos Movimentos Sociais Rurais se diferencia da educação rural, que está baseada em uma visão colonizadora.

Suas bases pedagógicas para a formação dos sujeitos do campo se estruturam a partir das necessidades da cadeia produtiva agrícola e pecuária do agronegócio que, historicamente, esteve atrelada às iniciativas educacionais do Estado. Nesta lógica, segundo Fernandes (2006), o campo é compreendido apenas como espaço de produção agrícola. Considera-se somente a produção econômica e os aspectos técnicos do trabalho agrícola. Para o autor:

O campo pode ser pensado como território ou como setor da economia. O significado territorial é mais amplo que o significado setorial que entende o campo simplesmente como espaço de produção de mercadorias. Pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana. O conceito de campo como espaço de vida é multidimensional e nos possibilita leituras e políticas mais amplas do que o conceito de campo ou de rural somente como espaço de produção de mercadorias. A economia não é uma totalidade, ela é uma dimensão do território. Quando a produção de mercadorias é analisada como totalidade, fora da multidimensionalidade territorial, constitui-se numa análise extremamente parcial e, às vezes, equivocada da realidade (FERNANDES 2006, p. 29).

Esta concepção de educação rural que pensa o campo meramente como território de produção econômica, não considera o espaço histórico-social e suas relações sociais e políticas. Além disto, valoriza o trabalho agrícola e os instrumentos técnicos para capacitação de mão de obra para todos os setores da agricultura de negócios. A proposta educacional é trabalhada a partir de referenciais urbanos industriais, que impõem à educação dos povos do campo à concepção de educação desenvolvida no espaço urbano. Esta perspectiva, que considera o campo como símbolo de acumulação de capital, fortalece as exclusões e desigualdades no espaço rural. Neste projeto, onde o agronegócio brasileiro é visto como um dos mais representativos do mundo, sobretudo no que diz respeito à dinâmica de exportações, a população camponesa é vista como algo extinção.

O paradigma da Educação rural compreende que o campo não é só lugar da produção agropecuária e agroindustrial, do latifúndio e da grilagem de terras. O Campo brasileiro traz uma heterogeneidade no modo de organização e produção da vida. É o território dos camponeses, dos faxinalenses, dos acampados e assentados da reforma agrária, dos pequenos agricultores familiares, das benzedeiros, dos quilombolas, dos ribeirinhos, entre tantos outros. É o campo das florestas e das águas, onde vivem diversas nações indígenas, onde se produz alimentos que possibilitam a soberania de uma nação. Por tudo isso, o campo é lugar de trabalho, de vida e, sobretudo, de educação (FERNANDES, 2005).

A existência da escola no e do campo coloca-se como um elemento crucial na (r)existência da população camponesa. Entretanto, atualmente estamos vivendo a realidade do fechamento de escolas do campo no Brasil, fenômeno que não é atual.

Segundo a Folha de São Paulo, “[...] a cada dia, em média, oito escolas da zona rural são fechadas em nosso país”. A matéria da folha destaca que nos últimos dez anos foram fechadas 32,5 mil escolas do campo. E, somente no ano de 2013, 3.296 escolas foram fechadas, e que em 2014 existiam 70,8 mil escolas do campo. Em 2003 eram 103,3 mil escolas do campo em nosso país.

2

Marrafon, (2016) percorreu sobre o processo de nucleação e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista no estado de São Paulo. Aprofundou o contexto histórico, político, socioeconômico e educacional, sobretudo as transformações ocorridas na agricultura no Estado de São Paulo, que resultou na expulsão de milhares de trabalhadores rurais, devido ao processo de mecanização agrícola impulsionada pela expansão do agronegócio.

A partir de tal conjuntura a autora buscou discutir e compreender a serviço de quem ou de quem as escolas rurais foram nucleadas? Como se deu e qual a causa do nucleamento e, conseqüentemente, do fechamento das

escolas rurais? Dessa forma, o estudo apresenta duas categorias consideradas indissociáveis: o modo de produção capitalista e a escolarização da população rural.

Mazur, (2016) investiga os determinantes gerais e específicos sobre o fechamento de escolas no campo, assim como, identifica as resistências e desafios das escolas no campo. Buscou apresentar as transformações no campo brasileiro a partir de 1950 e suas relações com a redução da população do campo; contextualiza e diferencia as concepções de educação rural e de educação do campo no cenário nacional; busca compreender os processos de fechamento de escolas no campo no contexto nacional e local; Descreve o processo de implantação e cessação da oferta das séries/anos finais do Ensino Fundamental no campo a partir de um caso conclusivo de fechamento e de um em vias de fechamento.

Constatou que as causas principais que levaram ao fechamento das escolas rurais foram: a naturalização do campo como local de atraso; o entendimento de que a educação escolar não é necessária para os filhos dos trabalhadores, a quem cabe apenas a educação para o trabalho; a influência do agronegócio e o esvaziamento do campo. O estudo também denunciou a pouca efetividade da legislação que trata do fechamento de escolas do campo dada falta de informação das comunidades, as quais são, muitas vezes, pressionadas em concordar com o fechamento de suas escolas.

Cordeiro, (2013) examina a política educacional referente à educação em espaços rurais - a nucleação escolar, política que gera conflitos e contradições no que diz respeito à luta pelo direito à educação no campo. Apresenta a dicotomia entre educação rural e educação do campo, discute o papel do Estado, o qual parece cooptar o conceito dos movimentos sociais ressignificando, apesar de acolher algumas das reivindicações, ao mesmo tempo em que legitima o processo de fechamento de escolas no campo, radicalizando o conflito.

A educação é um direito de todos e dever do Estado. Entretanto, presenciamos oportuna desconsideração ao cumprimento do dever constitucional do poder público. A violação deste direito É, muitas vezes, naturalizada pelas comunidades do campo. Paradoxalmente, o aumento deste fenômeno ocorre justamente num período em que a política de educação do campo é implementada e assegurada pela legislação educacional. Além disto, com o fechamento das escolas posterga-se o direito à participação da sociedade civil, através de suas organizações e movimentos sociais, no debate e na gestão das políticas públicas educacionais, bem como no planejamento pedagógico e administrativo.

Considerando estes elementos, a presente pesquisa busca responder as seguintes questões de pesquisa: Quais são as posições e estratégias de enfrentamento dos movimentos e grupos sociais organizados frente a política do fechamento? Buscando responder a estas problemáticas de pesquisa temos por objetivo investigar o processo de fechamento de escolas do campo, bem como identificar as estratégias de resistência adotadas pelos movimentos e grupos sociais organizados.

De modo específico, buscar-se-á: Analisar as políticas de educação para os povos do campo, tendo como referência os projetos de campo e educação em disputa; Compreender o papel do Estado na efetivação do direito à educação; Discutir sobre o fechamento de escolas do campo, localizando em quais regiões e municípios esta política tem ganhado mais força nos últimos anos; Investigar como os movimentos sociais e organizações do campo se posicionam diante do fechamento das escolas do campo.

A metodologia desta pesquisa envolve uma abordagem qualitativa e quantitativa.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O campo, a educação e o papel do estado na construção da política pública

A agricultura brasileira se organiza a partir de dois projetos distintos, claramente em disputa. De um lado, está o agronegócio, vinculado ao sistema capitalista, que tem como a produção de grãos em larga escala, bem como a apropriação de bens naturais para satisfazer o mercado internacional e obter rendimentos econômicos. Do outro lado, temos a agricultura camponesa fundamentada na produção de alimentos, baseada em relações familiares, culturais, com respeito e cuidado com a vida e a natureza. Um sistema de produção que busca preservar a saúde humana e do meio ambiente, a biodiversidade, os ciclos e as atividades biológicas do solo (CARDOSO, 2022).

Este antagonismo também perpassa e se manifesta no debate educacional. Vinculado à perspectiva da agricultura camponesa, a concepção de educação do campo, que possui suas bases históricas nos movimentos sociais do campo, organiza a escola desde os camponeses, a partir de um projeto contra hegemônico que busca a emancipação dos sujeitos. Já na concepção de educação rural, o modelo de educação não considera as especificidades, identidades e a cultura do campo. É uma educação submetida às necessidades do capital industrial,

do agronegócio, objetivando formar para executar, empreender e operar as tecnologias. Está voltada para o mercado agrícola e industrial e sua eficiência se dá através da gestão e comercialização.

A educação se institui a partir das políticas educacionais, o que nos leva a refletir sobre o papel do Estado. Esta análise está fundamentada nos estudos de Antônio Gramsci (1975, 2000), a partir do materialismo histórico, compreende a sociedade por meio da metáfora do edifício: infraestrutura e superestrutura. A infraestrutura é o conjunto das relações de produção, ou seja, as relações de classes estabelecidas na sociedade.

Base econômica da sociedade, onde, segundo os marxistas, ocorrem as relações de trabalho, marcadas pela exploração da força de trabalho no interior do processo de acumulação capitalista. Sobre esta estrutura econômica se organiza a superestrutura, que corresponde às formas de consciência social, como a política, a filosofia, a cultura, as ciências, as religiões, as artes etc (CARDOSO, 2022).

Na superestrutura se organizam os modos de pensar, as visões de mundo e demais componentes ideológicos de uma classe. A ideologia está na superestrutura, assim como o Estado compreendido como sociedade política, incluindo aí a polícia, o exército, as leis, os tribunais e a burocracia. O conceito de hegemonia é essencial para compreender como se estabelece a relação entre o Estado e a sociedade civil. O conceito de hegemonia traz presente a função dos intelectuais e da cultura - o papel da escola e da mídia como instrumentos hegemônicos.

2.2 Projetos em disputa na educação dos povos do campo

A educação no meio rural, por muito tempo, foi tratada com descaso, pois se difundia a ideologia de que para o trabalho braçal não era necessário conhecimento historicamente sistematizado proporcionado nas escolas. De acordo com o Dicionário da Educação do Campo a educação rural é aquela oferecida à população agrícola, porém, “[...] na mesma modalidade da que é oferecida às populações que residem e trabalham nas áreas urbanas” (CALDART, 2012, p. 295), sem que haja uma preocupação de se adequar a escola rural às necessidades dos camponeses. Ainda sobre o que se ensina e se aprende, nesse modelo de escola o objetivo é “[...] oferecer conhecimentos elementares de leitura, escrita e operações matemáticas simples.” (CALDART, 2012, p. 295).

Historicamente, a educação rural, foi relegada a espaços marginais nos processos de elaboração e implementação da política educacional brasileira. Uma das possíveis interpretações para esse aspecto - embora não seja a única – diz respeito às sólidas fronteiras entre o espaço urbano e o espaço rural marcada por construções culturais hegemônicas que considera o urbano como moderno e campo como atrasado. Segundo ARROYO; CALDART; MOLINA (2004, p. 56), “[...] a escola, no meio rural, foi tratada como resíduo do sistema educacional brasileiro e, conseqüentemente, à população do campo foi negado o acesso e a garantia do direito à educação básica”. Também de acordo com LEITE (1999, p. 14),

A educação rural no Brasil, por motivos socioculturais, sempre foi relegada a planos inferiores, e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional, aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”.

A educação no meio rural foi utilizada para satisfazer o desenvolvimento econômico, não há necessidade educacional dos sujeitos. Priorizou o modelo de desenvolvimento brasileiro, baseado na industrialização nos centros urbanos em detrimento do rural. Também de acordo com Ribeiro,

Compreendida no interior das relações sociais de produção capitalista, a escola, tanto urbana quanto rural, tem suas finalidades, programas, conteúdos e métodos definidos pelo setor industrial, pelas demandas de formação para o trabalho neste setor, bem como pelas linguagens e costumes a ele ligados. Sendo assim, a escola não incorpora questões relacionadas ao trabalho produtivo, seja porque, no caso, o trabalho agrícola é excluído de suas preocupações, seja porque sua natureza não é a de formar para um trabalho concreto, uma vez que a existência do desemprego não garante este ou aquele trabalho para quem estuda. (2012, p. 296).

Nas décadas de 1920 e 1945 ocorreram mudanças educacionais para as populações do campo, antes negligenciado, ganhou visibilidade e começou a ocorrer de debate em todo país, em defesa de um currículo diferenciado. Nesse período, ocorre à consolidação de uma corrente de pensamento denominada de *Ruralismo Pedagógico*, com o objetivo de propagar uma escolarização que integrasse o homem às condições regionais e o fixasse no campo. Os ruralistas buscavam manter o homem e a mulher no campo através da educação vinculada ao trabalho para dar fim à imigração de estrangeiros e conter o êxodo rural². De acordo

² Êxodo rural é o termo pelo qual se designa o abandono do campo por seus habitantes que, em busca de melhores condições de vida, se transferem de regiões consideradas de menos condições de sustentabilidade a outras, podendo ocorrer de áreas rurais para centros urbanos. Este fenômeno se deu em grandes proporções no Brasil nos séculos XIX e XX e foi sempre acompanhado pela miséria de milhões de retirantes e sua morte aos milhares, de fome, de sede e de doenças ligadas à subnutrição.

com Ribeiro,

Aqueles que propunham uma pedagogia diferenciada para as populações rurais, identificados com o “ruralismo pedagógico”, defendiam a existência de uma escola que preparasse os filhos dos agricultores para se manterem na terra e que, por isso mesmo, estivesse associada ao trabalho agrícola e adaptada às demandas das populações rurais. Porém, essa concepção, como outras carregadas de “boas intenções”, permaneceu apenas no discurso (2012, p. 298).

Campos (2022) explica que o êxodo rural se apresentou de forma especial no Brasil e os trabalhos disponíveis eram a atividade que denota como subempregos, em péssimas condições laborais, em que homens, mulheres e crianças fugidos do interior se aglomeravam nas periferias da cidade

Foi uma proposta de educação direcionada para os trabalhadores rurais, sem visar o seu desenvolvimento do conjunto das necessidades econômicas e sociais. Segundo BEZERRA NETO (2003, p. 15),

Esse projeto de educação dos ruralistas procurou desenvolver, a ideologia de fixação do homem no campo por meio da pedagogia. Para essa fixação os pedagogos ruralistas entendiam como sendo fundamental que se produzisse um currículo escolar que estivesse voltado para dar respostas às necessidades do homem do meio rural, visando atendê-lo naquilo que era parte integrante do seu dia a dia: o currículo escolar deveria estar voltado para o fornecimento de conhecimentos que pudessem ser utilizados na agricultura, na pecuária e em outras possíveis necessidades de seu cotidiano.

Tendo em vista as constantes mudanças introduzidas nos processos produtivos eram ofertados alguns cursos, e/ou toda a escola rural, ficava encarregada de capacitar estudantes, tornando-os mais produtivos para o trabalho que desempenhariam; assim, a escola era responsável por treinar, em vez de educar. Os programas de extensão rural e de capacitação para o trabalho se enquadram nesta proposta, embora não valorizem o trabalho agrícola (CALDART, 2012, p. 298). Atualmente, a educação rural incorporou nitidamente os interesses da classe dominante, e seu modelo agrário brasileiro hegemônico. Para Caldart,

[...] são importantes esforços específicos de pesquisa sobre a atuação de empresas ou corporações capitalistas junto a comunidades camponesas, através de projetos com secretarias de educação e a incidência direta nas escolas públicas, para verificar o andamento do que poderíamos identificar como práticas de uma “educação rural corporativa” (CALDART, 2014, p. 158).

A autora apresenta a hegemonia ideológica do agronegócio presente na educação. O avanço de uma educação rural corporativa, já é uma realidade. Para exemplificar, citamos brevemente duas ações desenvolvidas pelo agronegócio. Uma delas é a parceria firmada entre a ABAG³ Ribeirão Preto no estado de São Paulo que desenvolve o Programa Educacional *Agronegócio na Escola* e realiza parcerias com as Secretarias Municipais de Ensino, da região de Ribeirão Preto.

O Programa da ABAG existe desde o ano de 2001 e há 18 anos trabalha temas relativos ao agronegócio com professores, coordenadores e estudantes dos anos finais do Ensino Fundamental. Possui capacitação dos professores e coordenadores através de palestras e visitas a empresas agroindustriais da região.

Após a capacitação, os professores desenvolvem o tema de forma interdisciplinar com seus estudantes, ao longo do ano letivo. Seu objetivo é apresentar conceitos fundamentais do agronegócio aos estudantes, por meio de visitas às empresas associadas, demonstrar a importância do setor para a economia e valorizar as atividades agroindustriais locais.

De acordo com Schwendler, “[...] na medida em que a Educação do Campo se institucionaliza, ela é disputada, invadida por uma concepção de Educação Rural, a partir das novas demandas do capital” (2017, p. 69). Sendo assim, instituições de ensino, vinculadas ao agronegócio tem investido em programas educacionais para difundir e fortalecer sua ideologia. Por meio destes programas o agronegócio impõe sua hegemonia na escola pública, seduz seus intelectuais e estes assumem seu projeto, ao ponto dos interesses privados interferirem no projeto político pedagógico e curricular das escolas. Materializa-se também desta forma a interferência da classe dominante no sistema público educacional.

Para Gramsci, “[...] uma das características mais marcantes de todo grupo que se desenvolve no sentido do domínio é sua luta pela assimilação e pela conquista “ideológica” dos intelectuais tradicionais [...]” (GRAMSCI, 2011, p. 206). A escola é um eficiente aparelho ideológico em constante disputa, onde os intelectuais desenvolvem sua ideologia. A fim de consolidar sua ideologia, o agronegócio vem adentrando neste espaço e assertivamente vem utilizando este lugar para formar crianças e jovens, em especial os filhos dos trabalhadores que estudam nas instituições públicas. Situação que demonstra que o currículo das escolas está sendo disputado pelo agronegócio. Para Saviani (2000) a construção do currículo escolar é um espaço de disputa política, que exprime a correlação de forças que estão presentes no ambiente escolar. Arroyo (2011)

3 Associação Brasileira do Agronegócio. <http://www.abag.com.br/institucional/historiamissaovisao>.



também compreende que o currículo não é apenas um território de disputas teóricas. A escola é disputada, os professores também são disputados, assim como suas consciências, que expressam a prática docente.

Nesta disputa, do outro lado, representando um projeto contra hegemônico, estão os Movimentos Sociais do Campo, que articulam escola e sociedade para pensar em um projeto educativo onde a instituição escolar seja um local de apropriação de saberes científicos, bem como, de emancipação humana. Para tal, os saberes formais devem estar articulados com a realidade do sujeito, sua história, cultura, trabalho e necessidades, com os saberes da prática social camponesa.

A expressão “Educação do Campo” surge na I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo que aconteceu em Luziânia, Goiás, em 1998. Passou a ser chamada Educação do Campo a partir do Seminário Nacional realizado em Brasília em 2002 e legitimado a partir das discussões que aconteceram em torno do tema, na II Conferência Nacional por uma Educação do Campo e no Fórum Nacional de Educação do Campo (CALDART, 2012). Ela nasce com o desafio de:

[...] pensá-la em sua especificidade constitutiva, mas buscando compor a universalidade historicamente possível em cada período, para construção do projeto de sociedade da classe trabalhadora. E sempre considerando a particularidade da formação social brasileira na análise e na configuração das lutas necessárias a esta construção. (CALDART, 2017, p.1).

Algumas características da Educação do Campo foram expostas no Dicionário da Educação do Campo por Roseli Caldart. De acordo com a autora, o movimento de educação do campo luta pelo acesso à educação que deve ser dos camponeses, pensada por eles, a partir de sua realidade específica buscando a totalidade, contra a tutela política e pedagógica do Estado. E nesse âmbito, os educadores ocupam uma posição importante de formuladores pedagógicos e de agentes transformadores da escola. “Na lógica de seus sujeitos e suas relações, uma política de Educação do Campo nunca será somente de educação em si mesma e nem de educação escolar, embora se organize em torno dela” (2012, p. 263), porque as lutas e reflexões pedagógicas são um desafio para a apropriação e produção do conhecimento; itens indispensáveis na formação dos trabalhadores que perpassa os muros da escola. Ainda de acordo com CALDART (2017, p. 3),

A Educação do Campo vem se construindo como uma articulação nacional das lutas dos trabalhadores do campo pelo direito à educação e como cooperação entre diferentes práticas educativas que se desenvolvem desde os interesses sociais dos trabalhadores do campo, em especial, dos camponeses ou das famílias e comunidades vinculadas ao trabalho de base camponesa. Do ponto de vista da concepção de educação, integramos uma tradição teórica que pensa a natureza da educação vinculada ao destino do trabalho, o que nos aproxima de uma tradição pedagógica de perspectiva socialista, justamente pelo acúmulo desta tradição no pensar o vínculo entre educação e trabalho numa perspectiva emancipatória.

O termo educação do campo é recente no cenário educacional brasileiro. Sua origem está nos movimentos sociais, elaborado na ação e reflexão, nas contradições, na luta de classe entre camponeses sem-terra e a estrutura fundiária brasileira. Sendo assim, a educação do Campo não nasceu como teoria educacional, sob a tutela de algum intelectual renomado. Foi e é convicção e prática lapidada pela ousadia e coragem dos trabalhadores. Sua perspectiva embrionária é emancipatória, vinculada a um projeto histórico de transformação social.

A educação do campo combina com a luta pela terra, pelo direito ao trabalho, à cultura, alimentação, a saúde, entre outros. Reconhece e valoriza a riqueza social e humana da diversidade de seus sujeitos em todas as dimensões, reafirmando as identidades desses sujeitos, buscando superar as contradições impostas pelas relações capitalistas.

A educação do campo concebe o campo como espaço de vida e resistência, onde camponeses lutam por acesso à terra e pela oportunidade de permanecer nela. Compreende a diversidade dos sujeitos sociais – agricultores, assentados, ribeirinhos, caiçaras, extrativistas, pescadores, indígenas, remanescentes de quilombos, enfim, todos os povos do campo brasileiro. Reconhece a importância da agricultura familiar (CARDOSO, 2022).

De acordo com Seganfredo (2014), a Educação do Campo contrapõe-se a educação rural, porque valoriza a identidade dos povos do campo. É pensada a partir de dimensões formativas, dentre elas o trabalho e a cultura; o trabalho enquanto prática social, gerador de conhecimento e cultura, bem como, “[...] contesta e discute a prática pedagógica, a metodologia, o material didático, a avaliação e o currículo da educação rural” (2014, p. 80). A educação do campo, tendo como horizonte a libertação da classe trabalhadora, busca compreender a complexidade da luta pela emancipação humana e pela transformação das relações sociais constitutivas do capitalismo. É mais do que educação escolar, é uma prática social, que se faz no dia a dia. De acordo com Molina (2010 p. 140):

A Educação do Campo não é somente um projeto educativo, uma modalidade de ensino; ela é uma perspectiva de transformação social, um horizonte de mudança nas relações sociais não só do campo, mas na sociedade brasileira, projetada pelos sujeitos coletivos de direito que a protagonizam.

A Educação do campo se constituiu na luta por escola, mas não se deixou prender pelas paredes da escola. É sinônimo de resistência, contém em sua gênese o germe da relação e da inter-relação capaz de dialogar com diversas realidades, contendo em si a perspectiva da mudança, aliada ao processo contínuo de conscientização e construção coletiva. De acordo com o movimento “Por uma educação do campo”, a uma escola do campo é:

Aquela que trabalha os interesses, a política, a cultura e a economia dos diversos grupos de trabalhadores e trabalhadoras do campo, nas suas diversas formas de trabalho e de organização, na sua dimensão de permanente processo, produzindo valores, conhecimentos e tecnologias na perspectiva do desenvolvimento social e econômico igualitário desta população. (FERNANDES; CERIOLI; CALDART, 2004, p. 53).

É mais do que educação escolar, é uma prática social, que se faz no dia a dia, enfrentando suas contradições. A escola do campo guia-se por um Projeto Político Pedagógico que aponta uma educação de caráter emancipatório, humanizador, capaz de fazer uma leitura de elementos do contexto local, produzindo conhecimento a partir da problematização, ressignificação da cultura do campo na perspectiva da não subordinação, da não discriminação e da superação da fragmentação e transmissão bancária do conhecimento.

A organização de uma escola que atenda aos princípios da educação do campo perpassa várias esferas. Além da sua organização, professores, alunos, comunidade, é preciso que o Estado assuma essa concepção e dê condições para que seja posta em prática. A escola do campo tem como pressuposto superar a fragmentação do conhecimento, promover uma educação emancipatória que rompa com a dicotomia entre trabalho manual e intelectual, valorizando e dialogando com a cultura.

Para Iasi (2007, p. 69), “[...] a emancipação humana exige que os seres humanos assumam o controle consciente de sua existência, superando as mediações que impedem a percepção de sua história como fruto de uma ação humana”, que será alcançada com a superação das desigualdades sociais, proporcionando igualdade de direitos para todos, dentre eles, o direito a educação.

A originalidade da educação do campo e de sua proposta de escola do campo está na prática pedagógica que combina conhecimento e realidades integradas às relações sociais e demais processos educativos que perpassam a sociedade e suas contradições, com destaque especial a valorização da cultura camponesa, a fim de construir as bases de outra sociedade, uma que contraste com a sociedade capitalista. Para Caldart:

A escola é um direito de todas as pessoas. Ela tem um papel educativo específico no mundo moderno, a ponto de que quem não passa por ela fica hoje efetivamente em condição social desigual. Mas reconhecer isso não é/não precisa ser o mesmo que absolutizar a educação escolar, como se apenas ela “contasse” na vida das pessoas e, pior, considerar a escola como referência única para pensar todos os processos formativos. Isso é um reducionismo enganoso do que de fato é a realidade da própria sociedade capitalista atual. Reduccionismo que é agravado pela difusão de uma visão igualmente simplificadora de escola, como se o processo educativo escolar fosse igual à dimensão da instrução ou do ensino. O projeto educacional que ajuda a dar sustentação à forma de sociedade que temos nunca foi somente escolar. (2008, p. 80).

Neste sentido, pode-se afirmar que nem toda escola existente no perímetro rural é do campo. Uma escola no e do campo possui algumas características: É construída desde a perspectiva dos movimentos sociais do campo, seus propulsores e, portanto, se insere na luta e construção de um projeto de desenvolvimento para o campo brasileiro a partir da agricultura camponesa. Dentre seus desafios, este projeto busca superar as desigualdades econômicas, políticas, sociais, culturais e cognitivas existentes na sociedade brasileira. A escola do campo possui uma identidade própria e singular. Dialoga com a família, a comunidade e os movimentos sociais. Articula saberes presentes no cotidiano dos estudantes, da cultura e do currículo oficial. A essa compreensão da Educação, soma-se a compreensão de que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (DIRETRIZES OPERACIONAIS, Art. 2º, parágrafo único).

7

Os processos educativos desenvolvidos nas escolas do campo são resultados de escolhas políticas. Não existe neutralidade educativa, sobretudo na educação escolar. Os sujeitos envolvidos possuem concepções e projetos de vida e de sociedade. Sendo assim, as escolas do campo fazem sua opção desenvolvendo processos educativos onde a educação contribua para os processos de transformação da sociedade.

A fim de garantir a educação do campo foi necessário pleitear políticas públicas para efetivar sua proposta educacional nas suas diversas dimensões formativas. Foi preciso requerer um conjunto de legislação a qual foi estabelecida por meio de normas, portarias e resoluções para assegurar a legalidade da educação campo.

2.6 Ruralidade – pedagogias culturais rurais

O campo e a cidade sempre foram vistos como dois locais geograficamente distintos, sendo o campo considerado, popularmente, como aquele local pacato, onde são realizadas atividades rurais, e localizados nos interiores dos estados. Já a cidade, representada pela capital do estado, sempre foi vista como o espaço de urbanização, um centro comercial.

Marques (2002), em relação à interpretação das relações entre o campo e a cidade, considera duas correntes, sendo a primeira a visão dualista e dicotômica, que opõe o espaço rural do espaço urbano, sendo o campo, refletor do atraso, enquanto que a cidade reflete o progresso. A segunda corrente mencionada pelo autor é a *continuum rural-urbano*, esta que se baseia na ideia de que o avanço do processo de urbanização representa mudanças significativas para toda a sociedade, atingindo também o espaço rural, fazendo com que esse espaço se aproxime do espaço urbano.

Essa última corrente, *continuum rural-urbano*, é a que melhor se adapta aos dias de hoje, haja vista que traz uma proximidade do campo e da cidade, reforçando a constituição de identidades referidas às diferenças espaciais e o sentimento de pertencimento ao meio rural (Wanderley, 2000).

Ressalta-se que na própria corrente do *continuum rural-urbano*, segundo Wanderley (2000), existem mais duas interpretações, a urbano-centrada onde ocorre uma hegemonização espacial e social que apontam para o fim da realidade rural.

E outra, que considera o *continuum rural-urbano* com a aproximação entre o campo e a cidade, havendo semelhanças entre eles, as peculiaridades de cada uma não são excluídas, portanto, não há possibilidade do fim do espaço rural.

Para analisar a relação entre o campo e a cidade, Marques (2002) menciona a teoria de Lefebvre, um geógrafo francês, que considera esses dois espaços como partes constitutivas de uma totalidade que se forma na diversidade. Para este geógrafo, o espaço rural encontra-se cada vez mais envolvido pelo tecido urbano. Rua (2005, p. 50) elucida que:

[...] o tecido urbano não designa de maneira restrita, o domínio edificado das cidades, mas o conjunto de manifestações do predomínio da cidade sobre o campo. Nessa acepção, uma segunda residência, uma rodovia, um supermercado em pleno campo, fazem parte do tecido urbano.

Como se pode perceber há uma ampliação do espaço urbano ao se utilizar o termo tecido urbano, os autores incluem as vias de circulação, torres de transmissão, redes de energia, enfim, objetos técnicos que estejam presentes no espaço rural, mas que na verdade tenham características urbanas.

Santos (1996) enfatiza a modernização da agricultura, considerando-a como um fator que aproxima o campo e a cidade. O autor elucida que:

Nas condições atuais do meio técnico-científico, os fatores de coesão entre a cidade e o campo se tornaram mais numerosos e fortes [...] a agricultura moderna, à base de ciência, tecnologia e informação, demanda um consumo produtivo cuja resposta, imediata, deve ser encontrada na cidade próxima (Santos, 1996 p. 227).

Nesse contexto, a cidade passa a ter um importante papel na produção agrícola em decorrência da modernização, do surgimento de novas tecnologias disponibilizadas para a produção, o armazenamento, o acondicionamento e para a circulação do que é cultivado no campo.

Com a globalização, a especialização agrícola baseada na ciência e na técnica inclui o campo modernizado em uma lógica competitiva que acelera a entrada da racionalidade em todos os aspectos da atividade produtiva, desde a reorganização do território aos modelos de intercâmbio e invade até mesmo as relações interpessoais. A participação no mundo da competitividade leva ao aprofundamento das novas relações técnicas e das novas relações capitalistas. (Santos, 1996, p. 242).

Salienta-se, que as peculiaridades existentes entre os atores sociais do espaço rural e do espaço urbano necessitam serem constatados de forma empírica, visto que a população rural vem apresentando relações sociais com a cidade e com a ideologia urbana. Alentejano (2003) elucida que se faz de grande importância a desmistificação de que o espaço rural é sinônimo de espaço atrasado e de que urbano se trata do espaço em progresso, do espaço moderno, já que o domínio da técnica e da artificialidade não é de exclusividade do espaço urbano.

Mattei (2008) destaca que a emergência de novas tecnologias e o uso intensivo de capital na agricultura fez com que os agricultores ficassem dependentes de fatores não-agrícolas, como máquinas, equipamentos, e insumos químicos, sem mencionar os complexos agroindustriais que foram integrados, reduzindo de forma progressiva o seu papel nas áreas rurais.

Mattei (2008) ainda chama a atenção do leitor para o fato de ter ocorrido uma elevação da produtividade do trabalho aliada ao crescimento da produção global de alimentos, bem como, à diminuição das populações que ocupavam as zonas rurais. Segundo o autor, foi daí que desenrolou uma série de rupturas no modelo clássico de desenvolvimento agrário, que rebateram sobre o sistema de produção familiar com uma maior intensidade, obrigando a buscar novas formas de reprodução.

Adentrando-se mais no assunto aqui tratado, o tópico a seguir faz um estudo acerca do mundo rural e da ruralidade, destacando essa busca por novas formas de reprodução.

O mundo rural sofreu várias transformações com a entrada do capitalismo, mas sem perder sua importância. Nos tempos antigos o processo de produção rural tratava-se de uma forma de sustento e as relações de trabalho não se baseavam apenas nas leis de mercado e sim em trocas entre famílias, parentes e vizinhos (Martins, 1975).

Com o avanço da modernização, a produtividade agrícola cresceu substancialmente e com ela ocorreu a proliferação de empresas prestadoras de serviços no preparo de solo, colheita, pulverizações, entre outras.

Enquanto isso, o espaço rural passou a ser valorizado pelas indústrias como meio de minimizar os custos devido à proximidade da matéria prima e obtenção de mão de obra não sindicalizada e mais barata. Além disso, também passou a ser procurado como forma de lazer e de moradia das famílias urbanas de classe média e alta.

Ressalta-se que o desenvolvimento econômico proporcionou o acesso dos trabalhadores rurais aos serviços na cidade, reduzindo a distância física e social entre as populações. Além disso, o campo deixou de ser somente espaço agrícola para se transformar em um ambiente de lazer para os moradores das cidades que procuram uma melhor qualidade de vida longe de congestionamentos e poluições urbanas. (Wanderley, 2000).

O fato é que essa modernização e as inovações tecnológicas provocam um avanço na sociedade ao mesmo tempo em que estimulam o consumismo excessivo. Existe uma disparidade de classe social, uma dependência dos mundos dominantes.

Consumismo e competitividade levam ao emagrecimento moral e intelectual da pessoa, à redução da personalidade e da visão do mundo, convidando, também, a esquecer a oposição fundamental entre a figura do consumidor e a figura do cidadão (Santos, 2000, p. 24).

Esse fenômeno provoca uma mistura dos povos, raças, culturas, gostos, que se não fosse pelo interesse em produzir capital, seria um importante fundamento para transformações sociais e políticas. (Santos, 2000).

Porém, o que ocorre é uma ruptura na identidade dos trabalhadores rurais, que se trata da interação do “eu” com o “outro” influenciando os valores, crenças e ideologias do indivíduo, como uma ação em sucessivo desenvolvimento e mudança constante, havendo um processo eficaz associado a mudanças em relação a tempo e espaço social de referência.

A ruralidade pode ser colocada então, como um processo rural ambivalente que envolve a construção de ruralidades no mundo urbano, havendo uma separação entre o imaginário e a realidade, como por exemplo, a festa junina no Brasil se trata de uma imagem urbana do rural, ou seja, uma ruralidade (De Paula, 2001).

Discorrendo sobre o conceito de ruralidades, os autores Candiotta e Corrêa (2008) mencionam que o termo é apontado por duas correntes, sendo que a primeira vê a ruralidade como um processo de valorização do meio rural, sendo a mesma disseminada pelas instituições globais por meio de financiamentos e políticas públicas. Segundo os autores, está embutido nesse interesse das instituições a ampliação das relações capitalistas por meio de atividades agrícolas e não-agrícolas no meio rural.

Candiotta e Corrêa (2008, p. 232) afirmam que:

Nessa perspectiva, a nova ruralidade não é algo construído socialmente pela população rural, mas mais uma ideia imposta por organismos concentradores do poder, cristalizada no discurso, porém muitas vezes não concretizada, que passa a ser utilizada e propagada por diversos pesquisadores como novos aspectos da realidade do espaço rural.

Já a segunda corrente que conceitua ruralidade, prefere tratar a mesma como uma realidade empírica, construída, sobretudo de forma endógena, ou seja, internamente. Para demonstrar o conceito de ruralidade dessa segunda corrente, Candiotta e Corrêa (2008, p. 233) citam Moreira (2005) afirmando que “as ruralidades seriam compostas por objetos, ações e representações peculiares do rural, com destaque para as representações e identidades rurais dos indivíduos e grupos sociais”.

Desta forma entra em questão a identidade onde o rural e o urbano pode está inserida no mesmo ator social produzindo elementos urbanos no meio rural e ampliando o projeto de modernização (Moreira, 2002).

Vale ressaltar que a ruralidade ocorre também com a população urbana, que é atraída pela mídia para o campo, vendo esse espaço como sinônimo de natureza e qualidade de vida, assim, Lima (2005) ressalta que

existem elementos da ruralidade no urbano e da urbanidade no meio rural.

Em relação a esse assunto, o autor Biazzo (2007, p. 19) elucida que:

[...] em ambos espaços se manifestam identidades sociais que configuram ruralidades e urbanidade. Em paisagens do campo e das cidades (formas, conjuntos de objetos) existem urbanidades e ruralidade (conteúdos – heranças, origens, hábitos, relações, conjunto de ações) que se combinam, gerando novas territorialidades, admitindo-se que cada local ou região pode abrigar diferentes territorialidades superpostas, relativas a diferentes atores sociais.

Diante do exposto, compreende-se que o termo “rural” não se trata mais somente de um espaço e, sim expressa as relações sociais nela inseridas e “ruralidade” compreende um rural moldado socialmente.

Neste sentido, cita-se a pedagogia cultural permite o entendimento de como o âmbito rural pode ser articulado com outras formas de trabalho para que se possa aprender a conviver com a natureza a partir de atividades rotineiras desse espaço.

A ruralidade atrelada a pedagogia pode, por exemplo, ensinar como se obter uma melhor qualidade de vida livre de agrotóxicos (Wandscheer; Teixeira, 2010). Nas palavras de Amaral (2000, p. 170):

Os educadores nos falam da possibilidade de reconstrução das relações entre cultura/natureza através da educação ambiental, e os empresários nos vendem imagens de natureza (publicidade), pacotes de natureza (turismo), (...) todas essas diferentes instâncias de produção cultural também acabam por reorganizar, redirecionar, ressignificar e restringir as possibilidades de fertilização cruzada entre os assim construídos, mundo da cultura e o mundo da natureza.

Estabelece-se, portanto, uma ética ecológica propondo o princípio do destino universal dos bens da criação e promoção dos bens indispensáveis à vida, prende-se como a comunidade rural convive com a natureza sem danificá-la.

Nas palavras de Luchiari (2000, p. 87): “o rural contemporâneo é resultado de um feixe de relações que soma as particularidades locais às demandas globais que o atravessam”. Teixeira (2005) menciona que a natureza é a maior ferramenta de aprendizagem, na qual guias e comunidade como um todo funcionam como tradutoras desse “outro mundo”.

Complementa Wandscheer e Teixeira (2010) que o espaço rural passa a ter uma ressignificação, deixando de ser visto como um ambiente atrasado para ser entendido como um espaço privilegiado em contato com a natureza, na qual se pode comer alimentos naturais, explorar trilhas e escalar rochas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A LDB/96 foi um avanço com relação à educação do campo, pois delineou as principais ideias que norteiam essa proposta educação educacional.

No entanto, para que ocorressem outros avanços, foi necessária a articulação entre comunidade e movimentos sociais. Destacou se neste pleito o MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra), com demais Movimentos Sociais do Campo e entidades, as quais fortaleceram e fortalecem a organização das comunidades para lutar pela efetividade do direito dando vida e voz para a educação do campo.

Em âmbito nacional, foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Parecer CNE/CEB 36/2001 e Resolução CNE/CEB 1/2002), visando à garantia da universalização da educação básica e educação profissional em nível técnico à população rural (BRASIL, Parecer nº 36/2001, Artigo 3º).

Embora muitas escolas tenham se assumido como escolas do campo, não se pode afirmar, entretanto, que as escolas assumiram a sua identidade e os seus princípios.

Assim, conclui-se que a educação rural possui suas bases nos movimentos sociais, que as conquistas, especialmente em relação a legislação, são fruto da luta permanente dos movimentos sociais organizados, os quais coletivamente buscam superar as desigualdades impostas aos campesinatos ao longo da história brasileira.

REFERÊNCIAS

ALENTEJANO, R. (2003). *As relações cidade-campo no Brasil do século XXI*. Terra Livre, São Paulo, v.2, n.21, p. 25-39, jul/dez.

AMARAL, Marise Basso. *Natureza e Representação na Pedagogia da Publicidade*. In: COSTA, Marisa Voraber (org). *Estudos culturais em Educação: mídia, arquitetura, brinquedo, biologia, literatura, cinema...* Porto Alegre, RS: Ed. Universidade/UFRGS, 2000.

ARROYO, Miguel G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2011.

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. **Por uma educação do campo**. Petrópolis: Vozes, 2004.

BEZERRA NETO, L. **Avanços e retrocessos da educação rural no Brasil**. Tese de Doutorado. Campinas, SP: [s.n], 2003.

BIAZZO, Pedro Paulo. (2007). Campo e Rural, Cidade e Urbano: distinções necessárias para uma perspectiva crítica em Geografia Agrária. In: MARAFON, Gláucio José; PESSÔA, Vera Lucia Salazar (Org.). **Interações Geográficas: a conexão interinstitucional de grupos de pesquisa**. Uberlândia: Roma.

BRASIL (1996). *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9394/96*. Brasília: MEC, 1996.

BRASIL. CNE. **Resolução CNE/CEB 1/2002**. Diário Oficial da União, Brasília, 9 de abril de 2002. Seção 1, p.32.

CALDART, Roseli Salete. **Reforma agrária popular e pesquisa**. In: ALENTEJANO, P. R. R; CALDART, R. S. (orgs). **MST: universidade e pesquisa**. SP: Expressão Popular, 2014.

CALDART, Roseli Salete. **A Educação do Campo e a construção da Pedagogia Socialista**. Seminário Construção histórica da Pedagogia Socialista: Legado da Revolução Russa de 1917 e os desafios atuais. São Paulo, Guararema, julho, 2017.

CALDART, Roseli Salete. **Dicionário da Educação do Campo**. / Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

CALDART, Roseli Salete. **Educação do Campo: notas para uma análise de percurso**. Trabalho, Educação e Saúde. Rio de Janeiro: v.7, n.1, p. 35-64, mar/jun 2009.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, C. A. (Org.). **Educação do campo: campo, políticas públicas, educação**. Brasília: INCRA, 2008. (Série Por uma Educação do Campo, n.7).

CAMPOS, Selma Aparecida Araújo. A infância na escravidão. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP, ano II, v.2, n. 2, jul./dez. 2022. DOI: 10.51473/rmos.v2i2.340

CANDIOTTO, Luciano Zanetti Pessoa; Correa, Walquíria Kruger. (2008). **Ruralidades, urbanidades e a tecnicização do rural no contexto do debate cidade-campo**. In: *CAMPO-TERRITÓRIO: revista de geografia agrária*. v.3, n. 5, p. 214-242, fev. 2008. Disponível em: < <http://www.campoterritorio.ig.ufu.br>> Acesso em: mar. 2023.

CARDOSO, Aparecida Mendes. Agricultura familiar e as políticas públicas de desenvolvimento no Vale do Ribeira em SP. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP, ano II, v.2, n. 2, jul./dez. 2022.

CORDEIRO, Tássia Gabriele Balbi de Figueiredo e. **Nenhuma escola fechada! Os impactos da nucleação escolar no embate entre educação rural e educação do campo**. Dissertação (Mestrado) - Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Faculdade de Formação de Professores. – 2013.

DE PAULA, Silvana. (2001). Quando o campo se torna uma experiência urbana. **Estudos Sociedade Agricultura**, n. 17, out.

DOMINGUES, Tais De Moraes Affonso. Barreiras e desafios enfrentados pelos professores na implementação do método de ensino a distância nas escolas rurais do município de Pelotas/RS. **RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber**. ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP, ano II, v.2, n. 2, jul./dez. 2022. DOI: 10.51473/rmos.v2i2.45

FERNANDES, B. M.; MOLINA, M. C. **As relações sociais na Escola e a Formação do trabalhador**. In: BAUMAN, Z. *Identidade*. Rio de Janeiro: Zahar Ed. 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Territorialização do MST - Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra - Brasil**. Site: Reforma Agrária em dados. Disponível em: <http://www.reformaagrariaemdados.org.br/sites/default/files/1495-4357-1-PB.PDF>. Acesso em mar. 2023.

FERNANDES, Bernardo Maçano. **O MST e as reformas agrárias do Brasil**. In: FERNANDES, Bernardo Maçano. Os campos da pesquisa em Educação do Campo: espaço e território como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. (Org.). Educação do Campo e pesquisa: questões para a reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES, Bernardo Maçano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete. “**Primeira Conferência Nacional ‘Por uma educação básica do campo’: texto preparatório**”. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salete; MOLINA, Mônica Castagna. Por uma educação do campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino: NuovaUniversaleEinaudi, 1975, p.763-764.

GRAMSCI, Antonio. **O Leitor de Gramsci**. Rio de Janeiro: Ed. Civilização Brasileira, 2011.

IASI, Mauro Luís. **As metamorfoses da consciência de classe**. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

LEITE, S. C. **Escola Rural: Urbanizações e políticas educacionais**. São Paulo: Cortez, 1999.

LIMA, E. N. **Novas ruralidades, novas identidades**. Onde? (2005). In: MOREIRA, Roberto J. (Org.). Identidades sociais: ruralidades no Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: DP&A, p. 41-65.

MARQUES, Inez Medeiros. (2002). *O conceito de espaço rural*. Revista Terra Livre, São Paulo, ano 18, n. 19, p. 95 a 112.

MARRAFON, Andrea Margarete de Almeida. **O processo de nucleamento e fechamento das escolas rurais na região de São João da Boa Vista (SP)**. Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2016.

MARTINS, José Souza. (1975). **Capitalismo e Tradicionalismo**. *Estudos Sobre As contradições da Sociedade Agrária no Brasil*. São Paulo: Pioneira.

MATTEI, Lauro. (2008). Pluriatividade no contexto da ruralidade contemporânea: evolução histórica dos debates sobre o tema. **Revista Econômica do Nordeste**. Fortaleza, v. 39, nº 3, jul-set.

MOLINA, M. C. (Org.). **Educação do campo e pesquisa II: questões para reflexão**. Brasília: MDA/MEC, 2010.

MOREIRA, Roberto José. (2002). **Ruralidades e globalizações: ensaiando uma interpretação**, Cadernos CPDA – Ruralidades. Rio de Janeiro: CPDA/ UFRRJ, n. 1. nov. 38p.

RIBEIRO, Marlene. **Educação Rural**. In: CALDART, Roseli S. et al. (Org.). Dicionário da educação do campo. Rio de Janeiro: IESJV, Fiocruz, Expressão Popular, 2012, p. 295 -301.

RUA, J. (2005). A resignificação do rural e as relações cidade-campo: uma contribuição geográfica. **Revista da ANPEGE**, Rio de Janeiro, n. 2, p. 45-66.

SANTOS, Milton. (2000). **Por uma outra globalização**. Do pensamento único à consciência universal.

SANTOS, M. (1996). **A natureza do espaço**. São Paulo: HUCITEC.

SAVIANI, Nereide. **Saber escolar e didática: problemas da unidade conteúdo/método no processo pedagógico**. 3. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHWENDLER, S.F. **Políticas Públicas de Educação do campo na Atualidade: avanços e contradições**. Sapelli, Marlene Siebert e Silva, Jefferson Olivatto. (Org.). Uma Face da Hidra Capitalista: Críticas às políticas Educacionais para a classe trabalhadora. 1 Ed., Curitiba, Editora Prismas, 2017, p. 69-99.

WANDERLEY, Maria de Nazareth Baudel. A emergência de uma nova ruralidade nas sociedades modernas avançadas – o “rural” como espaço singular e ator coletivo. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n.11, p.87-146, out. 2000.