

## EDUCAÇÃO E ENSINO EM ESCOLAS DO MEIO RURAL: CONTROVÉRSIAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS

Maria Aparecida de Queiroz<sup>1</sup> - UFRN  
[cidinha@ufrnet.br](mailto:cidinha@ufrnet.br)

**Resumo:** Analisamos a problemática da educação em escolas rurais ressaltando controvérsias nas concepções teórico-metodológicas e nas práticas decorrentes de políticas educacionais para esse meio, secundarizado diante do urbano. A concepção de rural com atividades específicas das cidades formando um continuum que tende a urbanizar-se contrapõe-se à defesa da agricultura familiar, à agrodiversidade. Concepções e práticas de educação não correspondem à diversidade com um projeto político-pedagógico articulado às identidades dos trabalhadores. Condições de ensino e trabalho docente permanecem precárias.

**Palavras-chave:** políticas educacionais; educação rural; controvérsias

Neste estudo nos propomos a discutir sobre algumas concepções teórico-metodológicas de meio rural em suas relações com o urbano assim como analisar aspectos da educação e do ensino para os filhos dos trabalhadores em contextos rurais. Partimos de uma literatura sobre essas temáticas, em particular a educação, em que prevalecem concepções que apresentam essas realidades de forma dual, opostas, sobrepostas, um continuum, sem que se considerem as particularidades, a diversidade socioeconômica e cultural, bem como as interações que melhor definem a ruralidade. No debate sobre a problemática da educação e do ensino em escolas desse meio, estudos como o de Damasceno; Beserra (2004), entre 1980-1990, evidenciam a *desproporção* na quantidade de pesquisas e na produção acadêmica se comparada a outros temas privilegiados da educação brasileira. Werle (2007), organizadora de uma coletânea sobre o tema, evoca a constatação do texto referenciado, chamando a atenção, também, para essa *lacuna* na literatura no Brasil e em Portugal.

Diante dessa problemática, é instigante olhá-la tomando como referência uma literatura que põe luz à compreensão do conceito de rural que se modifica ao longo da história, não podendo mais ser compreendido no contraponto entre rural/urbano. Considerando que essa orientação teórico-metodológica predomina nas políticas públicas do campo social, em especial na educação, vislumbramos com a perspectiva de compreender, historicamente, o rural e a educação correspondente. É o que nos propomos a fazer nas seções seguintes deste texto.

---

<sup>1</sup> Maria aparecida de Queiroz. Prof<sup>ª</sup> Doutora do Departamento de Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

## 1 CONCEPÇÕES DE RURAL/URBANO

Situando a trajetória da sociologia, em sua vinculação com a *mudança social e* as circunstâncias de *crise*, Solari (1976) ressalta dois processos igualmente importantes que ocorreram nos Estados Unidos da América do Norte a partir de 1790. Um deles consiste no esvaziamento do campo em contraposição ao crescimento das cidades, concomitante à *invasão do meio rural pela cidade*, que tende a desaparecer. Queiroz (1976, p. 163) filia-se à perspectiva histórica de desenvolvimento das sociedades sugerindo abandonar essa concepção de rural e o urbano, pois ambas são “[...] duas realidades paralelas, embora interligadas, formando duas sociedades globais fundamentalmente diferentes”. Acena a socióloga com a impossibilidade de estudar o rural por si só, senão “[...] como parte de um conjunto social mais amplo, do qual faz parte juntamente com a cidade.”

Por volta da década de 1960 (SARACENO, 1996, p. 1), no debate que ocorre em parte da Europa, imprime-se “O conceito de ruralidade, empregado sobretudo pelas Ciências Sociais na oposição clássica urbano-rural, [a categoria é bastante utilizada] para explicar as diferenciações espaciais do desenvolvimento apenas na Itália”. O mesmo não acontece em países europeus com história de desenvolvimento mais antigo, nos quais a categoria ruralidade a despeito de ser significativa, até recentemente, os teóricos não a utilizavam facilmente para explicar como determinadas áreas rurais ganharam dinamismo enquanto algumas áreas urbanas entraram em declínio.

Analisando a problemática do campo no Brasil, Veiga (2001, p. 5) mostra que, atualmente, estão em pauta dois projetos políticos. Um deles enfatiza o agronegócio como setor competitivo que assegura a produção e a comercialização de gêneros e matérias-primas para alimentar a cadeia produtiva da indústria e comércio interno e as exportações. Esse *agribusiness* – agricultura, pecuária, silvicultura e pesca – tem, pois, a missão “[...] de minimizar custos e produção e transação de gêneros e matérias-primas que são transferidos para o segundo elo da cadeia, formado por indústrias de transformação, exportadores, atacadistas ou centrais de compras das redes de varejo”. A despeito da defesa do agronegócio como alternativa político-econômica e social para o Brasil, é reduzida sua capacidade para absorver o excedente da força de trabalho que demanda, principalmente, do uso de tecnologias. As oportunidades de emprego, no entanto, ficam abertas a outros campos de atividades econômicas.

O outro projeto objetiva “[...] maximizar as oportunidades de desenvolvimento humano em todas as mesorregiões rurais do imenso território brasileiro, e no maior número de suas microrregiões rurais” (VEIGA, 2001, p. 5). Ao contrário do agronegócio que requer a especialização minimizando os postos de trabalho, imprime a diversificação às *economias locais* como *palavra-chave*. Em vez da *especialização*, esse projeto é *multissetorial* e seu objetivo é promover a agrodiversidade, pois considera que “A simbiose dos sistemas policultores com criação de pequenos animais e pecuária de leite é muito melhor que a monotonia de ilhas [de] monoculturas cercadas de pastagens extensivas por todos os lados” (VEIGA, 2001, p. 6).

Por isso, a concepção rural/urbano como realidades duais originada da sociologia norte-americana já não explica a diversidade do campo em escala mundial. Na União Europeia, em particular, quando a dinâmica das políticas agrícolas de custeio dos preços passou a onerar os cofres dos Estados, modificaram-se as formas de intervenção no setor. Foram reforçadas as políticas para as zonas rurais, compensando, assim, a redução do custeio agrícola. Esses fatos, além de outros considerados importantes, mobilizaram administradores e teóricos na retomada, com maior precisão, do conceito de ruralidade que passou a “[...]conduzir as políticas de desenvolvimento com uma lógica territorial em vez de setorial” (SARACENO, 1996, p. 1).

Filiando-se a essa concepção, Abramovay (2000)<sup>2</sup> traduz sua compreensão de que “Ruralidade é um conceito de natureza territorial e não setorial”. Afasta-se, pois, dos velhos mitos do rural com predominância da agropecuária, visto sob o prisma do esvaziamento, da concentração populacional; associado à *carências*, à *precariedades*. Para o pesquisador, o rural não deve ser olhado pela oposição, mas “[...] na sua relação com as cidades” (ABRAMOVAY, 2000, p. 2). No esforço para elucidar um conceito de rural, passamos por meandros que incluem o que chamamos de *cidade*, o que nos leva a supor que algumas cidades brasileiras, contraditoriamente, podem ser consideradas rurais.

Assim, já não se sustentam as concepções que evocam os velhos e os novos mitos do atraso, da predominância do setor agrícola, do êxodo para o meio urbano, como referencial teórico-metodológico para compreender a diversidade do rural na atualidade. Ou também não se sustentam explicações que reduzem o rural a determinadas ocupações não-agrícolas como perspectiva de urbanização do rural,

---

<sup>2</sup> A referência encontra-se no Resumo do texto e a paginação só começa na Introdução.

porque, nele, predominam serviços “[...] domésticos, ajudantes de pedreiro, prestadores de serviços diversos [que não absorvem os desempregados demandados do] progresso tecnológico e da reestruturação produtiva” (SILVA, 1987, p. 43). Conforme essa compreensão, o desenvolvimento desse *novo rural* permanece impulsionado por demandas urbanas, como aquelas induzidas pelo mercado imobiliário (condomínios, granjas, turismo). A base agrícola, nessa concepção, tende a desaparecer, e problemas históricos, a exemplo da estrutura fundiária oligárquica, são desconsiderados, a despeito da urgência de uma reforma agrária consubstanciada como política estatal. Em contraposição a essa perspectiva, vislumbra outra com a permanência de atividades agrícolas, da agrodiversidade, da diversificação de setores das economias locais, da agricultura familiar, em oposição à especialização de determinados campos de atividades que caracterizam o agronegócio.

A perspectiva de compreender o dinamismo do espaço rural e urbano no processo de mudanças na sociedade ao longo da história amplia-se para além do território e estende-se a uma compreensão do “[...] urbano como modo de vida, alegando que a urbanização já não denota meramente o processo pelo qual as pessoas são atraídas a uma localidade, intitulada cidade, e incorporadas a seu sistema de vida” (WIRT, apud ENDLICH, 2006, p. 19). Referendando essa idéia, Santos (1997, apud ENDLICH, 2006) argumenta que o rural e o urbano não podem ser compreendidos nos limites restritos da cidade e do campo, pois o desenvolvimento técnico propõe relações construídas em redes que ultrapassam os limites territoriais. O rural, portanto, já não pode ser compreendido por atividades puramente agrícolas, atraso, carências ou pelo desrespeito aos cidadãos, que deve ser suprido pelas políticas públicas. A partir dessa compreensão sobre o debate histórico em torno das concepções de rural, procuramos entender sob o mesmo prisma, traços significativos da educação brasileira direcionada aos trabalhadores desse tão diversificado rural.

## **2 EDUCAÇÃO E ENSINO EM ESCOLAS DO MEIO RURAL: CONTROVÉRSIAS POLÍTICAS E PEDAGÓGICAS**

Nesta pesquisa de natureza bibliográfica sobre educação em escolas do meio rural, constatamos que nas políticas de educação para os filhos dos trabalhadores do setor, da Colônia à República, prevalece a concepção dualista entre o rural/urbano, e confirmam-se, por conseguinte, fortes traços de favorecimento aos projetos econômicos de interesse do capital. Esse enfoque economicista esteve presente no ensino primário

(correspondente aos atuais quatro primeiros anos do ensino fundamental), e permanece nas formulações e nas práticas educativas. Estende-se além dos anos de 1930, perpassando o Estado Novo, ultrapassa décadas sem que se altere a base minimalista de educação para os trabalhadores do campo e para seus filhos. A partir da criação do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública (1930) conforme Ricci (1999, p. 1) a educação ganhou contornos nacionais, exercendo um importante “[...] papel civilizatório e urbanizador [...]”. Desde então, por décadas, os currículos escolares seguem vertentes teórico-metodológicas como a escolanovista e a tecnicista, cujo objetivo primordial seria ajustar o individual ao social de forma compatível com o processo de industrialização em curso em nosso país. Seguindo essa tendência, destacamos momentos conhecidos pela influência do escolanovismo, do ruralismo pedagógico pós 1930, divulgados, dentre outros, por Sílvia Romero, Alberto Torres, Lourenço Filho, Sud Mennuci.

A despeito dessas influências na educação brasileira, ao final da Segunda Grande Guerra Mundial, as esquerdas se mobilizaram em torno da universalização da educação, em especial de adultos, organizando-se em comitês, Universidades Populares, Centros de Cultura Popular. O Estado brasileiro, sob a orientação do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos-INEP, também, protagonizou iniciativas como: a ampliação das redes de ensino supletivo; a Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA. Esta, nascida sob a influência das idéias do Congresso de Educação de Adultos (1947), atendendo, também, aos apelos da UNESCO de enfatizar a educação popular, tinha orientação programática claramente ruralista. Conforme Paiva (1973, p. 176), essa foi reconhecida como “[...] a primeira grande campanha dirigida predominantemente ao meio rural”.

Conforme essa análise, constatamos que a Educação de Adultos, provavelmente não teria o mesmo objetivo proposto à época do Estado Novo pelo Presidente Getúlio Vargas, que consistia em conter a imigração rural/urbano. A CEAA estava voltada para interesses político-eleitorais no interior do país, e econômicos de preparar mão-de-obra para a indústria em desenvolvimento. Os conteúdos de ensino não abordavam aspectos específicos das realidades rurais, o que só veio acontecer após o Seminário Interamericano de Educação de Adultos, tornando-se “[...] um programa de missões rurais no interior [...] baseado na metodologia do desenvolvimento comunitário, [do meio rural]” (PAIVA, 1973, p. 176).

Quando os resultados desse evento político-educativo foram divulgados na III Conferência Geral da UNESCO em Beirute (1948), houve grande interesse entre os participantes e suscitou a realização de um Seminário Interamericano de Educação de Adultos, no Brasil (1949). Esses eventos convergiam para a abordagem ampla da importância da educação para o desenvolvimento da América Latina, continente que, à época, conforme representante da Organização dos Estados Americanos-OEA, abrigava em torno de *70 milhões de analfabetos*, constituindo-se esse fato em ameaça para a região. A seguir, a Campanha Nacional de Educação Rural-CNER viria selar os objetivos daquela que sucedia, incentivando o espírito comunitário, a valorização do ser humano, a não-diferenciação entre a cidade e o campo. Acreditavam os propositores da campanha, que por meio da organização comunitária e da crença na educação, seriam evitados e/ou resolvidos os problemas coletivos do meio rural. Por isso, tornava-se necessário preparar as pessoas que viviam e trabalhavam para uma tarefa que “[...] dependia dos métodos e das técnicas de uma pedagogia não escolar: a educação comunitária” (PAIVA, 1973, p. 198).

Além dessas iniciativas, destacamos como projetos, induzidos pelo estado para educação do meio rural no Brasil, a assistência técnica educativa. De matriz norte-americana conforme Queda (1976), tinha como objetivo o desenvolvimento do ser humano independente de idade e gênero, despertando autoconfiança, capacidade e compreensão, e tornando-o apto a assumir responsabilidades de liderança. Por volta dos de 1950, os acordos MEC/USAID desencadearam uma filosofia em que a escola seria instrumento de ajustamento das pessoas à renovação, ao progresso técnico, integrando-se, assim, à civilização ocidental (RICCI, 1999). A assistência técnica vem, nesse bojo ideológico, sendo divulgada no continente Latino-americano por meio da Associação Internacional para o Desenvolvimento Econômico e Social – AIA, a partir de 1948. A primeira iniciativa de criação, no Brasil, partiu do governo de Minas Gerais, com a Associação de Crédito e Assistência Rural – ACAR, estendendo-se, depois, a outros estados brasileiros.

A extensão rural, resultante dessa matriz, apresenta-se, pois, como reação aos desacertos da educação no meio rural, sendo que suas atividades são reconhecidas por seus próprios idealizadores como *processo de educação* de natureza *extra-escolar*. Atribuem à noção de comunidade rural relações harmoniosas, descartando possibilidades de conflitos entre classes ou grupos de interesses divergentes: trabalhadores assalariados e grandes fazendeiros, o que revela o seu caráter de *educar o*

*público* de forma *persuasiva*. O trabalho extensionista, com esse enfoque, pelo menos no Rio Grande do Norte, se mantém junto às escolas do meio rural, aproximadamente até volta dos anos de 1970-1980.

Naquele momento, eram implementados, por iniciativa do Ministério de Educação, programas e projetos específicos para o ensino fundamental, sob a orientação de organismos técnicos e financeiros internacionais: Comissão de Planejamento para a América Latina/CEPAL, UNESCO, Banco Mundial e Banco Interamericano de Desenvolvimento-BID. Esses programas, formulados com o suposto objetivo de atender às particularidades do ensino em escolas do meio rural, enfatizavam: formação de professores, reformulação de currículos e programas de ensino, técnicas e materiais de ensino-aprendizagem.

Destacamos, dentre eles, o POLONORDESTE, o Projeto Nordeste, o Programa de Educação Básica para o Nordeste/EDURURAL/NE, todos com caráter experimental e transitório. Referindo-se ao Projeto Nordeste, Cabral Neto (1997, p. 13) considera – o que nós também visualizamos nos demais programas – que se apresenta como “[...] uma ampla estratégia de desenvolvimento regional, concebida pelo governo brasileiro em parceria com o Banco Mundial, objetivando interferir na situação [socioeconômica] e educacional da Região Nordeste”. Naquele momento, além dos interesses do Banco Mundial em financiar projetos para as áreas pobres (rurais) da América Latina, em particular o Brasil, outros fatores confluíam despertando interesses pelo Nordeste.

A transição à democracia vislumbrava com eleições diretas para prefeitos (1980), para governadores (1982), e para presidente da República (1989). Um longo período de estiagem (seca) estendia-se entre 1979 e 1983, causando, segundo Queiroz (1997, p. 41), clamor público diante da devastação da natureza, a mortandade dos rebanhos e o sofrimento do grande contingente da população que se arrastava “[...] em lamentáveis condições de pobreza”.

Essas contradições visualizadas nas políticas de educação, em particular no Nordeste brasileiro, são confirmadas por Chaloult (1980); Carvalho (1987), quando consideram que a atuação do Estado brasileiro no Nordeste não tem se voltado para a superação da pobreza, senão em situações de calamidade (secas e enchentes), realimentando, em última instância, a acumulação capitalista e do capital político. O EDURURAL/NE tinha como metas reformar e construir escolas, oferecer merenda escolar e treinamento para os professores. Nesse projeto, apesar de os recursos serem

gerenciados pelas Secretarias Estaduais de Educação e as ações implementadas nos municípios, ganhava visibilidade política e gerava divisas eleitorais para o prefeito e para seus aliados. Conforme Queiroz (1997, p. 150), em dois municípios pesquisados no Rio Grande do Norte, a estratégia política do EDURURUAL/NE imprimiu mudanças (ainda que transitórias) na dinâmica da gestão da educação municipal. Possibilitou também o “[...] crescimento pessoal e profissional [das equipes]. Abriu espaço para troca de experiência profissional, como também ao estudo, à reflexão, à discussão teórica e ao embate político sobre questões da realidade”.

Nos últimos vinte anos, eventos importantes como a promulgação da Constituição Federal de 1988, trouxeram avanços na área social, e, em decorrência dos compromissos assumidos pelo governo brasileiro na Conferência de Jontien/1990 na Tailândia, seguiu-se um aparato legal e normativo constituído pela Emenda Constitucional nº 14/96 (BRASIL, 1998<sup>a</sup>), Lei nº 9.394/96 (BRASIL, 1998<sup>b</sup>, Lei nº 9.424/96 (BRASIL, 1998<sup>c</sup>), imprimindo um novo direcionamento à educação brasileira. A mobilização de setores organizados da sociedade, em meio ao regime civil-militar e à transição à democracia, gerou um debate com tendência ao contraponto às concepções vigentes de educação para os trabalhadores, em particular em contextos rurais.

A partir de 1997, organizações de trabalhadores do campo se expressavam em movimentos sociais e sindicais, ao lado de algumas Universidades Federais brasileiras, mostrando-se contrários às tradicionais concepções teórico-metodológicas de educação para o meio rural. Esse embate imprimia uma nova visão de *educação do campo*, criando possibilidades de construção de identidades socioeconômicas e culturais aos trabalhadores, como *sujeitos* desse território

Foi nessa senda que, a partir de 1997, desencadearam-se eventos sobre a Educação do Campo em vários Estados brasileiros, sendo marcante a I Conferência Nacional Por uma Educação do Campo em Luziânia/GO (1998), promovida pelo movimento conhecido como Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo. Nesses eventos, a proposta de substituição do termo *educação rural* por uma *educação do campo*, foi encaminhada e consolidada entre os participantes do movimento. Entendiam eles que o termo anterior não correspondia mais à abrangência da dinâmica assumida pelo campo em determinadas áreas reconhecidas pela diversidade socioeconômica, política e cultural. Fernandes e Molina (2004), referindo-se a essa problemática, remontam à história da educação brasileira na qual a educação esteve

associada à superação do atraso e à precariedade nos recursos financeiros necessários ao funcionamento de escolas que funcionassem com qualidade social referenciada.

Para superar essa concepção que permeia as políticas para educação em escolas do *meio rural*, na forma traduzida nos marcos legais ao longo da história, deveriam ser formuladas e implementadas políticas direcionadas aos sujeitos do campo. Conforme traduzem as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica das Escolas do Campo (BRASIL, 2002 4-5) o “[...] campo, nesse sentido, mais do que um perímetro não-urbano é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social com as realizações da sociedade humana. Seguindo essa compreensão de Fernandes (2008, p. 41), a “[...] Educação rural é um projeto externo ao campesinato, a Educação do campo nasce das experiências camponesas de resistência em seus territórios”. Nesse sentido, ao lado de Jesus (2004), Caldart (2008), outros pesquisadores e integrantes de movimentos sociais consideram a pertinência dessa concepção de educação como a que melhor traduz as especificidades e a diversidade da realidade dos sujeitos que vivem, trabalham e estudam nesses territórios expressivos de suas identidades.

O reconhecimento oficial desse movimento vem, em 2002, quando em meio a intensos debates, o Conselho Nacional de Educação (CNE) aprovou o relatório correspondente às Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, cujo objetivo seria direcionar as ações educacionais a ele pertinentes. Traduzido na Resolução nº 01/2002 do CNE e da Câmara da Educação Básica (CEB) do Ministério de Educação, o texto foi publicado no Diário Oficial da União, em 9 de abril de 2002. Esse seria um momento ímpar na história da educação para os contextos rurais, intensificando-se o debate acerca das políticas de educação do campo.

Novos eventos foram motivados na articulação nacional, como o Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo, realizado no período de 26 a 29 de novembro de 2002. No ano seguinte (2003), os movimentos sociais e as instituições (Universidades Federais) parceiras na implementação de projetos de Educação do Campo, reivindicavam, junto ao MEC, com base nas diretrizes, políticas públicas de universalização da educação do campo. Essas discussões traduziram-se em medidas efetivas como a constituição de um grupo permanente de trabalho cujo objetivo seria sistematizar a experiência acumulada dos movimentos sociais e das instâncias oficiais, resultando na elaboração das referências para uma política nacional de Educação do Campo (2004). Foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e

Diversidade (SECAD) no Ministério de Educação, sendo que as discussões sobre a problemática da educação do campo eram oficializadas e difundidas, por meio de Seminários Estaduais de Educação e Diversidade no Campo, nos estados brasileiros.

Desde então, setores do Estado brasileiro, como o Conselho Federal de Educação/CNE e Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD/MEC), vêm incorporando ações políticas para a Educação do Campo. Apesar da mudança de expressão – de educação rural para educação do campo – com significativa aceitação nos movimentos sociais do campo, entre setores da academia, pesquisadores, órgãos e setores do Estado brasileiro, a nova filosofia de *educação do campo* tem orientado, principalmente, a educação nos assentamentos de reforma agrária.

As demais escolas onde estudam os filhos dos trabalhadores do campo continuam, no entanto, trabalhando os conteúdos curriculares e com materiais de ensino semelhantes às demais, exceto onde são usadas metodologias experimentais como o Arca das Letras e o programa Escola Ativa, direcionado às escolas rurais organizadas em turmas multisseriadas.

Apesar de se registrarem, ao longo da história, iniciativas de natureza administrativa e pedagógica, consideradas politicamente inovadoras, a educação em escolas do meio rural (e urbano) sempre esteve e permanece, sob a influência de princípios, métodos e processos de ensino amplos, comuns aos sistemas de ensino. Não se voltam para atender à diversidade na problemática dos sujeitos do campo tampouco visam sua inserção em processos sociais transformadores, movidos por direitos inalienáveis – terra onde viver e trabalhar, educação, saúde, transporte, vida digna como cidadãos de direitos (MOLINA, 2008).

Ao contrário dessa perspectiva política e pedagógica, na educação para os sujeitos desse território, permanecem as condições físicas e materiais (prédios, equipamentos). Além dos materiais de ensino como o livro didático, suporte ao trabalho dos professores, conteúdos curriculares e merenda, marcados por condições precárias, conforme dados oficiais do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Anísio Teixeira-INEP (2007). Permanecem entre parcela de educadores, das que pessoas que vivem no campo e dele depende sua sobrevivência, aspirações por uma educação com qualidade socialmente referenciada. Isso ainda é considerado um porvir na educação para os sujeitos do campo e das cidades brasileiras.

Para ambas as realidades, diante da complexidade da sociedade informacional e global, a educação, como política pública para esses segmentos da população,

apresenta-se de forma minimalista, para suprir carências (merenda e livro didático, fardamento, distribuídos gratuitamente pelo Estado). A educação destina-se também a manter a criança e o jovem na escola, tirando-os das ruas ou não permitindo que permaneçam ignorantes no campo, expostos à exploração do capital, aos riscos do narcotráfico, sendo protegidos, amparados pela justiça pública.

Nos planos e nas práticas políticas e pedagógicas, ainda estamos longe de ter na educação e, em particular, na escola, localizada no campo, espaços de direito à produção e à divulgação do conhecimento historicamente produzido, em situações concretas de vida. Nesse território em especial, conforme Azevedo; Queiroz (2006), a *Educação do Campo*, diante da diversidade de interesses – classes, grupos, etnias, gêneros – deve ser discutida de forma dialética. Pois, apresenta controvérsias políticas e pedagógicas que devem ser vistas com muita atenção pelos educadores e pelos promotores de políticas públicas nessa área, em particular o Estado brasileiro.

## REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **Funções e medidas da ruralidade do desenvolvimento contemporâneo**. Brasília: IPEA, 2000.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; QUEIROZ, Maria Aparecida de. Traços da história e laços com a memória com a educação rural na década de 1970: um estudo com educadoras do campo no município de Jardim do Piranhas/RN, na Região do Seridó. In: MORAIS, Grinaura Medeiros; DANTAS, Eugênia. (Orgs.). **Livro de memórias**. João Pessoa: Idéia, 2006.

\_\_\_\_\_. **Ministério de Educação**. Emenda Constitucional n. 14. Leis 9131, 9192, 9394, 9424 e Decretos n. 2026, 2264, e Emenda constitucional n. 14. Brasília, 1998<sup>a</sup>.

BRASIL. Ministério de Educação. **Diretrizes e Bases da educação Nacional**. Leis 9131, 9192, 9394, 9424 e Decretos n. 2026, 2264, e Emenda constitucional n. 14. Brasília, 1998<sup>b</sup>.

\_\_\_\_\_. Ministério de Educação. **Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério**. Leis 9131, 9192, 9394, 9424 e Decretos n. 2026, 2264, e Emenda constitucional n. 14. Brasília, 1998<sup>c</sup>.

\_\_\_\_\_. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo** Brasília: MEC/SECAD, 2002.

CABRAL NETO, Antonio. **Política educacional no projeto nordeste**: discursos, embates e práticas. Natal: EDUFRN, 1997.

CALDART, Roseli Salete. Educação do Campo e território camponês no Brasil. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.). **Por uma educação do campo**; campo, políticas públicas e educação. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

CALAZANS, Mara Julieta C.; CASTRO, Luiz Felipe Meira de; SILVA, Hélio R. S. da. Políticas educacionais. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Diaz. (Orgs.). **Educação rural no terceiro mundo**; experiências e novas alternativas. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

CARVALHO, Inaiá Maria Moreira de. **O Nordeste e o regime autoritário**: discurso e prática do planejamento regional. São Paulo: Hucitec-SUDENE, 1987.

CHALOULT, Yves. **Questão agrária e política de Estado**: o POLONORDESTE. Brasília: UNB, 1980. (Série Sociologia).

DAMASCENO, Maria Nobre; BESERRA, Bernardete. Estudos sobre educação rural no Brasil: estado da arte e perspectivas. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 30, n. 1 p. 73-89, jan./abr. 2004.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO, 1., I CNEC, 1998, Luziânia. **Declaração Final**: Por Uma Política Pública de Educação do Campo. Luziânia, 1998.

ENDLICH, Ângela Maria. Perspectivas sobre o urbano e o rural. In: SPOSITO, M. Encarnação Beltrão; WITACKER, Arthur Magon. **Cidade e campo**; relações e contradições entre urbano e rural. São Paulo: Expressão Popular, 2006.

FERNANDES, Bernardo Mançano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna. (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção para uma Educação Básica do Campo, 5).

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS ANÍSIO TEIXEIRA. **Panorama de educação no campo**. Brasília, 2007.

JESUS, Sônia Meire Azevedo; MOLINA, Mônica Castagna. **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional para uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção para uma Educação Básica do Campo, 5).

MOLINA, Mônica Castagna. A constitucionalidade e a justiciabilidade do direito à Educação dos Povos do Campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida. (Org.). **Por uma educação do campo**: campo, políticas públicas e educação. Brasília: INCRA: MDA, 2008.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Educação popular e educação de adultos**. Contribuição à história da Educação brasileira. São Paulo: Loyola, 1973.

QUEDA, Oriowaldo. O papel da educação escolar e da assistência técnica. In: SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo. (Ogs.). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Nacional, 1976.

QUEIROZ, Maria Isaura Pereira de. Do rural e do urbano no Brasil. In: SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo. (Ogs.). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Nacional, 1976.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **EDURURAL/NE no Rio Grande do Norte: o desafio de transformar a administração educacional municipal (1980/1985-1987)**. 1997. 173f. Tese (Tese de Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1997.

RICCI, Rudá. **Esboços de uma nova de educação do meio rural brasileiro**. [S. l.]: SEADE, 1999.

SARACENO, Elena. “**O conceito de ruralidade: problemas de definição em escala européia**”. Roma: [s. n.], 1996. (Tradução do original italiano Ângela Kaheyama, do Instituto de Economia da UNICAMP).

SOLARI, Aldo B. O objeto da sociologia rural. In: SZMRECSÁNYI, Tomás; QUEDA, Oriowaldo. (Ogs.). **Vida rural e mudança social: leituras básicas de sociologia rural**. São Paulo: Nacional, 1976.

SILVA, José Graziano de. Velhos e novos mitos do rural brasileiro. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 1, n. 1 1987.

VEIGA, José Eli da. **Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa. (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional**. Instituições, práticas e formação de professores. Ijuí: UNIJUÍ, 2007.