

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA: OUTRAS REFLEXÕES

Márcio Adriano de Azevedo | Igor Rasec Batista de Azevedo  
Patrícia Ramanna Oliveira de Lira Azevedo

### RESUMO

O artigo tem como objetivo discutir a educação profissional do campo e a questão agrária, a partir de reflexões já suscitadas em estudos anteriores, como Azevedo e Azevedo (2012). Naquele momento, discorremos sobre a questão agrária e educação do campo, analisando algumas controvérsias e perspectivas. Resulta ainda de interesses que vêm fundamentando o projeto de pesquisa – em fase de construção –, de Azevedo (2015), bem como de estudos e investigações que vêm sendo desenvolvidos pelos autores. Portanto, buscamos articular a discussão sobre a questão e a educação do campo, incorporando algumas reflexões sobre os temas à educação profissional, razão pela qual optamos pelo subitem outras reflexões, as quais serão apresentadas nas considerações finais. Para a realização dos estudos, optamos pela revisão bibliográfica, tendo como ênfase analítica as produções acadêmico-científicas, projetos de pesquisa e palestras e conferências, nas quais se expõe as experiências vivenciadas no âmbito do IFRN. Vimos que na macropolítica das ações voltadas à educação profissional do campo prevalece a ênfase ao PRONATEC CAMPO, o que limita as concepções e iniciativas do que pode se constituir como processos de educação e trabalho que transformam realidades. Desse modo, impõe-nos o desafio de questionar sobre a necessidade de que a política voltada à educação profissional do campo não se restrinja às ações do PRONATEC, que ações como o PROEJA sejam retomadas, reconfiguradas e garantidas aos povos dos campos.

**Palavras-chave:** Educação do Campo. A questão agrária. Educação Profissional do Campo.

## A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL DO CAMPO E A QUESTÃO AGRÁRIA: OUTRAS REFLEXÕES

### 1 INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta, parcialmente, de produção artigo apresentado no Espaço de Diálogos e práticas do Encontro Nacional de Geógrafos, realizado no período de 22 a 22 de julho de 2012, no *Campus* Pampulha da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), tendo como tema central “entre escalas, poderes, ações, Geografias” (AZEVEDO; AZEVEDO, 2012). Naquele momento, discorreremos sobre a questão agrária e educação do campo, analisando algumas controvérsias e perspectivas. Resulta ainda de interesses que vêm fundamentando o projeto de pesquisa – em fase de construção –, de Azevedo (2015). Portanto, buscamos articular a discussão sobre a questão e a educação do campo, incorporando algumas reflexões sobre os temas à educação profissional, razão pela qual optamos pelo subitem *outras reflexões*, as quais serão apresentadas nas considerações finais.

Vimos em Azevedo e Azevedo (2012) e em Azevedo e Galvão (2014) que o Brasil possui as suas raízes históricas, políticas, econômicas e culturais embasadas vinculadas à questão agrária, sendo possível identificar diferentes momentos, quais sejam do período de transição da Monarquia à República, do Estado oligárquico ao populista, deste último ao militar, durante a crise do militarismo e nos movimentos e partidos que desde o final dos anos de 1970, vêm lutando para que o Estado formule e implemente políticas públicas de natureza agrária que desenvolvam ações socialmente referenciadas.

Azevedo e Azevedo ressaltam, ainda, à luz de autores clássicos como Ianni (2004), que, mesmo com as modificações ocorridas desde a extinção da escravatura, as bases agrárias continuam sendo importantes no Brasil, embora a industrialização e a urbanização, acentuadas desde os anos de 1930, tenham exercido uma influência estrutural no meio rural, suscitando uma discussão que imprime à questão e à reforma agrária a compreensão de diferentes concepções que se inserem no cenário socioeconômico brasileiro conforme os projetos sóciopolíticos em disputa.

A reforma agrária no Brasil teve a sua mais alta expressão no Estatuto do Trabalhador Rural (1963), estendendo o direito de sindicalização e outras regalias do trabalhador urbano ao assalariado agrícola. Pode-se destacar também o projeto de reforma agrária do próprio poder executivo, constante da Mensagem Presidencial de março de 1964 e que, provavelmente, teria sido aprovado, se o governo Goulart não caísse, deposto por um golpe militar, conforme analisa Ribeiro (2004). Para Martins (2000), é inquestionável também que a CPT e o MST foram importantes protagonistas responsáveis pela inclusão da questão agrária na agenda política do Estado brasileiro, sem que a discussão fosse tratada como um problema residual, esporádico e sem maior importância político-social, como vinha ocorrendo desde a aprovação do Estatuto da Terra. “Fizeram-no, portanto, sem o saber, pela tortuosidade das vias indiretas, por meio das repercussões injustamente negativas de suas ações e não pela via política de quem propõe, assume e administra politicamente a proposta e a conquista” (MARTINS, 2000, p. 21). Ressalta, portanto, que a luta dos movimentos tornou-se maniqueísta e redutiva, visto que desejam promover uma revolução sem dela participar ativa, pública, responsável e politicamente possível e viável, ante o cenário e a realidade agrária que se configurou historicamente no País.

## 2 A CONCEPÇÃO DE EDUCAÇÃO DO CAMPO E SUA ARTICULAÇÃO COM A EDUCAÇÃO PROFISSIONAL

Analisando os relatórios técnicos de instituições como o IICA, UNESCO e FAO (2005) e da UNESCO (2004a), vimos que as orientações políticas acerca da educação rural vêm mostrando a necessidade de se melhorar a qualidade social da educação nos países Latino-Americanos, onde os índices de pobreza ainda são elevados e a questão do acesso educacional ainda continua pendente. No Brasil, as políticas de educação formuladas e implementadas para o meio rural foram caracterizadas por ações descontínuas, representando

“[...] uma fatia muito pequena e mesmo marginal nas preocupações do setor público” (CALAZANS et al, 1981, p. 162). Para Fernandes e Molina (2004), na história da educação brasileira o conceito de educação rural sempre foi associado às condições precárias, atrasadas, arcaicas e com pouca qualidade social, enfatizando que:

A origem da educação rural está na base do pensamento latifundista empresarial, do assistencialismo, do controle político sobre a terra e as pessoas que nela vivem. [...] Enquanto a Educação do Campo vem sendo criada pelos povos do campo, a educação rural é resultado de um projeto criado para a população do campo, de modo que os paradigmas projetam distintos territórios. Duas diferenças básicas desses paradigmas são os espaços onde são construídos e seus protagonistas (FERNANDES; MOLINA, 2004, p. 62).

Percebemos, assim, que a origem da educação rural está associada às concepções socioeconômica, política e ideológica que se desenvolvem no setor e sua diferenciação e/ou relação com o urbano. Para Vale (2005), as características que diferenciam o rural do urbano são sinteticamente: a) a baixa densidade populacional; b) o uso econômico predominantemente agropecuário; c) os moradores têm um perfil que se caracteriza pelo pertencimento às pequenas coletividades e às relações particulares com o espaço; d) a cultura se identifica e representa especificamente o meio rural; e) os sujeitos se relacionam com a natureza por meio de práticas e de representações particulares, tendo relação com espaço, o tempo, a família, as crenças, os costumes, entre outros aspectos, que se diferenciam da cidade; f) as vivências coletivas resultam das relações e dos interconhecimentos sociais; g) menor diferenciação e mobilidade sócio-espacial; posse da terra como o centro do sistema políticoeconômico.

Essas características ainda são predominantes em algumas regiões do País, como no Nordeste, mas também essa e outras áreas vêm sofrendo alterações sob a lógica capitalista, como aquelas localizadas no “Norte pioneiro do Paraná, como extensos trechos do Estado de São Paulo, como os campos de arroz e trigo do Rio Grande do Sul apresentam desenvolvimentos diretamente vinculados à expansão do capitalismo (IANNI, 2004, p. 100). Para Reis (2006), não há consenso conceitual e metodológico entre os formuladores de políticas públicas, entre os demógrafos, bem como entre os pesquisadores brasileiros sobre as definições sobre o rural brasileiro. Para o autor, trata-se de uma discussão polêmica e que está longe de ser resolvida, pois, além de vigir uma legislação anacrônica, existem poucos estudos no Brasil voltados para a compreensão da problemática.

Tratando as características que definem o rural, os estudos de Reis (2006) enfatizam que estas se associam aos fatores ocupacionais e ambientais, dependendo do tamanho das comunidades e das diferenças na densidade e diversidade populacionais. Na discussão até aqui, apresentamos a visão de alguns autores sobre as características que podem definir o que é rural, diferenciando-o do urbano. Porém, sobre a definição do que é a cidade, identificamos que a sua concepção é uma invenção do Estado Novo, por meio do Decreto-Lei 311, de 1938, o qual transformou em cidades todas as sedes municipais existentes, independentemente de suas

características estruturais e funcionais. Desse modo, pequenos povoados e/ou simples vilarejos transformaram-se em cidades por norma que continua em vigência desde o período pós-64, sobretudo em função do Estatuto da Cidade. “Por exemplo, ao dispensar da exigência de Plano Diretor quase todas as *cidades* com menos de 20 mil habitantes. Será razoável que no início do século 21 se considere *cidade* um aglomerado de menos de 20 mil pessoas?” (VEIGA, 2001, p. 3, grifos do autor). Para o autor, as cidades que tem esse perfil são considerados *municípios rurais*. Veiga (2001) ressalta, ainda, que até o ano de 1938 não havia dispositivo legal que diferenciasse o campo e a cidade. Como já foi dito, foi o Estado Novo que estabeleceu as regras de divisão territorial no Brasil, vigentes até hoje, embora em 1991 o IBGE tenha definido “três categorias de áreas urbanas (urbanizadas, não-urbanizadas e urbanas-isoladas) e quatro tipos de aglomerados rurais (extensão urbana, povoado, núcleo e outros)”.

O relatório que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002), ressalta que, apesar de o país ter a sua origem assentada nas bases agrárias, os primeiros textos constitucionais – 1824 e 1891 – sequer mencionaram a educação rural. Analisando essa situação no final do Império e no início da República, período em que se estruturava o sistema de instrução elementar no Brasil, Arroyo (1983, p. 20) enfatiza que:

A classe subalterna não é apenas vítima de um projeto de ideologização tentado pelas classes dominantes, ela é agente histórico, constrói a própria história e se faz a si mesma muito mais do que é feita fora. Vemos a história do período como resultado do confronto entre classes por mais *heterogêneas* que elas sejam, confronto que se dá inclusive a nível de *hegemonia e contra-hegemonia cultural*.

Assim sendo, a tanto a educação rural quanto a de cunho profissional foram se condicionando a planos inferiores e, ao longo das décadas, observamos que a organização escolar no campo e as iniciativas voltadas à formação profissional não acenaram para projetos de mudanças, mantendo-se o *atraso* como um instrumento de poder, conforme ressalta Martins (1999). Ainda sobre essa perspectiva, Moura e Azevedo (2014) destacam que:

[...] a educação tem a função de formar indivíduos que se encaixem nessa engrenagem da maneira mais eficiente e mais eficaz possível, visando o aumento da produtividade do capital. O ser humano, nessa perspectiva, é um insumo no processo de produção das mercadorias que vão garantir que a centralidade permaneça na dimensão econômica. Ou dito de outra maneira, a educação, nesse projeto, tem o papel fundamental de formar para atender exclusivamente os interesses do mercado, logo é necessário submeter a lógica da formação humana à lógica do mercado de trabalho (MOURA; AZEVEDO, 2014, p. 145).

Nesse cenário, havia também indiferença por parte dos dirigentes brasileiros acerca da necessidade de ter-se um projeto educacional específico para a escola do campo, e para a própria dimensão da educação profissional politécnica<sup>1</sup>. O debate sobre as especificidades da educação no meio rural somente foi inserida na agenda governamental a partir dos anos trinta, por ocasião do movimento escolanovista, em particular a partir dos anos de 1930. As propostas escolanovistas voltadas ao meio rural, como o *ruralismo pedagógico*, defendiam a ideia de que a escola deveria respeitar os interesses e as necessidades socioeconômicas e culturais dos sujeitos em suas respectivas localidades, a fim de fixá-los em seu meio (CALAZANS, 2009).

Assim sendo, o ruralismo pedagógico fundamentou-se em alguns aspectos escolanovistas para desenvolver as suas ideias e ações, como a utilização de trabalhos cooperativos, internatos no campo e atividades práticas. Desse modo, foram criadas as Escolas Normais para oferecer

1 Para compreender a ideia de politécnica, sugerimos Azevedo, Tavares e Moraes (2013).

preparação especializada para professores de escolas rurais. A primeira experiência brasileira com essa modalidade escolar ocorreu em 1934, no município de Juazeiro do Norte/Ceará (LOURENÇO FILHO, 2001). Estudos sobre a constituição de uma cultura docente para atuar no setor rural, avultam que a “[...] criação da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte trouxe para o interior cearense a possibilidade de contar com professores qualificados e preparados para a educação no campo” (NOGUEIRA, 2008, p. 108).

O Movimento ruralista na década de 1930 estava associado às propostas nacionalistas do período Vargas. “Os discursos de valorização do desenvolvimento do meio rural estavam impregnados de expressões como *vocação histórica*” (MAGALHÃES JÚNIOR; FARIAS, 2007). A intenção era implementar uma política de valorização do crescimento e desenvolvimento econômico do meio rural, associada à necessidade de conter a migração ao meio urbano, fixando, dessa forma, os sujeitos no campo. Em 1947, por exemplo, a UNESCO orientava sobre a necessidade de a educação rural incluir em seus currículos, aspectos relacionados à melhorias nos métodos de cultivo, de conservação do solo, de restauração e fertilidade, de controle de erosão, bem como sobre o uso de máquinas que substituíssem as ferramentas primitivas numa perspectiva de desenvolvimento (WERLE, 2007).

Para Miguel (2007) o sistema escolar no meio rural brasileiro sempre foi marcado pela precariedade de infraestrutura na rede física, nas condições materiais e pedagógicas, além dos problemas relacionados à formação dos professores. O ruralismo influenciou a construção das primeiras escolas públicas no setor rural, mas o projeto foi marcado por uma visão redentora da educação, idealizando fixar os sujeitos no campo para se evitar o agravamento dos problemas sociais nas cidades, bem como para atender aos setores vinculados à elite urbana e à oligarquia rural que dependiam da mão-de-obra no setor. Para outros críticos, como Saviani (2003), propostas como o ruralismo – entendido como otimismo pedagógico – e que têm fundamentos escolanovistas, não ensinavam pensar a escola como um espaço de formação para a participação política, ou para a transformação nas condições de subsistência.

“De uma preocupação em articular a escola como um instrumento de participação política, de participação democrática, passou-se para o plano técnico-pedagógico” (SAVIANI, 2003, p. 51).

Nos anos de 1940, a discussão sobre a necessidade de um projeto educacional voltado especificamente para o meio rural ganhou evidência na agenda governamental brasileira, por ocasião do Oitavo Congresso Brasileiro de Educação, realizado em Goiânia, em 1942 (SOUZA; CABRAL NETO, 2004). Na década anterior, o movimento escolanovista, os problemas sociais vivenciados pelo País nos setores urbano e rural, as reivindicações populares pelo direito à educação e o interesse do empresariado para que houvesse uma capacitação da força de trabalho dos migrantes ou estrangeiros, obrigaram o Estado brasileiro a desenvolver uma série de iniciativas, como a CEAA (1947), sendo o marco das campanhas voltadas especificamente ao meio rural, bem como a ACAR (1948).

Nos anos de 1950 destacam-se a CNER (1952); a CNEA (1958), destinada à educação popular e rural e que desenvolveu uma série de projetos e de programas, como os centros de treinamento para professores rurais; e o SIRENA (1958), que desenvolveu o programa de escolas radiofônicas em todo o País, como decorrência da Campanha de

Educação de Adolescentes e de Adultos. “A âncora do Sirena era a Rádio Nacional, no Rio de Janeiro, que se encarregava de radiofonizar e transmitir os programas educativos produzidos por uma equipe pedagógica do Serviço de Educação de Adultos do MEC” (SILVA, 2006, p. 67).

A partir dos anos de 1960, as lutas contra a exclusão social, em particular pelo direito à educação e à reforma agrária, ganham notoriedade e subsidiam inúmeras iniciativas e projetos educacionais. O marco dessa redefinição foi o II Congresso Nacional de Educação de Adultos, tendo como relator o educador Paulo Freire, propondo uma educação popular compreendida

como um processo de luta para a subsistência e libertação das classes populares. Associado às experiências e iniciativas desenvolvidas nos anos de 1950-1960, Socorro da Silva (2006) também enfatiza a criação de três organizações camponesas, quais sejam, o Master (1950); a Ultab (1954); e as *Ligas Camponesas* (1955). Segundo a autora, essas instituições contribuíram para que as lutas políticas e sociais dos camponeses fossem reconhecidas e respaldassem outros movimentos e instituições sociais e sindicais do campo, como a Contag e o MST.

No que se refere à formulação e à implementação de ações que visassem a uma política específica para o meio rural, inclusive articulada à educação profissional, identificamos que nos anos de 1970, apesar de a Lei n. 5.692/71 acenar para o atendimento das especificidades das escolas do campo, como a adequação do calendário escolar aos ciclos da colheita, continuamos a testemunhar, na verdade, a implantação e a efetividade de projetos experimentais e, portanto, transitórios, como ocorreu com o POLONORDESTE e o PROMUNICÍPIO. Esses programas, segundo Leite (2002, p. 48), ao subsidiarem os Órgãos Municipais de Ensino, exigiram das unidades de ensino maior controle na organização e gestão escolar, sobretudo no que diz respeito ao cadastramento das escolas, dos alunos e dos professores, como também acompanhamento e distribuição de merenda, além de diagnósticos em relação à escolarização nas comunidades rurais. Essas iniciativas parecem não ter sido suficientes para conter os altos índices de analfabetismo, pois, conforme analisam alguns estudiosos, como Queiroz (1984; 1997), as ações não foram além daquelas que se vinham desenvolvendo nos municípios.

A partir dos anos de 1980 o movimento social e sindical do campo foi se fortalecendo em sua capacidade de luta e de organização político-ideológica, que se acentuou em 1990, delineando uma série de discussões e proposições acerca da educação para os camponeses e trabalhadores rurais, tentando superar, desse modo, o contínuo silenciamento presente na agenda governamental brasileira em torno da educação rural, dos seus sujeitos e modos de vida, “[...] que se explicitava ora na ausência de uma política pública de educação para o meio rural brasileiro, ora no caráter periférico de suas propostas (SILVA; COSTA, 2006, p. 64).

Nos anos 2000 a denominada política de *educação do campo* ganhou notoriedade no conjunto das ações governamentais voltadas para a educação. Nessa perspectiva, Silva e Costa (2006, p. 68) ressaltam que esse projeto, decorrente da luta e das reivindicações dos movimentos sociais, conforme mostram Leite (2002), Queiroz (1984, 1997) e Silva (2006).

A articulação dos envolvidos na construção dessa proposta política e pedagógica – que perpassa os movimentos sociais e sindicais – promoveu eventos, como seminários estaduais e conferências em âmbito nacional, produziram uma literatura específica sobre o assunto, intensificaram o debate e se apropriaram também de mecanismos legais, como a Constituição Federal (1988) e a LDB – Lei n. 9.394/96 – para discutir, construir e aprovar o seu marco normativo: as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002). Os estudos de Fernandes (2002, p. 91-92) enfatizam que a “[...] aprovação das Diretrizes representa um importante avanço na construção do Brasil rural, de um campo de vida, onde a escola é espaço essencial para o desenvolvimento humano”.

### 3 FINALIZANDO COM OUTRAS E BREVES REFLEXÕES

A aprovação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (BRASIL. MEC, 2002) apresentam, em 16 artigos, os princípios e indicadores que podem subsidiar políticas, programas e projetos que contemplem a identidade e os interesses dos sujeitos envolvidos com a educação do campo, com a educação profissional e com outras causas diretamente vinculadas à reforma agrária. Ao sugerir a supressão da ideia de educação rural, visto incorporar os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, além pesqueiros, dos

caixaras, dos ribeirinhos e dos extrativistas, a ideia de *educação do campo* ancora-se à construção de projeto político-pedagógico que contemple a diversidade e a heterogeneidade em todos os seus aspectos: sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração, etnia, dentre outros.

Nesse sentido, diferentes iniciativas vêm sendo conquistadas pelos movimentos sociais e sindicais do campo, coma as ações decorrentes do PRONERA e da própria SECADI/MEC, que executou e vem implementando diferentes programas e projetos, como o projeto Escola da Terra.

No que diz respeito à educação profissional do campo, o desafio é incorporar na agenda, na formulação e na implementação das iniciativas governamentais os interesses dos sujeitos que lutam e sonham com projetos amplos e transformadores da sua realidade. Na Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica diversos projetos também vêm sendo implementados, como PROJovem CAMPO – Saberes da Terra e as Licenciaturas em Educação do Campo, além de cursos superiores de tecnologia, como nas áreas de gestão ambiental e agroecologia, no caso do IFRN.

Ocorre que, na macropolítica das ações voltadas à educação profissional do campo, a ênfase vem recaindo sobre o PRONATEC CAMPO, o que limita as concepções e iniciativas do que pode se constituir como processos de educação e trabalham que transformam realidades. Desse modo, impõe-nos o desafio de questionar sobre a necessidade de que a política voltada à educação profissional do campo não se restrinja às ações do PRONATEC, que ações como o PROEJA sejam retomadas, reconfiguradas e garantidas aos povos dos campos, e que outros projetos sejam ampliados e consolidados, como as Licenciaturas em Educação do Campo e os programas de formação continuada e de qualificação profissional, tanto de natureza *lato* quanto *strictu sensu*.

## REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. Educação para novas relações de trabalho no campo. In: SEMINÁRIO DE EDUCAÇÃO NO MEIO RURAL, 1982, Ijuí. **Anais...** Ijuí, RS: INEP, 1983. 307 p.

AZEVEDO, Igor Rasec Batista de; GALVÃO, Maria Luiza de Medeiros. Jardim de Piranhas/RN: a condição socioeconômica de uma pequena cidade frente a projetos hegemônicos. IN: CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS, 7. 2014, Vitória. **Anais...** Vitória: UFES, 2014. 12 p.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; AZEVEDO, Igor Rasec Batista de. A questão agrária e a educação do campo: espaços em disputa. In: ENCONTRO NACIONAL DE GEÓGRAFOS, 17., 2012. **Anais...** Belo Horizonte, UFMG, 2012. 11 p.

AZEVEDO, Márcio Adriano de; TAVARES, Andrezza Maria Batista do Nascimento; MORAIS, Pauleany Simões de. Desafios ao trabalho como princípio educativo: a realidade do ensino médio (noturno) em escola pública do Rio Grande do Norte. IN: MOURA, Dante Henrique. (Org.). **Produção de conhecimento, políticas públicas e formação docente profissional**. Campinas: Mercado de Letras, 2013.

AZEVEDO, Patrícia Ramanna Oliveira de Lira. **Entre o campo e a cidade:** percepções sobre a construção do território urbano em Jardim de Piranhas/RN. Natal, 2015. 8 f. Projeto de Pesquisa (em construção) – Núcleo de Pesquisas e Estudos Geográficos, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte, *Campus* Natal-Central. Natal, 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo**. Brasília: SECAD, 2002.

CALAZANS, Maria Julieta Costa. et al. Questões e contradições da educação rural no Brasil. In: WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan Díaz. (Orgs). **Educação rural no terceiro mundo: experiências e novas alternativas**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981. p. 161-198.

CALAZANS, Maria Julieta. **Para compreender a educação do Estado no meio rural: traços de uma trajetória**. Disponível em: <<http://www.tvebrasil.com.br/salto/boletins2001/cms/cmstxt1.htm>>. Acesso em: 4 maio 2009.

FERNANDES, Bernardo Maçano. Diretrizes de uma caminhada. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salette. **Educação do campo: identidade e políticas públicas**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2002. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 4). p. 89-109.

FERNANDES, Bernardo Maçano; MOLINA, Mônica Castagna. O campo da educação do campo. In: JESUS, Sônia Meire Azevedo de; MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Contribuições para a construção de um projeto de educação do campo**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação Básica do Campo, 2004. (Coleção Por uma Educação Básica do Campo, 5). p. 53-89.

IANNI, Octavio. **Origens agrárias do Estado brasileiro**. São Paulo: Brasiliense, 2004.

LEITE, Sérgio Celani. **Escola Rural: urbanização e políticas educacionais**. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2002.

LOURENÇO FILHO, Ruy. Preparação de pessoal docente para escolas primárias rurais. In: LOURENÇO FILHO, Ruy (Org.). **A formação de professores: da Escola Normal à Escola de Educação/Manoel Bergstrom Lourenço Filho**. Brasília: INEP; MEC, 2001. p. 72-91.

MAGALHÃES JÚNIOR, Antônio Germano; FARIAS, Isabel Maria Sabino de. Ruralismo, memórias e práticas educativas no cotidiano da primeira Escola Normal rural do Brasil: a Escola Normal do Juazeiro do Norte – CE (1934-1946). In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 53-78.

MARTINS, José de Souza. **O poder do atraso: ensaios de sociologia da história lenta**. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

MARTINS, José de Souza. **Reforma agrária: o impossível diálogo**. São Paulo: EDUSP, 2000.

MIGUEL, Maria Elisabeth Blanck. As escolas rurais e a formação de professores: a experiência do Paraná. In: WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Unijuí, 2007. p. 79-98.

MOLINA, Mônica Castagna. O Pronera como construção prática e teórica da Educação do

Campo. In: ANDRADE, Marica Regina; DI PIERRO, Maria Clara; MOLINA, Mônica Castagna; JESUS, Sônia Meire Santos Azevedo de. **A educação na reforma agrária: uma avaliação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. Brasília: Ação educativa, 2004. p. 61-88.

MOURA, Dante Henrique; AZEVEDO, Márcio Adriano de. Trabalho, educação e desenvolvimento (in) sustentável: reflexões e fundamentos no horizonte da CONAE 2014. IN: FRANÇA, Magna; MOMO, Mariângela. (Orgs.). **Processo democrático participativo: a construção do PNE**. Campinas: Mercado de Letras, 2014.

MOURA, Dante Henrique. Educação básica e educação profissional tecnológica: dualidade histórica e perspectivas de integração. In: 1ª Conferência nacional de educação profissional e tecnológica (no prelo). Brasília: 2006.

NOGUEIRA, Delane Lima. **Amélia Xavier e a escola normal rural de Juazeiro do Norte: registros sobre a constituição de uma cultura docente para a educação no campo**. Fortaleza, 2008. 200 f. Dissertação (Mestrado em educação) – Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, Fortaleza, 2008.

QUEIROZ, Maria Aparecida de. **A Questão Rural e os desacertos da educação: o caso de Ceará-Mirim**. Campinas, 1984. 157 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1984.

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

REIS, Douglas Sathler dos. O rural e o urbano no Brasil. In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS (ABEP), 15., 2006. **Anais...** Caxambú, MG, 2006. p. 1-18.

RIBEIRO, Darcy. Reforma Agrária e João Goulart. **Revista Pense Século 21**, Natal, p. 28-30, jun. 2004.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia: polêmicas de nosso tempo**. 36. ed. Campinas: Autores Associados, 2003.

SILVA, Lourdes Helena; COSTA, Vânia Aparecida. Educação rural. **Presença pedagógica**, Belo Horizonte, v. 12, n. 69, p. 63-69, maio/jun. 2006.

SOUZA, José Nicolau de; CABRAL NETO, Antônio. Proposta pedagógica adaptada ao meio rural: educação das populações rurais como prioridade. In: CABRAL NETO, Antônio (Org.). **Política Educacional: desafios e tendências**. Porto Alegre: Sulina, 2004. p. 178-213.

VALE, Ana Rute do. O rural brasileiro frente à urbanização: velha ou nova ruralidade? In: SIMPÓSIO NACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA, 3. SIMPÓSIO INTERNACIONAL DE GEOGRAFIA AGRÁRIA JORNADA ARIIVALDO UMBELINO DE OLIVEIRA, 2., 2005. **Anais...** Presidente Prudente, 2005.

VEIGA, José Eli da. et al. **O Brasil precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: MDA/CNDRS/NEAD, 2001.

WERLE, Flávia Obino Corrêa (Org.). **Educação rural em perspectiva internacional: instituições, práticas e formação do professor**. Ijuí: Unijuí, .2007.