



EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS. QUAIS INDIVÍDUOS AS POLÍTICAS PÚBLICAS PRETENDEM FORMAR?

Paulo Henrique de Vasconcelos¹

Resumo

A educação do campo é resultado de lutas reivindicatórias de movimentos populares por uma educação voltada para as necessidades, anseios e problemáticas vividas pela população camponesa. Seus objetivos residem na formação de indivíduos aptos a compreenderem as relações sociais que colocam a população rural em situação de desigualdade e capacitá-los a transformarem suas realidades. As políticas educacionais que regulamentam o processo educativo em espaços rurais podem não corresponder com a perspectiva teórica da educação do campo, já que tiveram de passar pelo crivo do Estado, cuja base ideológica é o neoliberalismo. Este trabalho tem como objetivo analisar o documento oficial “Educação do campo: marcos normativos”, publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, com o intuito de identificar pressupostos ideológicos que influenciam a formação do indivíduo do campo na perspectiva das políticas públicas, já que este documento é composto por uma coletânea de textos considerados como significativos para a educação do campo, na visão dos órgãos oficiais. Compreender as intencionalidades das perspectivas oficiais para a formação dos indivíduos é essencial para analisar criticamente as medidas políticas impostas ao sistema educacional, nunca isentas da intencionalidade da reprodução das condições de produção da sociedade capitalista.

Palavras-chave: Educação do campo. Marcos normativos. Emancipação popular.

RURAL EDUCATION: REGULATORY FRAMEWORKS. WHICH INDIVIDUALS DOES PUBLIC POLICIES INTENDS TO EDUCATE?

Abstract

Rural education results from struggles of popular movements towards an education focused on necessities, yearnings and problems experienced by the peasant population. Its objectives lies in the formation of individuals capable of understanding the social relations that places the rural population in a situation of inequality and to empower them to transform their realities. The educational policies that regulate educational process may not correspond to the theoretical perspective of rural education, since they had to go through the sieve of the State, whose ideology is based on neoliberalism. This work aims to analyze the official document “Educação do campo: marcos normativos”, published by the Secretariat of Continuing Education, Literacy, Diversity and Inclusion, in order to identify ideological presuppositions that may influence the formation of the peasant individual in the perspective of public policies, since this document is composed by a selection of texts considered as being significative to rural education, in the perspective of the official



bodies. It's essential to understand the official intentionalities to the formation of individuals in order to perform a critical analysis of the policies imposed by the educational system, which is never free from the reproduction of the capitalist's ways of production of the capitalist society.

Keywords: Rural education. Regulatory frameworks. Popular emancipation.

EDUCACIÓN DEL CAMPO: MARCOS NORMATIVOS. ¿QUÉ INDIVIDUOS LAS POLÍTICAS PÚBLICAS PRETENDEM FORMAR?

Resumen

La educación del campo es el resultado de las luchas reivindicadoras de movimientos populares por una educación volcada para las necesidades, anhelos y problemáticas vividas por la población campesina. Su objetivo es formar individuos aptos para comprender las relaciones sociales que plantean a la población rural en situación de desigualdad y capacitarlos a transformaren sus realidades. Las políticas educativas que regulan el proceso educativo en espacios rurales pueden no corresponder con la perspectiva teórica de la educación del campo, ya que tuvieron que pasar por la criba del Estado, de base ideológica neoliberal. Este trabajo tiene como objetivo analizar el documento oficial "Educação do campo: marcos normativos" con el fin de identificar presuposiciones ideológicas que influyen la formación del individuo del campo en la perspectiva de las políticas públicas, ya que este documento está compuesto por una recopilación de textos considerados como significativos para la educación del campo, en la visión de los órganos oficiales. Comprender las intencionalidades de las perspectivas oficiales para la formación de los individuos es esencial para analizar críticamente las medidas políticas impuestas al sistema educativo, nunca exentas de la reproducción de las condiciones de producción de la sociedad capitalista.

Palabras clave: Educación del campo. Marcos normativos. Emancipación popular.

INTRODUÇÃO

A educação do campo foi construída como uma resposta à necessidade de um processo educativo voltado para as necessidades das populações que vivem **no e do** campo, sejam eles camponeses, indígenas, quilombolas, pescadores, ribeirinhos, dentre outros, que se encontram historicamente excluídos do acesso às políticas educacionais e de propostas curriculares voltadas para suas realidades e para as peculiaridades de seu espaço social.

O descaso com a educação da população rural resultou, ao longo dos anos, em altos índices de analfabetismo e/ou no afastamento das camadas populares rurais das instituições escolares, seja pela falta de escolas e de infraestrutura em regiões mais afastadas ou pela



falta de um sentimento de pertencimento ou identidade com os assuntos tratados no ambiente escolar, reduzindo drasticamente o acesso destes indivíduos ao patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade, elevando assim seu nível de marginalização social.

A proposta por uma educação realizada na área rural (educação **no** campo) que parta dos pressupostos e necessidades regionais, atendendo às problemáticas sociais do povo que no campo reside e por eles conjuntamente elaborada (educação **do** campo), nasce através de lutas reivindicatórias de movimentos populares do campo no início da década de 1990. (GUHUR; SILVA, 2009). A chamada educação rural, tanto na época como ainda hoje, representa uma mera extensão das escolas urbanas para as áreas rurais, carregando consigo preconceito contra a população do campo e um incentivo para a mecanização e capitalização das forças produtivas. Foi contra esta concepção de educação que o movimento para uma educação do campo foi instaurado.

Os movimentos populares que defendem uma concepção de educação específica para o campo entendem que o problema da escolarização reside no enfoque tradicional do processo educativo para o meio urbano, contribuindo para o desprendimento da população do espaço rural (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011) e, conseqüentemente, em um êxodo rural. Ainda para os autores (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011), os problemas da população rural, na perspectiva destes movimentos populares, teriam como uma das frentes para sua resolução um processo de escolarização específica.

A escola, na perspectiva da educação do campo, deve esforçar-se na diluição da penetração das culturas dominantes veiculadas pelas instituições escolares tradicionais e pelo currículo oculto. A reprodução da cultura dominante nas escolas acarreta um sentimento de inferioridade na população rural com relação à sua própria cultura, culminando em uma falta de identidade dos indivíduos com o espaço rural que ocupam.

O desenvolvimento rural, atualmente, ocorre por meio de duas frentes principais: através de um modelo que visa a produção e a exportação e suprime o papel do trabalhador rural; e através de um segundo que se vincula à agricultura familiar e visa a sustentabilidade. (SOUZA; MARCOCCIA, 2011). O primeiro modelo é resultado das investidas do sistema capitalista nas zonas rurais, alegando que a mecanização do campo, o uso de insumos agrotóxicos e o estabelecimento de monoculturas, dentre outras medidas, são necessárias para abastecer o mercado e alimentar a população. O segundo modelo é usualmente associado às lutas sociais do campo, que em via de regra buscam a valorização do trabalhador rural através de formas de trabalho vinculadas à manutenção da cultura dos povos, de uma produção sustentável e da autonomia produtiva das populações rurais.

A melhoria das condições de vida e, assim, um melhor desenvolvimento rural para os trabalhadores camponeses, estão intrinsecamente ligados à existência de uma escola voltada para a formação dos indivíduos residentes nas zonas rurais. Para Caldart (2003)



não é possível alçar o desenvolvimento no campo sem um projeto de educação e sem a escolarização de todos os povos do campo. É preciso que a população rural entenda qual é sua posição na sociedade e os motivos pelos quais ela encontra-se constantemente em luta reivindicatória contra uma situação de marginalidade.

Neste cenário, a escola é concebida como um dos ambientes educativos pelo qual a população rural participa do processo de ensino e aprendizagem. A vivência nas lutas reivindicatórias junto dos movimentos populares e a vivência com outros indivíduos situados no mesmo contexto social representam outros ambientes, com igual importância e relevância em comparação com a instituição escolar, mas cada qual contribuindo de uma forma específica, garantindo os processos de ensino e aprendizagem da população rural por diferentes vias.

A proposta pedagógica da educação do campo tem caráter contra-hegemônico e pretende “formular e executar um projeto de educação integrado a um projeto político de transformação social liderado pela classe trabalhadora, “[...] no sentido de promover simultaneamente a transformação do mundo e a autotransformação humana.” (MOLINA; FREITAS, 2011, p. 24).

Para Nascimento (2006), a escola do campo deve basear-se em cinco princípios para a transformação dos ambientes escolares tradicionais, sendo eles: 1) apresentar compromisso ético e moral com o indivíduo, com a intervenção social vinculada aos projetos de desenvolvimento regional e nacional e com o resgate, a conservação e a recriação da cultura; 2) democratizar o espaço escolar; 3) inserir no cotidiano escolar e no processo educativo a educação popular; 4) entender o currículo como espaço de formação humana, rompendo com perspectivas pedagógicas reducionistas e utilizá-lo como meio para a construção de um vínculo entre educação e cultura; 5) formar educadores do campo articulados com os coletivos pedagógicos, qualificar aqueles que atuam como professores do campo mas não possuem formação e criar programas de formação docente com métodos pedagógicos alternativos aos tradicionais.

Ao longo de sua história, a educação do campo logrou avanços na busca pela garantia do direito à educação da população camponesa, com a criação de programas educacionais específicos, pela inserção de sua problemática como tema de pesquisa dentro das universidades e, também, através da construção de instrumentos legais que reconhecem e legitimam seu programa, não apenas como uma política governamental, mas como uma política de Estado, adquirindo caráter contínuo e permanente (MOLINA; FREITAS, 2011) frente às demandas públicas de educação da população como um todo.

A conquista de políticas públicas para uma educação do campo representa um ganho significativo rumo à escolarização da população rural. No entanto, a existência de políticas públicas não necessariamente corresponde às expectativas dos intelectuais orgânicos que atuam na construção deste ideário pedagógico já que, para serem aprovadas,

tiveram de passar pelo mecanismo burocrático do Estado que historicamente causou (e causa) prejuízos aos movimentos populares, à luta pela terra e à identidade da população camponesa.

Löwy (1991), ao tentar aproximar-se de uma conceituação básica de ideologia, propõe o termo “visão social de mundo”, que engloba um conjunto de ideias, concepções, representações e teorias unificadas por um ponto de vista determinado associado a uma classe social específica. O autor, ainda, propõe uma cisão entre as visões ideológicas de mundo, que visam a manutenção da ordem social, e as visões utópicas de mundo, que criticam a ordem social rumo a uma realidade ainda inexistente. (LÖWY, 1991).

A perspectiva neoliberal é entendida neste trabalho como uma visão ideológica de mundo, que preza pela manutenção do sistema capitalista, enquanto que os objetivos e pressupostos da educação do campo constituem uma visão utópica de mundo, visto que criticam a concepção educacional neoliberal e trabalham para que seus objetivos sejam estabelecidos de maneira plena e concreta. Utilizaremos neste trabalho a concepção de ideologia e utopia proposta pela formulação de Löwy (1991).

Assim sendo, é importante questionarmos como as políticas públicas tratam da formação dos indivíduos do campo, visto que a ideologia neoliberal, que ampara as deliberações governamentais, não corrobora com o sentimento de coletividade e união das classes expropriadas e oprimidas, mas com a manutenção de um sistema capitalista de viés alienante. Assim, buscou-se, neste trabalho, identificar as influências ideológicas presentes em alguns dos marcos normativos para a educação do campo, que refletem diretamente a formação dos indivíduos na perspectiva das políticas públicas.

Contudo, antes de adentrarmos na leitura do objeto de análise deste trabalho, é preciso compreender quais são as visões utópicas de mundo que possuem os intelectuais que atuam para a construção de uma educação do campo e quais são suas expectativas formativas para esta população. Deste modo, é possível comparar se há conformidade entre as propostas teóricas e a conjuntura legislativa que ampara a educação do campo quanto à formação da população rural.

PRESSUPOSTOS UTÓPICOS NA CONCEPÇÃO TEÓRICA DA EDUCAÇÃO DO CAMPO

A educação do campo é embasada em uma perspectiva crítica de educação (CALDART, 2009), sendo assim, de antemão, tem como pressuposto uma posição crítica perante o sistema capitalista vigente e, conseqüentemente, possui intrínseca em suas bases teóricas a transformação da realidade social. A crítica realizada pela educação do campo tem como ponto de partida a realidade dos trabalhadores do campo, vinculados à luta pela reforma agrária e pela vivência dentro dos movimentos populares. A luta por melhores



condições de vida para a população rural não pode ser entendida como exclusiva aos povos do campo, mas como parte de um processo de construção de uma sociedade igualitária e socialista. (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA, 1995² apud BAUER, 2008, p. 132).

Segundo Caldart (2009) a educação do campo não é uma proposta pedagógica, mas sim um movimento prático produtor de concepções teóricas que critica certas visões pedagógicas e políticas, envolvendo tanto a esfera das instituições escolares como a esfera do trabalho no campo e suas mazelas, a partir de interpretações próprias da realidade que orientam as ações e as lutas dos povos do campo.

Devido à sua ligação com os movimentos populares, a educação do campo encontra-se em constante movimento e dinamicidade, alinhadas com as mudanças nas demandas dos movimentos que estão continuamente sendo reformuladas, seja por lograrem avanço em políticas públicas a seu favor ou como resultado do embate com os aparatos estatais e com propostas governamentais contrárias à elas. A característica de movimento na educação do campo também remete ao intenso movimento espacial dos movimentos populares do campo no seu avanço na ocupação de terras.

Nesta concepção, a educação não se limita apenas ao ambiente escolar, englobando também a “[...] luta pela terra, pelo trabalho, pela desalienação do trabalho, a favor da democratização do acesso à cultura e à sua produção, pela participação política, pela defesa do meio ambiente.” (CALDART, 2009, p. 43).

No que tange à democratização do conhecimento e da cultura, a educação do campo realiza uma crítica à racionalidade burguesa que rege a produção do conhecimento, buscando uma participação ativa em um processo de construção do conhecimento que supere a perspectiva hierarquizada característica da sociedade capitalista. (CALDART, 2009). O trabalho pedagógico deve, portanto, valorizar a experiência popular e auxiliar o povo a reapropriar-se do conhecimento coletivo produzido por ela, superando a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual. (CALDART, 2009).

O processo educativo na educação do campo não recebe influências apenas dos movimentos populares, apesar de serem estes os seus maiores incentivadores, sendo também influenciado pelas instituições religiosas, que fornecem espaços de socialização e reflexão para os trabalhadores do campo, correlacionando suas vivências com passagens bíblicas e promovendo uma compreensão político-religiosa de realidade. (BAUER, 2008).

O referencial teórico pedagógico visto com grande estima pela educação do campo, e que possui grande influência em suas deliberações e em sua perspectiva teórica, é a pedagogia freireana. A educação na concepção de Freire (2011) deve ter caráter dialético e dialógico, baseando-se: na colaboração entre sujeitos para a transformação da realidade; na unificação das massas populares para alcançar o desvelamento da realidade e das situações

de opressão rumo à sua libertação; na organização das massas populares para o reconhecimento de si como classe oprimida; e na síntese cultural, processo onde a cultura alienada do povo é transformada em cultura desalienante através de sua problematização e contato com a cultura sistematizada da humanidade. O respeito à cultura dos povos e o cuidado em lidar com elas, não impondo a cultura dos opressores e desprezando a validade da cultura dos oprimidos durante o processo educativo, é uma característica marcante das propostas educativas de Freire.

A pedagogia freireana, exposta na obra “Pedagogia do oprimido”, está intrinsecamente ligada à ação das lideranças revolucionárias, que possuem a função de entrarem em contato com o povo, ouvindo suas necessidades, deliberações, dificuldades e anseios, contribuindo para a superação das condições de opressão que imobilizam as classes oprimidas. O processo para uma educação libertária, para ser realmente libertador, não pode ser imposto ao povo, mas junto dele construído. Para Freire (2011), a libertação dos oprimidos é realizada em comunhão, sendo que um não é capaz de libertar o outro, ou vice-versa, os homens são libertos conjuntamente por uma ação recíproca; da mesma forma ocorre com a educação onde, na perspectiva do autor, ninguém educa ninguém ou a si mesmo, mas educam-se entre si através da mediação com a realidade.

A prática educativa freireana deve ter início com a investigação de um tema gerador, realizada por um conjunto interdisciplinar de docentes, profissionais, e representantes do povo. Os temas geradores são objetos concretos que carregam intensas contradições da realidade e, para serem identificados, é necessária uma reflexão crítica das relações entre os homens e o mundo e entre os próprios homens. (FREIRE, 2011). Ao identificar os temas geradores, é possível organizar um universo temático, representado por um conjunto de temas geradores que explicitam as relações e as problemáticas determinantes entre as classes oprimidas e a realidade opressora em que vivem. Deste modo, o processo educativo na perspectiva freireana deve partir da realidade concreta vivida pelas classes oprimidas e, através da interação entre educador e educando, devem ser construídos os subsídios teóricos e práticos para que o povo compreenda os determinantes de sua realidade e estejam aptos a transformá-la, caminhando para a sua emancipação.

A apropriação dos temas geradores permite à educação do campo utilizar as contradições, problemas e necessidades da comunidade como parte dos processos formativos desenvolvidos pela escola (GHEDINI; ONÇAY; EBORTOLI, 2014), desvelando aspectos da realidade que eram tidos pela população, devido ao convencimento por parte dos opressores, como naturais e decorrentes do curso da vida, e não das situações de desigualdade impostas pelo sistema capitalista, como a miséria, a fome, o analfabetismo e o assujeitamento. Para Freire (2011), os povos não devem ser convencidos a adaptarem-se a esta realidade sufocante do modo de vida capitalista, tal como é ditado pelos



opressores. Cabe ao povo a transformação de sua realidade junto das lideranças revolucionárias.

As representações utópicas ligadas à concepção teórica da educação do campo culminam, de maneira geral, na formação de um indivíduo em intenso contato com a prática social e com a cultura de seu povo, através dos movimentos populares e da relação com os indivíduos que partilham de seu espaço social. A escola é representada como um dos ambientes de aprendizagem que, junto das atividades práticas, propiciarão aos indivíduos a capacidade de desvelamento da realidade e a percepção de que a situação de desigualdade que os acometem tem como determinante as características do modo de vida capitalista. Caberá então a estes indivíduos, como meta final do processo educativo, a transformação das condições concretas de suas vidas e da sociedade em sua totalidade.

O breve panorama aqui exposto não tem como intuito esgotar as discussões sobre os referenciais teóricos da educação do campo, visto que como uma área com um crescente número de publicações e de elaborações teóricas, já adquiriu diversas vertentes que, por vezes, podem ser discrepantes e utilizam-se de variadas fundamentações teóricas e metodológicas. A intenção destes apontamentos foi a de apresentar alguns aspectos principais que auxiliam na construção teórica deste trabalho e, ao mesmo tempo, fornecer subsídios para uma compreensão generalista das bases teóricas e práticas que culminaram na criação da educação do campo.

DIÁLOGO COM O DOCUMENTO “EDUCAÇÃO DO CAMPO: MARCOS NORMATIVOS”

O discurso político, inerente às políticas públicas, traz consigo a ideologia neoliberal, preponderante nos mecanismos governamentais atualmente. Portanto, ao analisar este tipo de discurso, é preciso considerar que há uma intencionalidade na manutenção do sistema capitalista contemporâneo, já que este é um pressuposto da ideologia neoliberal. Dado que o sistema educacional está diretamente vinculado com as políticas públicas, funcionando a partir de suas diretrizes, é preciso admitir que a ideologia neoliberal, presente nos discursos políticos, se faz presente e é reproduzida nas instituições escolares.

Althusser (1980), ao descrever as formas pelas quais a ideologia é reproduzida pelo Estado, cita a existência de dois aparelhos que, juntos, garantem a sobrevivência e a manutenção do sistema capitalista dominante. O Aparelho Repressivo de Estado (ARE), de caráter público, do qual fazem parte o governo, as prisões, a administração, entre outros, funciona primeiramente pela violência (pela repressão, não apenas a violência física) e secundariamente pela ideologia. (ALTHUSSER, 1980). As classes dominantes, para se



manterem como dominantes, não podem ter sob seu controle apenas o ARE, necessitando também de aparelhos que reproduzam mais intensa e diretamente suas ideologias.

Os Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE), por sua vez, funcionam primeiramente pela ideologia e secundariamente pela repressão e atuam de tal forma que garantem a reprodução da ideologia das classes dominantes através de sua atuação nas escolas, nas religiões, nas famílias, nos sindicatos, nos partidos políticos, na cultura, entre outros. (ALTHUSSER, 1980). Assim, as instituições escolares, ao admitirem sem críticas as políticas públicas, admitirão também a inserção de pressupostos ideológicos neoliberais dentro do sistema educacional.

Tendo em vista o potencial alienante das políticas educacionais, o discurso presente em alguns dos documentos oficiais que regulam a educação do campo foram analisados com a pretensão de identificar pressupostos ideológicos das classes dominantes que, apesar de superficialmente investirem a favor de uma educação voltada para as camadas populares, estão situadas dentro de um viés ideológico que pretende a manutenção das situações de marginalidade e opressão. Neste panorama, a intenção das classes dominantes não é a de formar indivíduos aptos a emanciparem-se e transformarem a realidade, mas sim adaptarem-se à dinâmica da sociedade capitalista. Ao admitir de maneira integral tal discurso, corre-se o risco de tornar a escola um pleno AIE, reproduzindo a ideologia dominante de maneira mascarada e indo de encontro com as próprias premissas da educação do campo.

O documento analisado neste trabalho, “Educação do campo: marcos normativos”, foi publicado pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão no ano de 2012. Sua elaboração teve como intuito a compilação das principais políticas educativas que normatizam e regulamentam a educação do campo construídas ao longo dos anos pelos esforços dos movimentos populares e sindicais do campo, junto do Ministério da Educação. (BRASIL, 2012). Por oferecer uma síntese das principais políticas educacionais voltadas para a educação do campo, na visão dos órgãos públicos, este documento serve bem ao intuito de apreender de maneira geral os impactos ideológicos dos marcos normativos para a educação do campo.

Os itens de maior importância para este trabalho, que estão inclusos no objeto de análise, são: Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001; Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002; Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006; Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008; e Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010.

No Parecer nº 36, de 04 de dezembro de 2001 (BRASIL, 2012), é exposto de forma sintética o percurso legislativo que envolve a educação voltada para as áreas rurais ao longo da história do Brasil. Posteriormente, são focadas as especificidades estaduais e regionais da Constituição atual, quanto à oferta de uma educação voltada para a população do campo, a valorização do corpo docente das escolas situadas em zonas rurais e o fomento



do ensino profissionalizante agrícola. Ao final do parecer são explicitadas as propostas por uma educação rural na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Ao longo de todo este parecer são expostos, também, alguns pontos de interesse para a constituição de uma educação do campo.

Na Resolução CNE/CEB nº 1, de 03 de abril de 2002 (BRASIL, 2012) são estabelecidas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. O Parecer CNE/CEB nº 1, de 02 de fevereiro de 2006 (BRASIL, 2012) trata sobre a consideração e validade dos dias letivos na aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA). A Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008 (BRASIL, 2012) visa estabelecer “[...] diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.” (BRASIL, 2012, p. 53). Finalmente, o Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010 trata da política de educação do campo e do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária.

Durante a exposição do percurso analítico, serão selecionados alguns trechos que auxiliam na compreensão e percepção da ideologia presente nas políticas públicas que possivelmente influenciam a percepção de formação do indivíduo para a educação do campo.

O campo é entendido, no documento analisado, como um espaço social, situado em perímetro não urbano da sociedade, que possui especificidades sociais em relação ao meio urbano e apresenta uma grande aproximação dos indivíduos que nele residem com suas condições materiais de existência. (BRASIL, 2012). A ocupação do espaço rural e o modo de vida próprio da sociedade campestre constituem a identidade da população do campo, garantindo sua inserção na sociedade. (BRASIL, 2012). Ademais, as escolas do campo são consideradas como aquelas que estão situadas em áreas rurais ou em áreas urbanas, desde que atenda predominantemente as populações rurais. (BRASIL, 2012).

Apesar das particularidades do espaço rural em relação ao espaço urbano, a proposta de uma visão que cinda estes dois ambientes pode acabar por ferir a compreensão de totalidade da realidade, abrindo caminho para interpretações subjetivistas. Há, por vezes, um esforço na consideração do espaço rural como pertencente a uma totalidade, no entanto, os documentos como um todo não logram o convencimento de que não exista uma visão fragmentária da realidade intrínseca em seu âmago, já que o aparecimento de excertos que tratam da visão de totalidade da sociedade, como os selecionados a seguir, são escassos:

[...] a decisão de propor diretrizes operacionais para a educação básica do campo supõe, em primeiro lugar, a identificação de um modo próprio de vida social e de utilização do espaço, delimitando o que é rural e urbano sem perder de vista o nacional. (BRASIL, 2012, p. 26-27).



[...] o campo hoje não é sinônimo de agricultura ou de pecuária. **Há traços do mundo urbano** que passam a ser incorporados **no modo de vida rural, assim como há traços do mundo camponês que resgatam valores sufocados pelo tipo de urbanização vigente**. Assim sendo, a inteligência sobre o campo é também a inteligência sobre o modo de produzir as condições de existência em nosso país. (BRASIL, 2012, p. 29, grifos do autor).

De maneira geral o esforço para uma concepção de totalidade da realidade não é realizado e sua presença nos marcos normativos é incipiente. Independentemente de suas particularidades, o espaço rural é ainda parte de um todo, da sociedade capitalista, sendo assim, é deveras importante que o campo não seja tratado como um espaço à parte. É preciso admitir que as dificuldades encontradas para a vida rural acometem toda a sociedade e são decorrentes de um modo de vida baseado na expropriação do trabalho social, na desumanização, na alienação dos povos e nos resultados de uma luta de classes que perpassa todos os espaços sociais.

Neste sentido, para Caldart (2009), o surgimento da educação do campo é marcado pelo agravamento da luta de classes no campo, resultado do avanço desmedido do sistema capitalista através da introdução de pacotes tecnológicos nas regiões rurais, envolvendo maquinarias, disseminação dos insumos agrotóxicos e de organismos geneticamente modificados e propagando a suposta eficiência da plantação em monocultura, por exemplo. Este avanço do capitalismo no campo foi denominado Revolução Verde e foi caracterizado, no Brasil, pela inserção forçada dos trabalhadores do campo em uma lógica de produção capitalista, que desmereceu as práticas familiares de agricultura e a cultura tradicional dos povos do campo, além de contribuir para a destruição do meio ambiente e para a pioria da qualidade dos alimentos produzidos. Desfocar dos determinantes econômico-sociais que afetam a sociedade acarretaria, inevitavelmente, em uma visão equivocada de desvelamento da realidade pretendida pela educação do campo e, conseqüentemente, em uma formação que não possibilitaria aos povos do campo a emancipação popular.

A pedagogia freireana, que influencia as bases pedagógicas da educação do campo, apesar de claramente tratar-se de uma proposta contra-hegemônica, também pode comprometer o entendimento totalizante da realidade do sistema capitalista, ao focar nas relações opressor-oprimido e não tratar da luta de classes como uma categoria fundante de sua perspectiva educativa. Além disso, o pressuposto de que os seres humanos possuem uma essência inerente a eles que os possibilita **serem mais** (FREIRE, 2011), acaba por descentralizar também o papel do trabalho social na constituição do ser humano como pertencente ao gênero humano, ao conceber que a humanização está intrínseca nos indivíduos, dirimindo a importância de sua construção histórica e social. A influência religiosa coaduna-se com a perspectiva da existência de uma essência humana, contribuindo com uma percepção fixista de realidade que limita a atividade humana e a transformação social dela decorrente.



A emancipação popular e a transformação social, objetivos inerentes à concepção teórica tanto da educação do campo como da pedagogia freireana, praticamente não aparecem ao longo de todo o documento analisado, com exceção de um trecho que trata dos objetivos formativos para os professores que atuam no campo:

[...] a formação dos profissionais do magistério como compromisso com um projeto social, político e ético que contribua para a consolidação de uma nação soberana, democrática, justa, inclusiva e que promova a emancipação dos indivíduos e grupos sociais [...]. (BRASIL, 2012, p. 73).

Mesmo neste trecho, o sentido de emancipação é contraditório e associado à consolidação de uma suposta nação de característica inclusiva. Aqui, a palavra “emancipação” perde seu valor associado às lutas populares e libertação dos povos das amarras de um sistema capitalista, tornando-se um simulacro de adaptação. A emancipação dos povos, ao invés de libertá-los da sociedade capitalista, capacitando-os à transformação da realidade, adquire o significado de adaptação dos povos do campo a uma sociedade que historicamente os massacra mas que, agora, deveria passar a ser entendida como “[...] soberana, democrática, justa, inclusiva [...]”. (BRASIL, 2012, p. 73).

A necessidade de formar um indivíduo do campo para sua adaptação à sociedade capitalista atual e a assunção de uma vida laboral perpassa todo o documento analisado, principalmente ao tratar dos objetivos formativos da educação do campo para a Educação de Jovens e Adultos. O discurso dos marcos normativos possui em si a intencionalidade de formar um indivíduo para o mundo do trabalho assalariado, reafirmando uma conotação adaptativa e de assujeitamento.

Ao defender um desenvolvimento sustentável, o discurso utilizou-se da prerrogativa passível de síntese através da expressão amplamente utilizada de “preparação para o mundo do trabalho”, além de fomentar a educação tecnicista, que foi e é utilizada para a inserção dos ideários materiais e abstratos da Revolução Verde no ambiente rural, como visto nos excertos:

[...] O projeto institucional das escolas do campo [...] constituir-se-á num espaço público de investigação e articulação de experiências e estudos direcionados para o mundo do trabalho, bem como para o desenvolvimento social, economicamente justo e ecologicamente sustentável. (BRASIL, 2012, p. 34);

[...] oferta da educação básica na modalidade de Educação de Jovens e Adultos, com qualificação social e profissional, articulada à promoção do desenvolvimento sustentável do campo; [...] acesso à educação profissional e tecnológica, integrada, concomitante ou sucessiva ao ensino médio, com perfis adequados às características socioeconômicas das regiões onde será ofertada. (BRASIL, 2012, p. 83).

A valorização da cultura, por outro lado, é evidenciada ao longo de todo o documento analisado, culminando em diferentes formas de sua adesão ao ambiente escolar, como a integração curricular de aspectos culturais, flexibilização do calendário escolar de



acordo com as especificidades produtivas de cada região e a preferência na disponibilização de alimentos vinculados à cultura dos povos que a escola atende. Esta preocupação pode ser observada nos seguintes trechos:

[...] A organização e o funcionamento das escolas do campo respeitarão as diferenças entre as populações atendidas quanto à sua atividade econômica, seu estilo de vida, sua cultura e suas tradições. (BRASIL, 2012, p. 55);

[...] Os cardápios da alimentação escolar deverão ser elaborados [...] com utilização de gêneros alimentícios básicos, respeitando-se as referências nutricionais, os hábitos alimentares, a cultura e a tradição alimentar da localidade, pautando-se na sustentabilidade e diversificação agrícola da região [...]. (BRASIL, 2012, p. 60-61);

[...] São princípios da educação do campo:
[...] respeito à diversidade do campo em seus aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, geracional e de raça e etnia;
[...] valorização da identidade da escola do campo por meio de projetos pedagógicos com conteúdos curriculares e metodologias adequadas às reais necessidades dos alunos do campo, bem como flexibilidade na organização escolar, incluindo adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas [...]. (BRASIL, 2012, p. 82).

É evidente a preocupação com a manutenção da cultura dos povos do campo e não há como negar a importância na valorização das culturas tradicionais. No entanto, o discurso analisado coloca em evidência a valorização das diferentes culturas em detrimento do aspecto social totalizante da realidade destes povos, supervalorizando as diferentes partes (as várias culturas) em detrimento do todo, representado pela realidade social, fragmentando o potencial de luta reivindicatória dos povos do campo. Ao realizar esta inversão, é assumido um discurso multicultural, claramente expresso no seguinte trecho, onde considera-se

[...] o campo como espaço heterogêneo, destacando a diversidade econômica, em função do engajamento das famílias em atividades agrícolas e não-agrícolas (pluriatividade), a presença de fecundos movimentos sociais, a **multiculturalidade**, as demandas por educação básica e a dinâmica que se estabelece no campo a partir da convivência com os meios de comunicação e a cultura letrada. (BRASIL, 2012, p. 8, grifo nosso).

A defesa de uma proposta multicultural – considerada por Žižek (1997) como a forma ideológica do capitalismo global – está associada aos ideários pós-modernos, que por sua vez concebe como impossível a existência de algum tipo de identidade uniforme, totalizante, para os indivíduos (MOREIRA, 2010), já que estes são fragmentados e compostos por várias identidades que divergem drasticamente de um indivíduo para outro, justificando assim a adoção de uma postura em defesa das múltiplas culturas inseridas na população global. Consequentemente, é impossível também conceber a existência da luta de classes e a formação da consciência de classe para compreender seus efeitos na marginalização da sociedade rural e da corrente situação de opressão à que esta população



é submetida, já que nas perspectivas pós-modernas e multiculturais são abolidas interpretações totalizantes da realidade. Sendo assim, a concepção pós-moderna contribui para uma compreensão equivocada da dinâmica social do ambiente rural, admitindo que as mazelas sociais não são fruto da desigualdade de classes, mas sim das diferenças culturais, impossibilitando a construção de um processo de luta revolucionária classista (BEZERRA NETO; BEZERRA, 2011) e a consequente superação da sociedade capitalista.

Para Bezerra Neto e Bezerra (2011) as propostas pedagógicas para uma educação do campo enquadram-se, de fato, em perfis filosóficos que se aproximam das correntes de pensamento pós-modernas. A consagração do ideário pós-moderno no discurso dos marcos normativos é claramente expressa, sem quaisquer mascaramentos, no seguinte trecho:

O projeto educativo de cada CEFFA contribui, assim, para a constituição de um novo tecido social e econômico no contexto local. Ocorre a inserção no próprio meio de origem com a geração de emprego, de renda e de riquezas. A relação entre teoria e prática desenvolve as pessoas e estas, por sua vez, desenvolvem seu meio. **É o aprender a aprender!** [...]. (BRASIL, 2012, p. 43, grifos do autor).

Para Duarte (2004), o lema “aprender a aprender”, carregado de significações pós-modernas, está vinculado a uma perspectiva ideológica neoliberal que defende o capitalismo contemporâneo, propagando uma visão individualista de mundo e uma interpretação fragmentária da realidade. Além disso, uma das prerrogativas que o lema “aprender a aprender” acarreta para o processo educativo, na perspectiva de Duarte (2009), é a de que a educação deve preparar o indivíduo para acompanhar e, conseqüentemente, adaptar-se a uma sociedade em intenso processo de mudança.

Para Apple, Au e Gandin (2010) o neoliberalismo é uma das frentes dos movimentos conservadores, junto dos neoconservadores e dos conservadores religiosos, detentores de posturas reacionárias e que visam a manutenção do sistema capitalista. Mas, diferente dos dois últimos, para o neoliberalismo nem sempre é interessante ser avesso às inovações culturais e reestruturações sociais, desde que estas mudanças possam significar uma continuidade ou uma extensão para o escoamento de seus produtos e o consequente aumento de seu poder mercadológico.

Não é por acaso que atualmente, por exemplo, são cada vez mais veiculados comerciais televisivos (além de manifestações públicas) de empresas que focam e/ou inserem personagens que buscam representar grupos historicamente marginalizados. Estariam tais empresas realmente preocupadas com a situação de marginalidade social destes grupos e estas atitudes representariam sua participação em uma luta por direitos sociais ou estariam elas interessadas em abocanhar os lucros provenientes de mais uma parcela da população, utilizando-se de seu apreço por suas identidades fragmentadas? De qualquer modo, tais manifestações são geralmente ovacionadas, já que supostamente demonstram uma preocupação com a “representatividade” de grupos sociais oprimidos nas



mídias de massa que conseqüentemente, “empoderam” aqueles que mantêm contato com tais difusões. Contudo, onde estariam representadas nestas mesmas manifestações e no mesmo veículos de comunicação a luta de classes, a expropriação do produto do trabalho da classe proletária ou então os resultados do capitalismo imperialista no mundo? É preciso atenção para o caráter reformista do sistema capitalista e de sua maleabilidade em adaptar-se às novas exigências e demandas sociais, sem perder de foco que, apesar das mudanças, seus principais pressupostos e objetivos ainda são os mesmos. Para Fonte (2011, p. 35, grifo do autor), “[...] aqueles que mais se beneficiam de formulações que defendem a multiplicidade de verdades são grupos conservadores cujos interesses podem [...] conviver e **mesclar-se** com outras **narrativas culturais**.”

A hipervalorização dos aspectos culturais locais e fragmentados foge das esferas políticas, sociais e econômicas e incide também diretamente sobre os conteúdos curriculares nucleares a serem considerados importantes ao longo do processo educativo. Esta concepção multicultural culmina na ênfase do protagonismo dos saberes culturais e em uma concepção empírica de construção do conhecimento. Os conteúdos científicos e tecnológicos são citados como importantes para a contextualização dos indivíduos no meio social, desconsiderando sua superior importância para o desenvolvimento psicológico e para o desvelamento da realidade, em relação aos saberes espontâneos, atribuindo aos conteúdos científicos uma conotação utilitarista e imediatista que visa simplesmente a melhoria das condições de vida ou melhores condições de inserção em diferentes grupos sociais. Os seguintes trechos exemplificam este tratamento:

[...] propostas pedagógicas que valorizem [...] a diversidade cultural e os processos de interação e transformação do campo, a gestão democrática, o acesso ao avanço científico e tecnológico e respectivas contribuições para a melhoria das condições de vida [...] (BRASIL, 2012, p. 36-37);

Os objetivos dos CEFFA [...] incluem a melhoria da qualidade de vida das famílias pela aplicação de conhecimentos técnico-científicos e o estímulo no jovem do sentido de comunidade, vivência grupal e desenvolvimento do espírito associativo e solidário, até a introdução de práticas relacionadas às ações de saúde, nutrição e de cultura das comunidades (BRASIL, 2012, p. 41);

[...] 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 (BRASIL, 2012, p. 33);

[...] Os recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários destinados à educação do campo deverão atender às especificidades e apresentar conteúdos relacionados aos conhecimentos das populações do campo considerando os saberes próprios das comunidades, em diálogo com os saberes acadêmicos e a construção de propostas de educação no campo contextualizadas. (BRASIL, 2012, p. 85).



Subjugar a importância dos conhecimentos científicos para a população do campo compromete a formação destes indivíduos, retirando deles a possibilidade de apropriarem-se do conhecimento organizado e sistematizado ao longo da história da humanidade. Este conhecimento não pode ser entendido como sendo propriedade ou como característico das classes dominantes, mas sim como propriedade de toda a população. O esvaziamento dos conteúdos científicos do processo educativo é uma característica intrínseca ao processo de dominação burguesa (LAVOURA, 2015) e, ao afastar dos povos do campo o acesso ao conhecimento científico de maneira ampla, há contribuição direta para uma prática hegemônica alienante. As propostas multiculturais são embasadas tanto em um relativismo ontológico como em um ceticismo epistemológico (FONTE, 2011), impedindo que os diversos grupos sociais tenham acesso ao conhecimento sistematizado e historicamente construído pela humanidade, por considerá-lo como um conhecimento monocultural e eurocêntrico, advogando pela defesa da valorização de diversas vertentes de conhecimentos locais como norteadores da educação escolar.

Aliada à concepção relativista de construção do conhecimento, geralmente há também o enaltecimento do papel da prática cotidiana na formação dos indivíduos, que coloca em segundo plano a centralidade da escola no processo educativo e o papel do conhecimento científico teórico na educação escolar. Este aspecto é reforçado pelo protagonismo dos movimentos populares no processo educativo, presente tanto na concepção teórica da educação do campo como no objeto de análise deste trabalho, onde muitas vezes os momentos de prática social junto dos movimentos sociais são considerados como superiores aos que compõem os espaços formais de educação, concepção esta que ignora a necessidade da existência de uma relação dialética entre a teoria e a prática para o estabelecimento da práxis social, outro conceito central para as pedagogias críticas que visam a transformação da realidade.

Por fim, através da análise do documento, foi possível compreender que este compromete-se com a formação de um indivíduo: com intenso contato com sua cultura; que utiliza-se de maneira imediata dos conhecimentos científicos e tecnológicos para suprir as necessidades de convivência e inserção em uma sociedade de intenso desenvolvimento tecnológico; que apesar de estar imerso nos movimentos populares que o circundam, continua propenso a adaptação em uma sociedade capitalista; que carece de uma visão de totalidade da realidade, elemento imprescindível para o processo de emancipação e de transformação das situações concretas que o oprimem e que o mantém em condição alienante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O documento oficial analisado neste trabalho utiliza-se amplamente da valorização da cultura dos povos do campo como pressuposto para a melhoria das condições de vida da



população e do processo educativo, ignorando completamente o papel da desigualdade provocada pela luta de classes e pela desumanização promovida pelo sistema capitalista.

As concepções utópicas de parte dos teóricos orgânicos da educação do campo, apesar de advogarem pela emancipação popular e pela transformação da realidade, utilizam-se de igual forma da valorização da cultura, abrindo margem para interpretações fragmentárias da realidade, facilitando a inserção de ideários neoliberais nas políticas educacionais e contribuindo para um processo educativo que, ao invés de promover a libertação das classes oprimidas, favorece a cisão das lutas reivindicatórias, dificultando o estabelecimento de um processo revolucionário que possibilitaria, de fato, a emancipação e humanização do povo. A educação do campo não pode perder de vista a importância de uma percepção totalizante da realidade e, caso o faça, enfraquecerá as lutas populares.

O processo educativo a ser realizado na educação do campo não deve ser embasado na valorização das múltiplas culturas presentes nos povos do campo. Apesar da importância na manutenção das culturas, é preciso defender uma educação que instrumentalize os indivíduos com ferramentas teóricas e práticas para o desvelamento e transformação da realidade, baseada na apropriação do conhecimento científico e tecnológico construído pela humanidade ao longo de sua história, não dando margem para concepções relativistas da realidade que apenas consideram como construções válidas de conhecimento os diferentes e variados padrões culturais existentes nas populações.

Ao adotar uma postura que preze por uma compreensão totalizante da realidade e que enalteça a importância de aprofundar-se e tomar parte na luta de classes nela inserida, a educação do campo poderá contribuir para a consolidação de uma instituição escolar que possibilite a formação humanizante da população, não só da camponesa, mas da sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, L. **Ideologia e aparelhos ideológicos de Estado**: notas para uma investigação. Tradução de Joaquim José de Moura Ramos. Lisboa: Presença, 1980.

APPLE, M. W.; AU, W.; GANDIN, L. A. O mapeamento da educação crítica. In: _____. (Org.). **Educação crítica**: análise internacional. São Paulo: Penso, 2010. p. 14-32.

BAUER, C. **Educação, terra e liberdade**: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica. São Paulo: Pulsar; Xamã, 2008.

BEZERRA NETO, L.; BEZERRA, M. C. S. Educação do campo: referenciais teóricos em discussão. In: _____. (Org.). **Educação para o campo em discussão**: subsídios para o Programa Escola Ativa. São José: Premier, 2011. p. 101-120.



BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Educação do campo: marcos normativos. Brasília: SECADI, 2012. Disponível em: <http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CALDART, R. S. A escola do campo em movimento. **Currículo sem Fronteiras**, v. 3, n. 1, p. 60-81, 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1/articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

CALDART, R. S. Educação do campo: notas para uma análise de percurso. **Trab. Educ. Saúde**, Rio de Janeiro, v. 7, n. 1, p. 35-64, 2009. Disponível em: <<https://doi.org/10.1590/s1981-77462009000100003>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

DUARTE, N. As apropriações das teorias psicológicas pela prática educativa contemporânea: a incorporação de Piaget e de Vigotski ao ideário pedagógico. In: FACCI, M. G. D.; TULESKI, S. C.; BARROCO, S. M. S. (Org.). **Escola de Vigotski: contribuições para a psicologia e a educação**. Maringá: Eduem, 2009. p. 63-86.

DUARTE, N. **Vigotski e o “aprender a aprender”**: crítica às apropriações neoliberais e pós-modernas da teoria vigotskiana. Campinas: Autores Associados, 2004.

FONTE, S. S. D. Fundamentos teóricos da pedagogia histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas: Autores Associados, 2011. p. 23-42.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

GHEDINI, C. M.; ONÇAY, S. T. V.; DEBORTOLI, S. F. B. Educação do campo e prática pedagógica desde um viés freireano: possibilidade de construção da consciência e da realidade. In: MOLINA, M. C. (Org.). **Licenciaturas em educação do campo e o ensino de ciências naturais: desafios à promoção do trabalho docente interdisciplinar**. Brasília: MDA, 2014. p. 83-109. Disponível em: <http://www.mda.gov.br/sitemda/sites/sitemda/files/user_img_248/Livro%20LEDOC%20CIEMA%20WEB.pdf>. Acesso em: 23 mar. 2018.

GUHUR, D. M. P.; SILVA, I. M. S. Educação do campo: primeiras aproximações. **Roteiro**, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, 2009. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/roteiro/article/view/302/55>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

LAVOURA, T. N. Por que é necessário o trabalho educativo fundamentado na pedagogia histórico-crítica nas escolas do campo e do MST? **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, p. 121-131, 2015. Disponível em: <<https://portalseer.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9509/9508>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

LÖWY, M. **Ideologia e ciência social: elementos para uma análise marxista**. São Paulo: Cortez, 1991.



MOLINA, M. C.; FREITAS, H. C. A. Avanços e desafios na construção da educação do campo. **Em Aberto**, Brasília, v. 24, n. 85, p. 17-31, 2011. Disponível em: <<http://emaberto.inep.gov.br/index.php/emaberto/article/view/2483/2440>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

MOREIRA, A. F. B. Currículo e estudos culturais: tensões e desafios em torno das identidades. In: PARAÍSO, M. A. (Org.). **Antonio Flavio Barbosa Moreira**: pesquisador em currículo. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. p. 199-216.

NASCIMENTO, C. G. Educação e cultura: as escolas do campo em movimento. **Fragmentos de Cultura**, Goiânia, v. 16, n. 11/12, p. 867-883, 2006. Disponível em: <<http://revistas.pucgoias.edu.br/index.php/fragmentos/article/view/184/147>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

SOUZA, M. A.; MARCOCCIA, P. C. P. Educação do campo, escolas, ruralidades e o projeto do PNE. **Revista da FAEBA – Educação e Contemporaneidade**, Salvador, v. 20, n. 36, p. 191-204, 2011. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.21879/faeaba2358-0194.v20.n36.310>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

ŽIŽEK, S. Multiculturalism, or, the cultural logic of multinational capitalism. **New Left Review**, v. 1, n. 225, p. 28-51, 1997. Disponível em: <<https://newleftreview.org/I/225/slavoj-zizek-multiculturalism-or-the-cultural-logic-of-multinational-capitalism>>. Acesso em: 23 mar. 2018.

Notas

¹ Licenciado e Bacharel em Ciências Biológicas pelo Instituto de Biociências de Botucatu (UNESP). Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência na Faculdade de Ciências (UNESP campus Bauru) e membro do Grupo de Pesquisa Formação e Ação de Professores de Ciências e Educadores Ambientais.

² MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM-TERRA. Coletivo Nacional de Educação do MST. **Cadernos de Educação**, n. 23, 1995.

Submetido em: 02/04/2018

Aprovado em: 06/07/2018

Publicado em: 28/09/2018