


**A EDUCAÇÃO:** um obstáculo histórico para o desenvolvimento da agricultura familiar

**EDUCATION:** a historical obstacle for the development of family farming

**LA EDUCACIÓN:** un obstáculo histórico para el desarrollo de la agricultura familiar


**Thaís Janaina Wenczenovic**

 0000-0001-9405-3995

**Eliziário Toledo**

 00000-0001-7919-9371

**Maria Emilia Bottini**

 0000-0002-0940-2634

## Resumo

O artigo analisa os aspectos relacionados ao direito à educação com enfoque no segmento da agricultura familiar enquanto Direito Fundamental Social, e a garantia desse direito descritos e expressos nos documentos públicos e traduzidas em ações políticas públicas concretizadas pelo Estado em períodos recentes. Foram utilizadas as informações constantes no banco de dados do INEP, especialmente, aquelas relacionadas ao censo escolar de 2016, e complementados com 219 entrevistas realizadas nos municípios de Francisco Beltrão, Itapejara D'Oeste e Verê no estado do Paraná (PR), no município de Concórdia em Santa Catarina (SC), nos municípios de Augusto Corrêa, Tomé-Açú e Viseu no Pará (PA), no município de Petrolina em Pernambuco (PE), e nos municípios de Uauá e Cruz das Almas na Bahia (BA) totalizando dez municípios, a fim de buscar evidências sobre as relações monetárias do padrão de acumulação econômica nas regiões rurais, com destaque sobre as medidas relacionadas ao direito à educação.

**Palavras-chave:** Agricultura Familiar. Educação. Territorialidade.

## Abstract

The article analyzes the aspects related to the right to education with a focus on the family farming sector as a Social Fundamental Law, and the guarantee of this right described and expressed in public documents and translated into public policy actions concretized by the State in recent periods. The used information contained of INEP database, especially those related to the school census of 2016, and complemented by 219 interviews conducted in the municipalities of Francisco Beltrão, Itapejara D'Oeste and Verê in the state of Paraná (PR), in the municipality of Concórdia in Santa Catarina (SC), in the municipalities of Augusto Corrêa, Tomé-Açú and Viseu in Pará (PA), in the municipality of Petrolina in Pernambuco (PE) and in the municipalities of Uauá and Cruz das Almas in Bahia BA), totaling ten municipalities, in order to seek evidence on the monetary relations of the pattern of economic accumulation in rural regions, with emphasis on measures related to the right to education.

**Key words:** Family Farming. Education. Territoriality.

## Resumen

El artículo analiza los aspectos relacionados al derecho a la educación con enfoque en el segmento de la agricultura familiar como Derecho Fundamental Social, y la garantía de ese derecho descritos en los documentos públicos y traducidos en acciones de políticas públicas concretizadas por el Estado en períodos recientes. Se utilizaron las informaciones contenidas en la base de datos del INEP, especialmente aquellas relacionadas al censo escolar de 2016, y complementados con 219 entrevistas realizadas en los municipios de Francisco Beltrão, Itapejara D'Oeste y Verê en el estado de Paraná (PR), en el municipio de Concordia en Santa Catarina (SC), en los municipios de Augusto Corrêa, Tomé-Açú y Viseu en Pará (PA), en el municipio de Petrolina en Pernambuco (PE), y en los municipios de Uauá y Cruz das Almas en Bahía (BA) totalizando diez municipios, a fin de buscar evidencias sobre las relaciones monetarias del patrón de acumulación económica en las regiones rurales, con destaque sobre las medidas relacionadas al derecho a la educación.

**Palabras clave:** Agricultura Familiar. Educación. Territorialidad.

## INTRODUÇÃO

A educação formal ou ausência deste direito fundamental nos espaços rurais são debates de longa data. Analfabetismo, distâncias, ausência de professores, fragilidade na infraestrutura corroboram com os debates e discussões realizadas em diversas áreas do conhecimento, na tentativa de encontrar soluções para esses entraves históricos. Em relação à infraestrutura, as escolas do campo<sup>1</sup>, igualmente estão em ampla desvantagem. Enquanto na área urbana, 58,6% dos estabelecimentos de ensino têm biblioteca, essa é a realidade em apenas 5,2% das escolas do campo. O mesmo cenário é verificado quanto a disponibilidade laboratórios de informática (27,9% e 0,5%), acesso a microcomputadores (66% e 4,2%) e laboratórios de Ciências (18,3% e 0,5%, respectivamente), (INEP, 2007). Em termos mais gerais, a situação da população compreendida entre 15 a 17 anos, que totalizam 2,2 milhões de pessoas, 34% não frequentam a escola. Entre os matriculados, apenas 12,9% estão no ensino médio e no nível adequado e correspondente para a idade (INEP, 2007).

A incidência de analfabetismo ou da baixa escolaridade indicam em grande medida a expressão inequívoca da fragilidade educacional em que se encontra a população do campo. Os índices de analfabetismo do Brasil, apesar de haver tido redução, permanecem ainda elevados, e são ainda mais preocupantes nas regiões rurais. Segundo dados do Conselho de Desenvolvimento Econômico e Social da Presidência (2014), a taxa de analfabetismo na zona rural chega a 23,3%, entre a população de 15 anos ou mais. Esse índice é três vezes maior do que em áreas urbanas. Para contornar essa realidade, discute-se a implementação de instituições de ensino e extensão nas regiões rurais para orientar as populações rurais e instar

---

<sup>1</sup> Utilizar-se-á a expressão campo, com o objetivo de incluir no processo desta análise o conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam as nações indígenas, ou os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural em reconhecimento à cultura dos grupos que desenvolvem atividades ligadas a terra.

as instituições da sociedade civil a agir, em curto e longo prazo, no desenvolvimento e perspectivas de investimentos em melhorias estruturais e pedagógicas para o impulso na construção e ampliação do conhecimento formal em âmbito local, regional e nacional.

Por outro lado, os dados aqui apresentados e interpretados são relativos às necessidades das condições produtivas da agropecuária que acenam para a geração de renda monetária aos estabelecimentos rurais relacionados com reflexões sobre as medidas eficazes para as políticas públicas de educação. As informações foram extraídas da pesquisa “Os estabelecimentos rurais de menor porte sob gestão familiar e a estratégia institucional da Embrapa: diversidade social, dinâmicas produtivas e desenvolvimento tecnológico”, realizada pela Embrapa Sede (Brasília) entre julho de 2013 e dezembro de 2016. O objetivo pesquisa foi levantar dados empíricos nas regiões rurais brasileiras, para a elaboração de estratégias operacionais da empresa na prospecção de pesquisa para o desenvolvimento tecnológico agropecuário adequado à realidade dos agricultores e das regiões rurais brasileiras.

Além disso, buscou-se encontrar evidências empíricas acerca das relações monetárias do novo padrão de acumulação econômica nas regiões rurais brasileiras, que segundo Buainain *et al.*, (2013) e Buainain *et al.*, (2014), vem sendo caracterizado na literatura, como a emergência de um novo padrão de desenvolvimento agrícola e agrário nas regiões rurais brasileiras. Foram realizadas 219 entrevistas nos municípios de Francisco Beltrão, Itapejara D'Oeste e Verê no estado do Paraná (PR), com 50 entrevistas (22,8% da amostra), 50, (22,8%) no município de Concórdia em Santa Catarina (SC), 50, (22,8%), nos municípios de Augusto Corrêa, Tomé-Açu e Viseu no Pará (PA), 25, (11,4%) no município de Petrolina em Pernambuco (PE), e 44, (20,1%) nos municípios de Uauá e Cruz das Almas na Bahia (BA) totalizando dez municípios, a fim de buscar evidências sobre as relações monetárias do padrão de acumulação econômica nas regiões rurais, e das estratégias relacionadas com a busca de alternativa pelos agricultores familiares no acesso à educação.

O artigo está organizado em quatro seções além desta introdução. A primeira discorre sobre as considerações sobre direitos fundamentais e educação. A segunda enfoca nos elementos do espaço rural, territorialidades e agricultura familiar com vistas a efetivação do direito à educação, necessário a viabilização do desenvolvimento. A terceira seção apresenta os dados relativos da pesquisa embrapiana acima citada, e a última seção, se destina a explicitar algumas ponderações à guisa de considerações finais do artigo.

## **CONSIDERAÇÕES SOBRE DIREITOS FUNDAMENTAIS E EDUCAÇÃO**

O direito à educação, previsto no artigo 6º da Constituição Federal de 1988 se expressa como um direito fundamental de natureza social. Esse direito constitucional é detalhado no Título VIII, Da Ordem Social, especialmente nos artigos 205 a 214, dispositivos nos quais se encontra explicitada um conjunto de aspectos que envolvem a concretização desse direito. São princípios e objetivos que o informam, os deveres de cada esfera da Federação (União, Estados, Distrito Federal e Municípios) para a concretude e garantia dessa prerrogativa. Expressam de igual mesmo modo, a estrutura educacional (dividida em diversos níveis e modalidades de ensino), além da previsão de um sistema próprio de financiamento, que conta com a vinculação constitucional de receitas. Trata-se de parâmetros que devem pautar a atuação do legislador e do administrador público, além de critérios que o Judiciário deve adotar quando chamado a julgar questões que envolvam a implementação desse direito.

Além da previsão constitucional, há uma série de outros institutos jurídicos que contêm dispositivos relevantes a respeito do direito à educação, tais como o Pacto Internacional sobre os Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1966, ratificado pelo Brasil, em 12 de dezembro de 1991, e promulgado pelo Decreto Legislativo nº 592/92, (BRASIL, 1992); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394/96, (BRASIL, 1996), o Estatuto da Criança e do Adolescente, Lei nº 8.069/90, (BRASIL, 1990), o Plano Nacional de Educação (2014-2014) e a Lei nº 13.005, (BRASIL, 2014), entre outros.

Tem-se afirmado que a educação é um direito fundamental e, em virtude disso, a utilização da expressão direito fundamental reflete uma escolha e uma aptidão, portanto, a necessidade de justificação para a formação de um pacto semântico. Dessa forma, posicionamo-nos, aqui, em consonância com o delineado por Sarlet (2007) e boa parte da doutrina, fazendo distinção entre direitos humanos e direitos fundamentais, entendendo por direitos humanos, aqueles que possuem relação com o direito internacional, por fazer referência àquelas posições jurídicas que se reconhecem ao ser humano como tal. Esse fator é independentemente de sua vinculação com uma determinada ordem constitucional e, por isso mesmo, aspirando à validade universal, valendo para todos os povos e em todos os tempos, ou seja, revelando um caráter supranacional. No que se refere aos direitos fundamentais, do mesmo modo, e de certa forma induz a tratar de direitos humanos, já que o seu titular é sempre o ser humano, ainda que representado coletivamente, aplicam-se para aqueles direitos

do ser humano que são reconhecidos e positivados na esfera do direito constitucional positivo instituído e determinado coercitivamente por um Estado específico (SARLET, 2007, p. 35).

Da mesma forma, Canotilho (2000) propõe uma distinção entre direitos humanos e fundamentais, baseada em sua origem e em seu significado. Desse modo, os direitos do homem seriam direitos válidos para todos os povos e em todos os tempos (dimensão jusnaturalista-universalista) e os direitos fundamentais, os direitos do homem, jurídico-institucionalmente, garantidos e limitados espaço-temporalmente. Portanto, enquanto os direitos do homem extraem da própria natureza humana (sendo, desse modo, inalienáveis, invioláveis, intemporais e universais), os direitos fundamentais são os direitos objetivamente e legalmente construídos e vigentes em uma determinada ordem jurídica concreta.

Assim, o critério de distinção entre direitos fundamentais e direitos humanos é, nessa ótica, o grau de concreção positiva entre eles, do que se pode inferir que os direitos humanos se mostram, como conceito, mais amplo e impreciso do que o conceito de direitos fundamentais. É sob tal perspectiva, que se quer apresentar o direito de fato à educação: como uma das expressões do direito fundamental e, portanto, positivado na ordem constitucional, gozando, assim, de ampla tutela ao ser reforçada pelo ordenamento jurídico pátrio.

É possível afirmar, pois, que os direitos humanos e fundamentais são direitos instituídos, cabendo ao Estado, implementar as políticas públicas, providenciar e gerir tais ferramentas. Daí, pode-se afirmar, como antes, que o direito à educação, que é direito humano e fundamental, além de exigir proteção estatal, vincula Estado e Sociedade à sua implementação, valendo da linguagem de Alexy (1999, p. 63), para quem “[...] os direitos fundamentais são direitos com hierarquia constitucional e com força de concretização suprema, ou seja, vinculam aos três poderes (executivo, legislativo e judiciário)”.

Na seção seguinte ampliaremos o debate acerca das expressões do espaço rural, territórios e sobre as possibilidades de interface entre agricultura familiar e educação.

## **ESPAÇO RURAL, TERRITORIALIDADES E AGRICULTURA FAMILIAR: perspectivas em educação**

A fim de ampliar o debate se faz necessário analisar o conceito de territorialidade e espaço, quando se pondera sobre a relação estabelecida com a efetivação da educação das populações rurais com as atividades desenvolvidas na agricultura familiar no uso e ocupação do território. Essa é uma das tantas funções precípua da multifuncionalidade da agricultura, conceito ainda muito pouco utilizada no cenário do desenvolvimento rural brasileiro, para ampliar a importância e o papel dos agricultores na ocupação, manutenção e na preservação

territorial. O conceito de território, oriundo da geografia humana, foi traduzido por Santos (1994) enquanto expressões representativas do espaço como manifestações de soberania, domínio, determinação, autonomia, lar, abrigo, recursos e de (re)produção social. Representa do mesmo modo, a expressão das raízes culturais, e revela de modo proeminente, os sentimentos de pertença e de identidade coletivas, característicos de um determinado território.

Segundo Costa (2004), a concepção de território está centrada em três vertentes básicas: a primeira delas diz respeito à concepção política (que se refere ao espaço-poder em geral) ou jurídico-política (todas as relações espaço-poder institucionalizadas), sendo a concepção mais importante, em que o território é visto como um espaço delimitado e controlado, através do qual há o exercício de um determinado poder na maioria das vezes, mas não exclusivamente relacionando ao poder desempenhado por um determinado Estado.

A segunda concepção é a vertente cultural (muitas vezes denominada de culturalista) oriunda de algum símbolo cultural, a qual prioriza a dimensão simbólica e mais subjetiva, em que o território é visto sobretudo, como o produto da apropriação, da valorização metafórica por um determinado grupo em relação ao seu espaço vivido.

E por último, a concepção econômica (muitas vezes, demasiada economicista): menos difundida, enfatiza a dimensão espacial expressa pelas relações econômicas. O território é traduzido como fonte de recursos ou incorporado pelo embate entre as classes sociais representados sob a lógica relacional capital/trabalho. Neste cenário, o território é antes de tudo, a base de sustentação do espaço, da territorialidade, desterritorialidade e reterritorialidade, em razão de abrigar os indivíduos que manifestam esses fenômenos. Desta forma, toda a via territorial pode ser entendida como um ambiente de um grupo que é constituído por padrões de interação que de alguma forma possui estabilização e localização.

Raffestin (1993), corrobora com ideia e o conceito de territorialidade ao reafirmar a importância do território para a constituição social dos indivíduos, ressaltando que o pertencimento são processos integrados que se alternam em função das relações de poder e interesses sociais. Já Andrade (1995), em seus termos assegura que territorialidade pode ser definida como um processo subjetivo de conscientização e sentimento da população ao integrar-se a um determinado território, de interagir e criar confluências entre as mesmas. Neste cenário, desponta o processo de desterritorialidade como forma, expressão e consequência do território articulado e da imposição de uma nova unidade de gestão que modifica o espaço não conquistado, formando novos entendimentos sobre territorialidades ou reterritorialidades, sugerindo novas formas de uso e que influencia o processo de domínio organizado do território.

De outra perspectiva, para Santos (2004), a desterritorialidade<sup>2</sup> é o movimento pelo qual se abandona o território, ou seja, o homem perde seu vínculo com o lugar/espaço e com as relações efetivamente nele foram realizadas. O movimento se sobrepõe ao repouso. Os homens mudam de lugar “[...] mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias. Tudo voa. Daí a ideia de desterritorialidade” (SANTOS, 2004, p. 262).

Durante muitas décadas a educação escolar nos moldes atuais consolidou-se em um território/paradigma e desterritorialidade urbana. Neste sentido, a busca de uma educação que contemple a concepção de contexto(s) e de identidade(s), emerge em consonância ao conceito de reterritorialização. Este modelo pode ser apontado como um movimento de construção do território com novos traços e trajetórias, aos quais em alguns momentos tencionam-se e divergem da territorialidade. Portanto, a reterritorialização não se exprime apenas como uma transferência de lugar e sim como uma nova sede de relações e processos que, em geral, desencadeiam uma nova codificação sócio-histórica de reconfiguração dos segmentos coletivos. Essa relação, por sua vez pode ser identificada em diversas regiões que possuem em sua matriz econômica a agricultura familiar em razão da presença de indivíduos que circulam entre o campo e a cidade em um movimento naturalizado. Em virtude disso, os espaços em que desenvolve a agricultura familiar vai acolhendo ações e pessoas que trazem consigo suas territorialidades, as quais criam novas relações no espaço habitado e fronteiras<sup>3</sup>.

Caldart (2002, p. 22) afirma que “[...] não há como verdadeiramente educar os sujeitos do campo sem transformar as circunstâncias sociais desumanizantes (*as condições estruturais*), e sem prepará-los para serem os sujeitos destas transformações” (grifos nossos). Dessa forma, a “educação do campo” visa construir sujeitos conscientes de sua condição e capazes de se posicionar a favor dos interesses dos agricultores, de uma sociedade mais justa e contra as iniquidades frente a um sistema reprodutor de desigualdades. Ademais, de maneira simultânea, enseja contribuir para a transformação da realidade vivenciada por esses sujeitos.

Neste contexto, sabe-se que a “educação no/do campo<sup>4</sup>” surge como expectativa

---

<sup>2</sup> Neste sentido, a desterritorialidade rompe com uma sequência de sistemas simbólicos de significados, de valores que foram instituídos através de práticas sociocultural, que por sua vez foram responsáveis pela construção social do lugar.

<sup>3</sup> Na concepção clássica da geografia política e, particularmente, da geopolítica, a noção de fronteira está associada às “estruturas espaciais elementares, de forma linear que correspondem ao invólucro contínuo de um conjunto espacial e, mais especificamente, de um Estado-Nação” (FOUCHER, 1991: 38-39). Ou ainda, a concepção ao afirmar que “[...] fronteira deve ser compreendida como [...] um espaço não plenamente estruturado e, por isso mesmo, potencialmente gerador de realidades novas” (BECKER, 2009, p. 20).

<sup>4</sup> O termo “do campo” em Educação “no/do Campo”, refere-se à escola e à educação oriunda da cultura dos sujeitos do campo, que valorize a identidade camponesa, congregando a pluralidade das ideias e concepções pedagógicas. A partir dessas considerações, opta-se nesta análise por utilizar a preposição “no”, em face aos preceitos da organização curricular e práticas das unidades escolares urbanas.

de uma proposta educativa que esteja entrelaçada as relações culturais, sócio-históricas e identitárias em perspectiva a concretude dos Direitos Fundamentais. Insta dizer que a concepção de “educação para o campo” reflete inicialmente analisar o ato de educar e os processos educativos à luz de uma educação destinada para os sujeitos que habitam o espaço rural, residam nas territorialidades do campo para desenvolverem-se sem a inversão de suas identidades. Isso por si só representa o desafio dos desafios, especialmente para compreender os espaços rurais que foram e estão sendo radicalmente desestruturados e transformados.

É inegável que a educação deve primordialmente considerar o contexto socioeconômico e cultural dos indivíduos como condição de aprender e ensinar, contudo, essa abordagem traz à tona um dilema quase incontornável, pois, a sociedade não é estática e exige a necessidade apreensão de novos conhecimentos e a educação é a janela de oportunidades. É sabido que o processo de desterritorialização das regiões brasileira está conectada com a crescente transformação da agropecuária e da sociedade brasileira nos últimos cinquenta anos.

Toledo (2009) argumenta que o está posto é o processo de transformação do agricultor familiar em empreendedor e comerciante voltado e guiado pelo a lógica do lucro, a lógica seletiva do mercado, como regra básica de sobrevivência e da integração mercantil. Esse processo vai exigir planejamento e crescente profissionalização ao combinar a eficiência técnica e eficiência econômica<sup>5</sup>, pois “Aquilo que era antes de tudo um modo de vida, converteu-se numa profissão, numa forma de trabalho” (ABRAMOVAY, 1992, p. 127), acrescentando que o mercado adquire a fisionomia impessoal com que se apresenta aos produtores numa sociedade capitalista em que “[...] a competição e a eficiência convertem-se em normas e condição de reprodução social”. Esta interpretação vai de encontro das concepções de Wanderley (2003, p. 46) conclui que “[...] o exercício da atividade agrícola exige cada vez mais o domínio de conhecimentos técnicos necessários ao trabalho com plantas, animais e máquinas e o controle de sua gestão por meio de uma nova contabilidade” fazendo referência à insuficiência dos saberes tradicionais em garantir a reprodução social.

Por outro lado, o país passou de perspectiva eminentemente rural e agrícola para outra predominantemente urbana e industrial. Para tanto, basta analisar os dados censitários desde a década de 1950 até 2010, pois, no período, foram mais de 51 milhões de habitantes sistematicamente desenraizados das regiões rurais (IBGE, 2010), cumpriu desse modo, o enunciado de Lewis (1954), o qual, o segmento rural e outros espaços sociais fragilizados, e

---

<sup>5</sup> “*Eficiência econômica* é um conceito bem determinado na microeconomia: trata-se da capacidade de utilizar os fatores produtivos de maneira a encontrar a maior quantidade possível de produtos e também (sem o que não há eficiência) escolher entre os fatores – por definição – escassos, aqueles que correspondam ao menor preço e/ou que propiciem maior renda.” (ABRAMOVAY, 1992, p. 83, grifo do autor).



vivendo em regime de subsistência poderiam suprir as necessidades de mão de obra do setor industrial (e de outros). A oferta de trabalho, na visão de Lewis, a mão de obra excedente, precária ou desempregada, seria atraída pela possibilidade de gerar renda mais elevada do que a renda rural, mesmo que restrita a cobrir o mínimo da subsistência e da reprodução social.

Esse metódico esvaziamento está conectado com a transformação produtiva e tecnológica da agropecuária que opera em ambientes cada vez mais monetarizados, mercantilizados e concorrenciais. Dessa forma, cabe a reflexão se a modalidade da “educação do campo”, nos moldes atuais oferece as condições mínimas em atender as demandas de uma atividade que foi majoritariamente transformada em atividade econômica, pautada cada vez mais pela necessidade de habilidades administrativas e gerenciais, além de competências técnicas exigidas na condução dos empreendimentos agropecuários. Esse debate ainda enfrenta muitas resistências de parte dos estudiosos rurais, das organizações sociais, sindicais e políticas dos agricultores familiares que seguem presas na rota do passado por meio do denunciamento e na exacerbação do conflito, na medida em que esses mediadores tem uma visão nitidamente anticapitalista da agropecuária em uma sociedade que é visivelmente capitalista.

Além disso, é necessário considerar que a infraestrutura social, pedagógica e material da educação se perde em um cipoal de atribuições gerenciais, legais e de disputas políticas entre as distintas esferas administrativas e entre os representantes políticos dos agricultores familiares. Esses entraves afastam ou dificultam as possibilidades de atender as demandas mais elementares que acene ou indique, qual o lugar e papel dos agricultores familiares e das regiões rurais para o desenvolvimento socioeconômico do país.

Os dados compilados pelo Censo Escolar do Inep (2016), informa que o Brasil possui 186,1 mil escolas de educação básica. A maior parte dessa rede está sob a responsabilidade dos municípios com cerca de 2/3 das escolas (perfazendo 114,7mil). Já a participação das escolas da rede privada passou de 21,1% em 2015 para 21,5% em 2016. Assinala-se também que 50,5% das escolas de educação básica possuem biblioteca e/ou sala de leitura (esse percentual é de 53,7% para as que ofertam o Ensino Fundamental e de 88,3% no Ensino Médio). No tocante a “educação no campo”, 33,9% das escolas brasileiras encontram-se no meio rural, 7,2% das escolas possuem um único docente e das 15,1 mil creches rurais, 97,4% estão sob a responsabilidade dos municípios. Apenas 6,2% das creches funcionam em estabelecimentos com apenas uma sala de aula, 85,7% delas estão no meio rural. Importante destacar ainda que 3% das creches que não dispõem de abastecimento de água do total da rede, sendo que 96,6% encontram-se no meio rural (INEP, 2016).

Em nível de pré-escolar, das 44,9 mil escolas rurais, 98,0% estão sob a responsabilidade dos municípios e apenas 13,4% funcionam em estabelecimentos de somente uma sala de aula, dessas, 95,1% estão no meio rural. Essas entre outras estatísticas demonstram a necessidade urgente de reavaliar a condições da educação oferecida às regiões rurais. No meio rural, 7,4% das escolas não possuem energia elétrica, 12,7% não têm esgotamento sanitário e 11,6% não têm abastecimento de água potável. As escolas que oferecem as séries iniciais do ensino fundamental no meio rural, cerca de 9,9% das escolas não possuem energia elétrica, 14,7% não têm esgoto sanitário e 11,3% não têm abastecimento potável de água. No comparativo observa-se que na zona urbana, esse percentual é 0,0% (apenas 9 escolas), 0,3% e 0,2% respectivamente (INEP, 2016). Nesses termos, o meio rural pode ser interpretado claramente como o espaço do atraso e abandono sistêmicos. É uma expressão do Brasil trabalhando contra si mesmo e com freios puxados às transformações (NAVARRO, 2017).

E mais, do total de escolas que oferecem as séries finais do Ensino Fundamental no Brasil, 47,2% das escolas de séries finais do Ensino Fundamental são municipais, 31,7% estaduais e 21% privadas. No meio rural, 7,6% das escolas não possuem energia elétrica, 11,9% não têm esgoto sanitário e 7,4% não têm abastecimento de água. Na zona urbana, esses percentuais são 0,0% (apenas três escolas), 0,2% e 0,2% respectivamente. Já em nível de Ensino Médio, esse é oferecido em 28,3 mil escolas no Brasil, contando com 68,1% das escolas de Ensino Médio sob responsabilidade estadual e 29,2% privadas. A União e os municípios participam com 1,8% e 0,9%, respectivamente. Do total de escolas que oferece Ensino Médio apenas 10,2% localizam-se no meio rural. Assim, diante do exposto, a educação nas regiões rurais ainda é um longo caminho a ser perseguido para a concretização de um direito fundamental para a remoção desse obstáculo histórico.

Esta realidade pode ser constatada quando se observam os dados informados e divulgados Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas (Inep) e do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea) no tocante ao fechamento das escolas rurais. Segundo estatísticas, 40 mil escolas rurais foram fechadas no país nos últimos 15 anos, sendo a maioria das unidades educacionais fechadas estava nas regiões Norte e Nordeste. Segundo dados do Censo Escolar 2002-2015, (INEP, 2015), existiam 103.328 escolas rurais no Brasil em 2003, esse número caiu para 66.732, o que equivale ao fechamento de cerca de 277 instituições rurais por mês, ou 9 por dia. O cenário piorou nos últimos anos: entre 2013 e 2014 foram fechadas 4.084 escolas rurais, o equivalente ao corte de aproximadamente 340 instituições por mês, ou pouco mais de 11 por dia. Com a redução da população rural, esse fenômeno vem se desenvolvendo a passos largos, porém o fechamento das escolas tem sido superior ao número

de alunos que ainda necessitam ser atendidos pela rede pública nessas localidades, em outros termos, as regiões rurais ainda continuam na penumbra da prioridade do Estado como uma aposta perdida.

O Ipea indicou que em 2010, havia o registro de 8,7 milhões de alunos matriculados na educação básica que residiam no campo, enquanto o número de estudantes matriculados em escolas rurais era de pouco mais de 6 milhões. Desse modo, em 2010, existia um contingente de 2,7 milhões de crianças e jovens que se deslocavam todos os dias de seus domicílios no campo até alguma cidade próxima para conseguir estudar. Ainda segundo a mesma pesquisa, em 2008, essa diferença era de 2,5 milhões (IPEA, 2012). Vários estudos foram desenvolvidos com a temática e usualmente para especialistas, os municípios têm fechado escolas rurais com a justificativa que elas têm um custo relativamente mais caro que as urbanas. Isso acontece porque o número de estudantes por sala é menor nas rurais, desconsiderando totalmente que o direito a educação um direito humano e no Brasil positivado a partir de 1988.

Acrescenta-se a problemática, o fato de que algumas das principais fontes de financiamento dos municípios para a educação estão atreladas ao número de alunos, como é o caso do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb). Dessa forma, quanto menos matriculados, menor é o repasse do Fundeb para os municípios. Os custos, no entanto, continuam parecidos, pois o número de professores permanece praticamente o mesmo, porém com um número menor de alunos; os gastos com manutenção também se mantêm praticamente estáveis.

Destaca-se também que em torno de 50% das classes são multisseriadas nas escolas localizadas na área rural e, em diversas delas, o professor acumula funções de coordenador pedagógico e gestor. Incide nessa conjuntura, a pouca oportunidade de participar de grupos de estudos e demais processos de formação continuada. O Programa Escola Ativa, implantado em 1997 por meio de convênio do Ministério da Educação com o Banco Mundial, foi uma possibilidade para a inserção desses professores no debate da educação do campo. Esse programa efetivou-se com parcerias entre governos dos estados, governo federal, municípios e universidades. Inúmeras críticas são tecidas a esse programa nas pesquisas educacionais.

Neste contexto, reafirma-se como pressuposto central que os condicionantes estruturais históricos da sociedade brasileira, quais sejam: a concentração da terra e da riqueza; a proeminente cultura patrimonialista com fortes marcas na sociedade civil e no Estado; ideologia conservadora no que se refere ao trato da questão social pelos poderes legislativo e judiciário, especialmente, são responsáveis ampliação das contradições que conformam o

quadro atual de desigualdades sociais. Ou seja, o Estado, ainda em pese o conjunto de normativos, segue falhando na perspectiva de transformar o direito legal em direito de fato, cuja função na maioria das vezes, é administrar a retirada e a desistência. O fechamento sistemático de escolas nas comunidades rurais é demonstração inequívoca dessa opção, contribuindo para transformar as regiões rurais em “deserto demográfico” sem oferecer condições sociais e cujos atrativos outros possibilitem fazer delas um local possível para construir um projeto de vida.

É no caso da legislação vigente, importante salientar que a normatização se encontra expressa na Lei nº 12.960, de 27 de março de 2014, a qual estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para fazer constar a exigência de manifestação de órgão normativo do sistema de ensino local para o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas. Neste íterim, estabelece a legislação que,

[...] o fechamento de escolas do campo, indígenas e quilombolas será precedido de manifestação do órgão normativo do respectivo sistema de ensino, que considerará a justificativa apresentada pela Secretaria de Educação, a análise do diagnóstico do impacto da ação e a manifestação da comunidade escolar. (BRASIL, 2014).

O disposto acima de certo modo sacraliza a formalização da renúncia do Estado em compreender e minimizar as razões de esvaziamento das comunidades rurais que ofereciam sustentação a existência dessas escolas. Esse fator redonda na necessidade das populações se deslocarem de suas comunidades, e que segundo os dados do Ipea levantados em 2010, havia cerca de 2,7 milhões de crianças e jovens que se deslocavam todos os dias das suas comunidades rurais até algum centro urbano próximo para estudar (IPEA, 2012). Esse processo ocorre diante débil mobilidade política dos representantes dos agricultores familiares, quilombolas, indígenas, que via de regra, marcam posição apenas na exposição do conflito por meio do denunciamento inócuo, desobrigados de contribuir na busca de alternativas concretas, inclusive, na formação de docentes, tema que será expandido na seção a seguir.

## **FORMAÇÃO CONTINUADA E PERMANENTE DE DOCENTES EM EDUCAÇÃO DO CAMPO**

Atualmente, há diversos programas de formação continuada oferecidos através das universidades públicas e também cursos de formação básica, ou seja, licenciaturas voltadas especificamente para essa modalidade Educação do Campo. A exemplo pode-se citar

o curso ofertado na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)<sup>6</sup>. A Licenciatura em Educação do Campo existe no país desde 2006. Atualmente, são mais de quarenta universidades federais em todo o Brasil que oferecem o curso, acrescidas das universidades Estaduais. Na Educação do Campo entende-se que os sujeitos que vivem no campo têm direito a uma escola que possibilite, em articulação com as especificidades do campo, a apropriação dos conhecimentos historicamente e localmente produzidos. Ou seja, as pessoas têm, não apenas, o direito a serem educadas no lugar onde vivem – no campo; como também ter acesso a uma educação pensada desde esse lugar, ou seja, do campo, com a participação de quem nele vive, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais. Nesse caso, a educação inclui a instituição escolar, mas não se restringe a ela. A escola é vista como prioridade na estratégia de garantir o direito dos povos do campo de ter acesso à Educação Básica<sup>7</sup>.

O curso de Licenciatura em Educação do Campo na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC) foi regulamentado em maio de 2008, sendo constituído no Centro de Ciências da Educação (CED) e integrando às atividades do Instituto de Educação do Campo e Desenvolvimento Territorial Sustentável (Instituto EDUCAMPO). Desde sua origem o curso tem estabelecido parcerias junto às organizações e Movimentos Sociais do Campo do Estado de Santa Catarina. Situação semelhante se desenvolve na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), Campus de Erechim. Essa opção visa fortalecer o curso, ao mesmo tempo em que busca realizar aprimoramento dos conteúdos programáticos e pedagógicos.

A oferta do curso ocorre na modalidade presencial, tem duração de quatro anos (oito semestres), tendo por princípio a Pedagogia da Alternância que compreende articuladamente o Tempo Comunidade (TC) e o Tempo Universidade (TU). No período de TU, os estudantes participam de atividades curriculares na universidade e nos TC eles desenvolvem atividades nas suas comunidades, seja de diagnóstico, de aproximação com a escola, estágios em sala de aula ou projetos comunitários de integração escola/comunidade, conforme a etapa do curso. Busca-se com esse processo educativo uno, articular a experiência de trabalho e de vida do estudante no seio da comunidade/município onde reside com a experiência de formação universitária que está realizando. No primeiro ano do curso, as atividades têm como “eixo integrador”, tanto no TU quanto no TC, a investigação da

---

<sup>6</sup> Disponível em: <http://licenciatura.educampo.ufsc.br/apresentacao/>. Acesso em 19 abril 2018.

<sup>7</sup> São considerados como população do campo “os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural” (BRASIL, 2010).

realidade local. No segundo ano o foco se volta para o estudo da escola do campo. Nos dois últimos anos do curso o TC se constitui em Estágios Supervisionados nas escolas do/no campo para atuação docente na Educação Básica (anos finais do Ensino Fundamental e Ensino Médio) na área de Ciências da Natureza (Biologia, Química, Física) e de Matemática. (UFSC, 2009).

A formação de professores para a Educação do Campo busca proporcionar acesso aos conhecimentos das áreas de Ciências da Natureza e Matemática, considerando também o estudo dos elementos que compõem a memória, saberes, valores, costumes, práticas sociais e produtivas dos sujeitos do campo e focalizados na agricultura familiar. Além disso, busca fomentar a análise das características socioculturais e ambientais do território e da vida dos estudantes para que eles compreendam, em sua complexidade, os conflitos e as intrínsecas contradições existentes. Esta formação ainda pressupõe o desenvolvimento da capacidade teórico-prática para pensar-organizar-fazer uma escola básica do campo e que estabeleça uma formação crítico-criativa, comprometida com os princípios da construção de alternativas de sustentabilidade socioeconômica dos territórios rurais (UFSC, 2009).

Segundo dados obtidos por meio da Secretaria Integrada dos Cursos, há três turmas em andamento no curso. Os/as estudantes são oriundos do Planalto Norte (Turma 3); Encostas da Serra Geral (Turma 4) e, Vale do Contestado (Turma 5). O Curso também possui apoio do NEA Educampo<sup>8</sup> - Núcleo de Estudos em Agroecologia da Educação do Campo da UFSC - Universidade Federal de Santa Catarina, criado em 2014, fruto oriundo da chamada pública MCTI/MAPA/MDA/MEC/MPA/CNPq N° 81/2013<sup>9</sup> (BRASIL, 2013).

### **A EDUCAÇÃO: um antigo obstáculo e um mundo a conquistar**

É recorrente na literatura especializada, nos debates políticos, na agenda dos movimentos sociais, organizações não governamentais e sindicatos, a crítica generalizada sobre a qualidade e o volume de investimentos públicos alocados para a área da educação. O tema, contudo, revela em grande medida que o país ainda não encontrou seu verdadeiro eixo de desenvolvimento (VEIGA *et al.*, 2001). Apesar da educação ser tema de debates contínuos nos círculos especializados, entretanto, para a sociedade brasileira este ainda não se constituiu em valor social, é um assunto de domínio quase exclusivamente do Estado. Muito se fala,

<sup>8</sup> Disponível em: <http://neaeducampo.blogspot.com.br/>. Acesso em 15 abril 2018.

<sup>9</sup> O objetivo de seus idealizadores – professores da UFSC, estudantes, técnicos e agricultores – é o de colaborar na organização de formas mais horizontais e democráticas de construção do conhecimento, favorecendo a pesquisa do tipo “aprender fazer fazendo” e a disseminação e reconstrução do conhecimento através de metodologias do tipo “agricultor para agricultor”. Ou melhor, busca-se resgatar o saber tradicional dos/as agricultores familiares.

escreve, mas pouco se planeja o futuro para além das análises quantitativas de cada governo que entra e sai da arena política. Talvez seja pertinente a advertência de Kothe (2017, p. 65) ao afirmar que “[...] O mal do Brasil são os brasileiros. Eles são bons em carnaval e futebol, mas não sabem planejar nem guardar para o dia seguinte”. E o tão esperado projeto de país inclusivo e para todos, em parte desenhado na Constituição Federal de 1988, ainda é uma promessa não cumprida como tantas outras. Martins (2017, p. 154) à respeito de um projeto de país expressa poucas ilusões diante do impasse, pois, para ele “[...] Qualquer projeto que baseia na factibilidade é repudiado porque é da direita. De esquerda, é o sofrimento, a penúria, a cegueira, a alienação do conformismo, e do inconformismo meramente verbal e queixoso”.

Quando o assunto é a educação sobram lamúrias a respeito da insuficiência dos gastos públicos. Entretanto, em recente relatório publicado sobre o Brasil, Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE, 2018) identificou que o país alocou 5,4% do PIB em educação em 2014. Esse percentual supera a média dos países da OCDE e da América Latina, mas o desempenho escolar fica abaixo da Colômbia, México e o Uruguai que gastam menos por estudante que o Brasil. Apesar das críticas, o Brasil, devemos exaltar nas últimas décadas o país incorporou cerca de 50 milhões de alunos, possui mais de dois milhões de professores, tem 200 mil escolas, distribuiu mais de um bilhão de merendas escolares e disponibilizou para os alunos mais de cem milhões de livros didáticos por ano (BUARQUE, 2017). É um feito admirável, mas não é o suficiente, ainda não encontramos nosso rumo.

O fato é que quando se trata das condições estruturais do meio rural, a problemática se torna mais aguda. Por conta das opções de desenvolvimento que o país tomou, as populações e regiões rurais, quase sempre foram vistas como uma questão secundária, cujas funções foi suprir o setor industrial com matéria prima, alimentos à baixo custo e ainda disponibilizar mão de obra por meio do sistemático e contínuo processo de êxodo rural. Essa opção masculinizou e envelheceu as populações rurais, e esse processo não é recente e nem isolado. Os dados históricos apresentados pelos censos demográficos demonstram que desde 1950 até 2010, as regiões rurais brasileiras perderam cerca de 51,2 milhões de habitantes (IBGE, 2010).

Dessa forma, é razoável admitir que a elevação da escolaridade dos agricultores familiares que ficaram se torna em um elemento central na promoção do desenvolvimento rural. Os dados do Censo Agropecuário de 2006, apesar de defasados, podem ser citados como referência, revelarem que 75% dos dirigentes dos estabelecimentos tem somente Ensino Fundamental completo ou incompleto (IBGE, 2006). O trabalho de Helfand, Moreira e Júnior ao estudar diversos grupos de agricultores moradores de estabelecimentos e situados entre

cinco 500 ha, são categóricos em afirmar a estreita relação entre níveis de escolaridade e o uso de tecnologia e insumos de produção agrícola, pois, “Níveis mais elevados de escolaridade estão correlacionados ao uso mais intenso de crédito e assistência técnica, fertilizantes, irrigação e especialização na produção” (HELFAND; MOREIRA; JUNIOR, 2014, p. 304).

Esse fator não se representa nenhum ineditismo, se impõe como condição fundamental para viabilizar as crescentes necessidades de expansão do capitalismo em termos gerais, na medida em que “[...] a organização econômica tende a se impor como um sistema quase autônomo que espera e exige do indivíduo um certo tipo de prática e de disposições e habilidades econômicas [...]” (BOURDIEU, 1979, p. 15). Afirma que o sistema capitalista exige dos indivíduos um modelo sistematizado de habilidades, e se reproduzem sistematicamente nas atividades agropecuárias “[...] em que a busca incansável e quase religiosa no credo por competência e competitividade por anos são inseridas, reforçadas e assimiladas [...]”. E é “[...] através da educação implícita e explícita, o espírito do cálculo e de precisão tende desse modo a aparecer como incontestável porque a racionalização é a atmosfera da qual se alimenta” (Ibid).

Theodore Schultz (1965) foi professor de Economia da Educação na Universidade de Chicago e ganhador do Prêmio Nobel de Economia em 1979, e foi um dos pioneiros no estudo sobre as influências da educação para a viabilização econômica dos agricultores a serem mais “produtivos”. A principal ideia desenvolvida pelo autor foi o conceito de “capital educacional” e que serviu posteriormente de base para a Teoria do Capital Humano ampliada por Becker (1964). A visão de Schultz defendia que a educação era um instrumento fundamental para o crescimento econômico originário das atividades da agricultura, por meio do uso eficiente dos recursos materiais e humanos disponíveis e com melhores possibilidades de gerar renda. O autor argumenta que a mudança nos padrões e nas condições tecnológicas da agricultura elevam o valor e a necessidade da escolaridade formal dos agricultores.

Logicamente que apenas a elevação dos níveis de educação por si só não explica e nem viabiliza os agricultores, Bebbington (1999) considera que o processo de desenvolvimento da agricultura necessita de outras formas de capital, tais como a disponibilidade de capital financeiro, capital físico, capital natural e o capital social, considerado pelo autor como a mais importante base facilitadora e indutora para o processo econômico de desenvolvimento. O conceito de capital social surge a partir das contribuições teóricas de Putnam (1993), ao envidar esforços para compreender os mecanismos de formação das redes sociais e das formas associativas da sociedade civil que influenciam o funcionamento e dos Estados.



Agregado a essa perspectiva, o que se busca em termos gerais é criar as possibilidades, pelas quais os indivíduos possam fazer as melhores escolhas em condições do exercício de plena liberdade. De modo que a visão de Sen (2000) identifica e defende fortemente a necessidade de intervenção do Estado como elemento mediador e redutor das desigualdades, com vistas à elaboração e oferta de políticas públicas para custear a redução, ou mesmo a erradicação do analfabetismo. Como já foi apontado, a baixa escolaridade é um fator estrutural limitante e bloqueia a introdução e o uso de novas tecnologias, bem como, inibe o aumento da produtividade do trabalho e na adoção de novas formas de gestão aos estabelecimentos rurais. No limite é a negação de um direito humano fundamental pétreo previsto na Constituição Federal de 1988, entre tantos outros normativos.

A negação ou a fragilização da educação podem ser elementos que dificultam ou mesmo, impedem o melhor aproveitamento das habilidades humanas, recursos materiais e ambientais disponíveis. De forma, que existe ampla pesquisa internacional que demonstra com inúmeras evidências, a importância da educação na adoção de tecnologias destinadas a aumentar as condições de produção e produtividade na agricultura (HELFAND; PEREIRA, 2012), e que pode auxiliar na melhoria das condições de vida dos agricultores potencializando e aperfeiçoando os processos produtivos da agropecuária que permitam a elevação das condições institucionais e, inclusive, da viabilização reprodução social e da acumulação material. O acesso à educação é uma que opção inequívoca que gera transformações nas visões de mundo, na concepção política dos indivíduos, nos modelos técnicos, culturais e na racionalidade decisória dos agricultores familiares ao ser agregada e mediada pela assistência técnica à produção por meio da disseminação contínua da inovação tecnológica.

Os dados da pesquisa da Embrapa e base empírica da tese de doutoramento de Toledo (2017) e mostrados na Tabela 1, apresentam os níveis de escolaridade dos chefes dos estabelecimentos dos agricultores familiares no universo investigado.

Tabela 1 – Grau de escolaridade dos chefes dos estabelecimentos.

Escolaridade	Unidades da Federação						Total
	PR (3)	SC (1)	PA (3)	PE (1)	BA (2)		
Não alfabetizado	N	3	8	13	3	7	34
	%	1,4	3,7	5,9	1,4	3,2	15,5
Fundamental incompleto	N	1	3	3	2	2	11
	%	0,5	1,4	1,4	0,9	0,9	5
Fundamental completo	N	9	12	8	4	14	47
	%	4,1	5,5	3,7	1,8	6,4	21,5
Nível Médio incompleto	N	19	18	15	3	17	72
	%	8,7	8,2	6,8	1,4	7,8	32,9
Nível Médio completo	N	14	7	9	10	2	42
	%	6,4	3,2	4,1	4,6	0,9	19,2

Graduação incompleta	N	1	2	1	2	1	7
	%	0,5	0,9	0,5	0,9	0,5	3,2
Graduação completa	N	3	0	1	1	1	6
	%	1,4	0	0,5	0,5	0,5	2,7
Total	N	50	50	50	25	44	219
	%	22,8	22,8	22,8	11,4	20,1	100

Fonte: Toledo (2017).

A soma percentual de analfabetos entre os chefes dos estabelecimentos foi de 15,5%, com o ensino fundamental incompleto foi 5,0%, com o Ensino Fundamental completo, 21,5%, os dois grupos somados representaram 43,0% da amostra (os dados do Censo Agropecuário de 2006 apontaram 75% para os chefes dos estabelecimentos). Com nível médio incompleto, 32,9%, com nível médio completo, 19,2%, com graduação incompleta, 3,2%, e com graduação completa, 2,7%. O PA foi a UF que apresentou a maior taxa de analfabetismo 5,9%, o PR ficou com a maior taxa de nível médio completo 6,4%, seguido da BA 4,6% que também possui a maior taxa de cursos com graduação completa 1,4%.

Por se tratar de um estudo de caso, deve-se observar as limitações impostas pela metodologia e adotar parcimônia ao fazer inferências generalizantes. No Nordeste, a média de analfabetos foi de 58%, no Norte 38%. A região Sul tinha a menor taxa, com 7,4% do total dos dirigentes (IBGE, 2006). Por outro lado, há um intenso debate e críticas acerca de instrumentalização da educação e da elevação dos níveis de escolaridade alinhado com o processo indispensável para a mundialização do capital (CHESNAIS, 1996).

A introdução de inovações tecnológicas é uma condição *sine qua non* para potencializar a produção e a competição intercapitalista aplicados às atividades agropecuárias. A necessidade de escolaridade adequada é igualmente uma condição, mas não é uma garantia de sucesso aos empreendimentos rurais. O fato é que as regiões rurais, com a democratização da informação, ampliaram as referências com o meio urbano. Graziano da Silva (1997) vislumbrou essa interdependência sob o prisma das novas formas e funções do rural, diante crescente urbanização das regiões rurais. Os reflexos dessas transformações se fazem sentir na condução das atividades agropecuárias, nos padrões de consumos da população, na composição do mercado de trabalho e na adaptação, e mesmo na requalificação da força de trabalho agropecuário visando atender às novas demandas do modelo produtivo.

As informações da Tabela 2, tabulados por Souza *et al.*, (2012) nesse aspecto, são emblemáticas ao evidenciar a importância da tecnologia no modelo de produção agrícola dominante e que está a exigir níveis de escolarização adequados para dar conta das máquinas e equipamentos cada vez mais complexos. O peso da tecnologia no cômputo da Produtividade Total dos Fatores (PTF) no período estudado passou de 50,6% para 68,1%, a terra de 18,1%

para 9,6%. O trabalho reduziu em importância de 31,3% para 22,3%, esse fator mostra a necessidade do aumento da produtividade do trabalho por meio da qualificação da mão de obra para atender a demanda, se tornando inclusive, em elemento poupador de terra.

A princípio isso não deveria causar tanta estranheza. Abramovay (2000), ao tratar sobre a emergência da “nova ruralidade”, afirma que essa é uma etapa do desenvolvimento social a ser vencida com o avanço do progresso e da urbanização das áreas rurais. Na visão do autor, surgem aí possibilidades de elaboração de novos arranjos e estratégias a serem incorporadas, na medida em que as transformações tecnológicas e o surgimento de novas demandas (econômicas, políticas e culturais) impulsionam a construção de outra realidade. Essa perspectiva pode estar escapando do campo de percepção dos pesquisadores do desenvolvimento rural, tendo como base outras referências, atribuições e funções do espaço rural. Parte da explicação da emergência para essa nova ruralidade pode estar na resistência dos atores sociais em estabelecer uma aproximação razoável e necessária com a educação, pois, são estratégia de médio e longo prazos, com a exigência dos novos modelos tecnológicos na agricultura, cujos resultados socioeconômicos opera no curto prazo, ou ainda, decorre da tradição dos cientistas sociais brasileiros que mantém ainda uma perspectiva e postura anticapitalista em relação à agricultura (PEDROSO, 2014).

Tabela 2 – Produtividade Total dos Fatores (PTF) da agricultura. (Censos Agropecuários de 1996 e 2006).

Variáveis	Censo 1996 (%)	Censo 2006 (%)
Tecnologia	50,6	68,1
Trabalho	31,3	22,3
Terra	18,1	9,6

Fonte: Souza *et al.*, (2012).

Adicionalmente podemos ventilar que a crescente complexidade na condução e na gestão das atividades agropecuárias, demandadas pelo novo padrão de desenvolvimento agrário e agrícola, está a exigir um melhor aparato de compreensão do mundo, e preparo de habilidades e competências dos agricultores familiares, e isso não é por si só, um ato conspiratório, é processo de mudança. A verdadeira problemática é que os agricultores não são devidamente apoiados e protegidos. Ademais, as necessidades de preparo vão para além do campo estritamente produtivo. No caso das áreas investigadas, a julgar pelos dados levantados pode-se aludir que essas possibilidades são visivelmente limitadas. Desse modo, deve-se considerar que a realidade e o nível de escolaridade dos agricultores familiares põem em relevo o debate e a pertinência das condições de sobrevivência de parte expressiva desse

segmento em cenário de competição, e sobre quais os agricultores ainda têm chances ou possibilidades de continuar sendo agricultores (BUAINAIN; GARCIA, 2013).

Nessa perspectiva, cabe interrogar como as novas propostas de educação levadas à efeito em mais de quarenta universidades brasileiras que apostaram na abordagem da Educação do Campo estão de fato dialogando com esse cenário. Por outro lado, o esvaziamento demográfico das regiões rurais está forçando o fechamento de escolas, de acordo com o que foi antecipado. Isso por si só já é um aspecto amplamente negativo. Além da precariedade estrutural, ausência de valorização dos professores, e da ausência de projeto pedagógico consistente. Esses fatores indicam que o país ainda não tem um projeto de desenvolvimento nacional, e nem estratégias voltadas para atender, incorporar e atribuir outro papel às regiões rurais brasileiras (VEIGA *et al.*, 2001), para além de sua função tradicional e histórica, que é produzir alimentos e matéria prima a baixo custo para outros setores da economia.

Da mesma forma, a exacerbação dos aspectos tecnológicos é um dos traços marcantes do novo padrão de desenvolvimento agrário e agrícola, conforme o defendido por Buainain *et al.*, (2013) e Buainain *et al.*, (2014). O novo padrão exige o preparo especializado dos agricultores familiares, e da mão de obra assalariada. A simples adoção de tecnologia nada serve se não estiver conectada a estratégias de contínuo aprendizado cada vez mais complexo da realidade de produção agropecuária. Não é possível garantir a produção, e nem mesmo o uso eficiente do conteúdo tecnológico na medida em que o aumento da produtividade, a habilidade gerencial do uso do conhecimento tecnológico que permitam a redução dos custos de produção irá depender da capacidade dos agricultores poder interpretar e assimilar as novas informações disponíveis pelo conteúdo tecnológico (VIEIRA FILHO; SILVEIRA, 2011).

Esse ponto de vista está em consonância com o enunciado de Wanderley (2003) p. 46) ao admitir que “[...] o exercício da atividade agrícola exige cada vez mais o domínio de conhecimentos técnicos necessários ao trabalho com plantas, animais e máquinas e o controle de sua gestão por meio de uma nova contabilidade [...]”, traduzida aqui como racionalização das atividades. É a expressão social cada vez mais monetarizada exige racionalidade e conhecimento, necessidades que vem sendo observadas em períodos mais recentes. Essas constatações são descritas com mais clareza para conformar a ideia de um novo ciclo de desenvolvimento agrário e agrícola e de novas formas de acumulação nas atividades agropecuárias, em que a inovação em vários aspectos (técnico, gerencial, administrativo) e uso de tecnologia assumem papel central (BUAINAIN *et al.*, 2013; BUAINAIN *et al.*, 2014).

Ploeg *et al.*, (2000) por outro lado, afirmam que a introdução da inovação em produtos, serviços e processos são partes importantes de processos capazes de promover o desenvolvimento rural, visa, entre outros, o aumento do interesse dos agricultores familiares em elevar a produção para ampliar e atingir novos mercados, em que a inovação e tecnologia são fundamentais.

Nessa perspectiva a ausência de escolaridade ou da subescolarização dificulta o uso das tecnologias de informações (TI). Em pesquisa realizada pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (CGIB) identificou a desigualdade de acesso no uso de computadores pessoais entre as áreas urbanas e rurais. Em 2014, havia computadores pessoais em 55% dos domicílios de áreas urbanas e 23% nas áreas rurais, mas somente 7,2% dos estabelecimentos rurais tinham acesso à internet (CGIB, 2015). O percentual de computadores encontrado nos estabelecimentos rurais nos municípios pesquisados nos estados do PA, PR, SC, PE e BA, foi em média de 31,1% (TOLEDO, 2017). O trabalho do CGIB comprovou outro fator dificultador no uso dessas tecnologias, pois 64% dos moradores das áreas rurais não possuem nenhuma escolarização ou possuem o ensino fundamental incompleto, 60% deles possuem entre 45 a 59 anos, e os outros 40% têm 60 anos ou mais (CGIB, 2015). Esses dados corroboram a necessidade urgente de políticas de acesso, ampliação e melhoria da educação formal para as regiões rurais.

Em outro aspecto investigado pelo trabalho de Toledo (2017) e mostrado na Tabela 3, enfatiza as causas de abandono dos estabelecimentos rurais por membros da família em idade aptos em trabalhar em outras atividades (por vezes fora da agricultura ou fora dos estabelecimentos rurais). Demonstrou que a evasão dos chefes dos estabelecimentos rurais determinada pela busca de educação é a segunda razão e causa de abandono do meio rural, em 10,5% dos casos da amostra investigada, sendo 3,8% no PR, 1,8% em SC, 2,3% no PA e 1,4% em PE e na BA. O trabalho de Kiyota e Perondi (2014) concluiu ainda que há uma tendência, encontrada igualmente em outros trabalhos, como por exemplo, no de Abramovay (1998), que evidencia o maior nível de escolaridade e a evasão das jovens mulheres na busca por uma melhor posição no mercado de trabalho. A primeira causa evidenciada na Tabela 3 foi à busca de renda regular e a fuga do árduo e duro trabalho agrícola em 13,2% da amostra, que conjugados com a busca de renda regular (13,2%) totalizaram 26,4%. A idade avançada foi motivo para 1,9% da amostra, e a busca de casamento em 0,9%.

Maia, ao analisar os dados históricos dos censos demográficos, observou que ainda há um cenário persistente de êxodo rural dos jovens em busca de melhores condições de trabalho. Embora admita que houve desaceleração dessa tendência, especialmente notada, a

partir dos anos 2000, contudo, admite que existe “[...] grande probabilidade desse jovem alcançar níveis mais elevados de escolaridade do que seus pais e obter um emprego mais bem remunerado no setor de serviços das áreas urbanas” (MAIA, 2014, p. 1096).

Por outro lado, é necessário considerar que o abandono dos estabelecimentos rurais é fenômeno multifatorial. Navarro e Pedroso (2014) defendem que parte desse processo pode ser interpretado e explicado por duas razões principais. Uma delas advém em razão dos “fatores de sucesso” em regiões mais prósperas, na medida em que os agricultores familiares conseguiram construir condições materiais, e chances de acesso à educação e qualificação profissional destinada às novas profissões com melhores possibilidades e facilidades de gerar renda que os induziram a desistência das atividades agrícolas consideradas penosas. A outra razão, a mais comum e mais frequente nas regiões rurais empobrecidas, o abandono do campo pelos membros da faixa etária intermediária das famílias em idade de trabalho decorre de “fatores de insucesso”. Ou seja, pelas razões opostas em que a precariedade das condições produtivas e sociais dos chefes dos estabelecimentos rurais dificultou ou até mesmo impediu ao acesso às condições de alguma prosperidade econômica e material aos membros da família.

Tabela 3 – Razões de abandono dos estabelecimentos rurais.

Razões de abandono	Unidade da Federação						Total
	PR (3)	SC (1)	PA (3)	PE (1)	BA (2)		
Busca de trabalho e de renda regular	N	3	3	9	4	10	29
	%	1,4	1,4	4,1	1,8	4,6	13,2
Insalubridade e penosidade do trabalho agrícola e renda baixa	N	6	7	9	3	4	29
	%	2,7	3,2	4,1	1,4	1,8	13,2
Necessidade de estudar	N	8	4	5	3	3	23
	%	3,7	1,8	2,3	1,4	1,4	10,5
Deficiência na oferta dos serviços de saúde	N	5	0	3	0	4	12
	%	2,3	0,0	1,4	0,0	1,8	5,5
Acompanhar os familiares (mudança de local de moradia)	N	0	1	6	0	0	7
	%	0,0	,5	2,7	0,0	0,0	3,2
Idade avançada (idosos)	N	1	1	0	0	1	3
	%	0,5	0,5	0,0	0,0	0,5	1,4
Em busca de casamento	N	2	0	0	0	0	2
	%	0,9	0,0	0,0	0,0	0,0	0,9
Não possuir terra própria	N	0	0	0	0	1	1
	%	0,0	0,0	0,0	0,0	0,5	0,5
Não se aplica	N	3	3	0	0	3	9
	%	1,4	1,4	0,0	0,0	1,4	4,1
Violência	N	0	0	1	0	0	1
	%	0,0	0,0	0,5	0,0	0,0	0,5
Não sabe/não respondeu	N	22	31	17	15	18	103
	%	10,0	14,2	7,8	6,8	8,2	47,0
Total	N	50	50	50	25	44	219
	%	22,8	22,8	22,8	11,4	20,1	100

Fonte: Toledo (2017).

Logicamente que existem outras concepções e formas de produzir na agricultura fora do padrão e modelo tecnológico, que apesar de residuais, oferecem possibilidade em gerar renda e garantir reprodução social e material das famílias e dos estabelecimentos rurais. Entretanto, é razoável admitir que diante dos cenários de mercantilização e monetarização da vida social, acirramento concorrencial, necessidade de gestão e de investimentos, a agropecuária passa a ser uma atividade econômica como outra qualquer, em que o retorno exige trabalho duro e disciplinado e amparo estatal, e mesmo com o acesso à essas condições, não representa garantia de sucesso na atividade. Isso se deve ao fato de que a aplicação da lógica econômica e industrial é difícil de ser inteiramente utilizada na produção agrícola, devido a inconstância e a insegurança dos riscos climáticos e biológicos da produção ao céu aberto.

A busca de rendimentos econômicos emerge e funde os comportamentos sociais que são “[...] fortemente ancorados na compreensão da atividade agropecuária como uma atividade econômica que requer uma rígida administração tanto do ponto de vista financeiro como de sua crescente complexidade operacional” (NAVARRO, 2016, p. 58), e para tal, necessita de preparo em que a obrigação de elevação da educação formal se impõe como condição. Porém essa necessidade não está restrita às demandas produtivas da agricultura. É base e condição para a construção da cidadania consciente e responsável.

## CONCLUSÃO

Ao finalizar este artigo, arrematamos que por muitas décadas nos distantes rincões do Brasil, para crianças e jovens que vivem nas regiões rurais brasileiras, a necessidade de conciliar o local de residência, estudo e lugar trabalho tem sido uma equação difícil de ser resolvida. As condições estruturais e produtivas das regiões rurais alternam processos de constantes de territorialização, desterritorialização e reterritorialização, uma novidade velha no contexto da agricultura familiar. Esses fatores decorrem em grande parte das dinâmicas de produção e circulação, e da produção e reprodução do capital, acompanhadas de um amplo processo de diferenciação espacial, que socializa de maneira integrada e rearticulada ao espaço urbano. Esta constatação reforça necessidade de ampliação na formação educativa, com intuito de reforçar que as redes sociais de cooperação possam congrega práticas políticas em beneficiamento do protagonismo social das populações rurais e da agricultura familiar, atribuindo a eles um novo papel e lugar no desenvolvimento para o conjunto do país.

No tocante aos resultados da pesquisa realizada pela Embrapa, concluiu-se que ainda é elevado o índice de analfabetismo e de subescolarização sistêmica das populações

rurais. A busca de escolarização é um importante elemento que induz o abandono dos estabelecimentos rurais é interpretado pelas famílias rurais que a educação é uma condição para conseguir melhores posições no mercado de trabalho e de ascensão social. Além disso, os dados revelam a necessidade de aprimoramento da força de trabalho adequada à realidade das atividades agropecuária em constantes transformações sociais e tecnológicas. A questão da educação nas regiões rurais, ainda denuncia a precariedade da formação de “capital educacional”, segundo as premissas pioneiras de Schultz. Demonstra do mesmo modo, o negligente e histórico desamparo pelo Estado sobre a população do campo, e transforma a vida nas regiões rurais em “acidente”, em um castigo indesejável de percurso e não em projeto de vida, que se reflete nos altos índices de analfabetismo ou escolarização precária.

A oferta de um ensino contextualizado e de qualidade e para todos os indivíduos é uma ação prioritária expressa em grande parte de dispositivos legais como dever e obrigação do Estado. Entretanto, ao negligenciar essas prerrogativas, o Estado sacraliza a perpetuação da desigualdade, da desistência institucional, inclusive, ao normatizar o fechamento de escolas nas comunidades rurais. Essa opção política nega às populações rurais a consecução de direitos humanos e fundamentais fartamente consagrados nos dispositivos legais e necessários que avalizam o exercício pleno da liberdade criativa dos talentos individuais, pela qual a educação é um instrumento decisivo. Por outro lado, as organizações sociais que dizem representar as demandas dos agricultores familiares, necessitam fazer muito mais do que discursos pautados na exacerbação apenas no conflito por meio do denunciamento queixoso e vazio. Poderiam colocar suas estruturas materiais e humanas para auxiliar na erradicação do analfabetismo e na elevação da escolaridade das populações rurais, efetivamente fazer cumprir os dispositivos constitucionais e supralegais. Sabe-se que a educação, individualmente, não tem a capacidade e poder de resolver todos os desafios e problemas das regiões rurais e da sociedade em geral, mas sem ela é praticamente impossível perseguir os caminhos para a promoção da inclusão social e do desenvolvimento regional e sustentável.





BUAINAIN, A. M. et al. **O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola.** Brasília: Embrapa, 2014.

BUAINAIN, A. M.; GARCIA, J. R. Contextos locais ou regionais: importância para a viabilidade econômica dos pequenos produtores. In: NAVARRO, Z.; CAMPOS, S. K. **A pequena produção rural e as tendências do desenvolvimento agrário brasileiro: é possível ganhar tempo?** Brasília: Centro de Gestão e Estudos Estratégicos, 2013b. p. pp. 133-176.

BUARQUE, C. Como somos. In: BUARQUE, C.; ALMEIDA, F.; NAVARRO, Z. **Brasil, brasileiros. Por que somos assim?** Brasília: Editora Verbena, 2017. p. 87-103.

CALDART, R. S.; PEREIRA, I. B.; ALENTEJANO, P.; FRIGOTTO, G. (Org.) **Dicionário da Educação do Campo.** Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012. [on line]. Disponível em: <<http://goo.gl/b8phSC>>. Acesso em 28 de abril de 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Pesquisa sobre o uso das tecnologias da informação e comunicação nos domicílios brasileiros, 2015. [on line] Disponível em: <<http://e... .cgi.br/publicacao/pesquisa-sobre-o-uso-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-nos-domicilios-brasileiros/>>. Acesso em: 05 abril 2018.

COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL. Por uma educação do campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, E. J.; CERIOLI, P. R.; CALDART, R. S. **Educação do campo: identidade de políticas públicas.** Brasília: Articulação Nacional por uma educação no campo, 2002. p. 18-25. Coleção por uma educação no campo 4.

CHESNAIS, F. **A mundialização do capital.** São Paulo: Xamã Editora Gráfica, 1996.

COSTA, R. H. **O mito da desterritorialidade: do "fim dos territórios" a multiterritorialidade.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.

CONSELHO DE DESENVOLVIMENTO ECONOMICO E SOCIAL. As Desigualdades na Escolarização no Brasil: Relatório de observação no 5. Brasília: Presidência da República, 2014. [on line]. Disponível em: [http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/CDES\\_Relatório\\_de\\_Observação\\_5\\_2014.pdf](http://www.acaoeducativa.org.br/desenvolvimento/wp-content/uploads/2014/11/CDES_Relatório_de_Observação_5_2014.pdf). Acesso em 20 de abril 2018.

FOUCHER, M. **Fronts et Frontières: un tour du monde géopolitique.** Paris, Fayard, (orig.1988), 1991.

GRAZIANO DA SILVA, J. O novo rural brasileiro. **Revista Nova Economia**, Belo Horizonte, 7, n. 1, 1997. 43-81.

HELFAND, S.; PEREIRA, V. Determinante da pobreza rural e implicações para as políticas públicas no Brasil. In: BUAINAIN, M. A.; AL, E. **A nova cara da pobreza rural: desafios para as políticas públicas.** Série Desenvolvimento Rural Sustentável. ed. Brasília: IICA, v. 16, 2012. p. 121-154.

IBGE. <https://www.ibge.gov.br>, 2010. Disponível em: <<http://e.censo2010.ibge.gov.br/sinopse/index.php?uf=41&dados=29>>. Acesso em: 15 abril 2018.

IPEA. INSTITUTO DE PESQUISAS ECONÔMICAS APLICADA. Repositório de Conhecimento do IPEA. Educação, Capítulo 4. 2012. [on line]. Disponível em: [http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4275/1/bps\\_n20\\_educa.pdf](http://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/4275/1/bps_n20_educa.pdf). Acesso em 20 abril 2018.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Panoramas da Educação no Campo, 2007. [on line]. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/>>. Acesso em: 22 abril 2018.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar. 2015. [on line]. Disponível em <http://portal.inep.gov.br>. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-censo>>. Acesso em: 14 dez 2017.

INEP. INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. Censo Escolar. 2016. [on line]. Disponível em: <[http://download.inep.gov.br/educacao\\_basica/censo\\_escolar](http://download.inep.gov.br/educacao_basica/censo_escolar)>. Acesso em: 19 abril 2018.

KOTHE, F. R. **O muro**. São Paulo: Scortecci Editora, 2016.

LEWIS, A. Economic development with unlimited supplies of labour. **The Manchester School**, Manchester, 22, n. 2, 1954. p. 139-191.

MAIA, A. G. O esvaziamento demográfico rural. In: BUAINAIN, M. A., et al. **O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola**. Brasília: Embrapa, 2014. p. 1082-1099.

MARTINS, J. D. S. O brasileiro da travessia. In: BUARQUE, C.; ALMEIDA, F.; NAVARRO, Z. **Brasil, brasileiros. Por que somos assim?** Brasília: Editora Verbena, 2017. p. 147-155.

NAVARRO, Z. O Brasil contra si mesmo. In: BUARQUE, C.; ALMEIDA, F.; NAVARRO, Z. **Brasil, brasileiros. Por que somos assim?** Brasília: Verbena Editora Ltda., 2017. p. 317-338.

NAVARRO, Z. ; PEDROSO, M. T. M. A agricultura familiar no Brasil: da promessa inicial aos impasses do presente, out/dez 2014. [on line]. Disponível em: <[http://e.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd\\_artigo\\_ren=1444](http://e.bnb.gov.br/projwebren/Exec/artigoRenPDF.aspx?cd_artigo_ren=1444)>. Acesso em: 15 abril 2018.

OCDE. ORGANIZAÇÃO PARA A COOPERAÇÃO DO DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO. Relatórios Econômicos OCDE - Brasil. 2018. [on line]. Disponível em: <<https://www.oecd.org/eo/surveys/Brazil-2018-OECD-economic-survey-overview-Portuguese.pdf>>. Acesso em: 19 abril 2018.

PEDROSO, M. T. M. Experiências internacionais com a agricultura familiar e o caso brasileiro: o desafio da nomeação e suas implicações práticas. In: ANTÔNIO MÁRCIO BUAINAIN, E. A.; SILVERIA, J. M. D.; NAVARRO, Z. **O mundo rural no Brasil no século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola**. Brasília: Embrapa, 2014. p. 763-792.

KIYOTA, N.; PERONDI, M. Â. Sucessão geracional na agricultura familiar: uma questão de renda? In: BUAINAIN, A. M., et al. (org.). **O mundo rural no Brasil do século 21: a formação de um novo padrão agrário e agrícola**. Brasília: Embrapa, 2014. p. 1011-1045.

PUTNAM, R. **Making democracy work: civic traditions in modern Italy**. Princeton: Princeton University Press, 1993.

RAFFESTIN, C. **Por uma geografia do poder**. São Paulo: Ática, 1993.

SANTOS, M. **Território, globalização e fragmentação**. São Paulo: Hucitec, 1994.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica e tempo. Razão e emoção**. 4 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SARLET, I. W. **Dignidade da pessoa humana e direitos fundamentais na Constituição Federal de 1988**. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2007.

SCHULTZ, T. W. **A transformação da agricultura tradicional**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1965.

SOUZA, G. S.; ET AL. **Um modelo de produção para a agricultura brasileira e a importância da pesquisa da Embrapa**. Brasília: Manuscrito não publicado, 2012.

TOLEDO, E. N. B. **A monetarização da vida social e a gramática econômica da agricultura familiar: acumulação e sustentabilidade**. Tese de Doutorado. Centro de Desenvolvimento Sustentável. Universidade de Brasília. Brasília. 2017.

TOLEDO, E. N. B. **O Pronaf em Salvador das Missões: contradições de uma política de crédito**. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Ciências Econômicas. Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA. Projeto Pedagógico do Curso de Licenciatura em Educação do Campo. Florianópolis, 2009. [on line]. Disponível em: <<http://licenciatura.educampo.ufsc.br/files/2014/08/PPP-LEdoC.pdf>>. Acesso em 28 de abril de 2018.

VEIGA, J. E. da. **O Brasil rural precisa de uma estratégia de desenvolvimento**. Brasília: Convênio FIPE-IICA (MDA-CNDRS/NEAD), 2001.

WANDERLEY, M. N. Agricultura familiar e campesinato: rupturas e continuidades. **Estudos Sociedade e Agricultura**, Rio de Janeiro, n. 21, 2003. 42-62.