



MEDIAÇÕES E SIGNIFICAÇÕES DO MUNDO RURAL E A EDUCAÇÃO DO CAMPO

Brum, Andréia Barreto do Nascimento¹
Hillig, Clayton²

Resumo

A Educação do Campo vem aos poucos sendo inserida no contexto das escolas do campo, principalmente após as Resoluções CNE/CEB Nº 1 de 2002 e MEC Nº 2 de 2008, com vistas ao atendimento das novas ruralidades do mundo contemporâneo e o respeito aos modos de vida rurais de cada território. Diante das dificuldades enfrentadas pelas dinâmicas educativas das escolas para contemplarem os anseios, as motivações e os interesses dos estudantes em geral, incluindo os sujeitos do campo, o objetivo principal deste trabalho é a compreensão dos significados e mediações do rural e da Educação do Campo dentro das escolas do campo. A pesquisa foi de abordagem qualitativa baseada numa interpretação descritiva e compreensiva.. Percebeu-se que a Educação do Campo ainda precisa ser ressaltada, tanto pelas mantenedoras dos Sistemas Educativos quanto pelos sujeitos envolvidos na dinâmica educativa das escolas do campo, como uma proposta voltada para as necessidades sociais, culturais, políticas e econômicas do mundo rural e suas particularidades.

Palavras-chave: ruralidade, escola, Educação do Campo.

Introdução:

A educação não é processo, é sim interação, diálogo, troca, por isso ela se faz multidimensional e pode proporcionar caminhos para todos os lados, até mesmo para o que seria considerado pela educação tradicional um retrocesso. A educação não está apenas na escrita, na fala, na atuação profissional, ela está nos saberes diversos dos sujeitos com diferentes modos de vida. Os saberes não são apenas conhecimento, os saberes são toda forma de experiência e de sentido, podem ser percebidos em oralidades e vivências que fogem do espaço formal da educação que seguidamente os desconsidera.

Se todas as pessoas envolvidas em qualquer ação educativa, conseguissem perceber que a educação não precisa ser um roteiro linear com um ponto de partida e um ponto de chegada, que necessariamente teria que ser mais “evoluído” que o inicial, talvez as aprendizagens e suas várias dimensões fossem percebidas com maior facilidade. Dentro da lógica e do senso comum presente em currículos escolares tradicionais, isso parece uma tarefa complicada, pois a escola cumpre um papel formativo ditado pela perspectiva das necessidades de uma sociedade guiada por princípios de trabalho e produtividade, isto é, da racionalidade proposta nos ideais burgueses do século XVIII.

Como a educação pode ocorrer de forma multidimensional e a escola mostra-se como mais um espaço para esta dinâmica, a Educação do Campo também precisa ser pensada dentro

¹UFSM, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

desta concepção, podendo contribuir eficazmente para a aprendizagem de saberes que contemplem os interesses dos sujeitos que vivem no rural.

Educação do Campo é o termo empregado, atualmente, para a forma como abordamos a educação desenvolvida para pessoas que vivem em áreas rurais do Brasil, com o intuito de materializar um novo paradigma para educação no rural e também proporcionar uma possibilidade de escolarização formal para as pessoas que vivem nestes espaços territoriais. Entre as desigualdades sociais que aparecem como indicador das diferenças/desigualdades entre a cidade e o rural está a escolaridade, tornando esta uma das justificativas da existência de políticas públicas para uma proposta diversa para a Educação do Campo.

Várias resoluções e decretos têm sido estabelecidos desde meados desta primeira década do século XXI, visando criar condições para favorecer a melhoria da qualidade de educação ofertada nas zonas rurais do Brasil até aquele momento, em que as antigas escolas rurais começaram a receber novos olhares e passaram a ser denominadas “escolas do campo”.

A necessidade destas políticas pode ser justificada com a análise de dados do Ministério da Educação e do Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA), e até mesmo dos indicadores sociais da população brasileira, onde as desigualdades entre os índices referentes à educação na zona rural e a zona urbana se evidenciam claramente. Assim, justificam-se as resoluções sobre a Educação Básica nas Escolas do Campo, com ênfase para Resolução CNE/CEB nº 1 de 03 de abril de 2002 e a Resolução MEC nº 2 de 28 de abril de 2008.

Já as escolas rurais, onde pode ser desenvolvida a Educação do Campo, possuem grande relevância na formação e destino da população que habita estas áreas, podendo a educação propiciada através delas, orientar ou proporcionar um maior significado para a permanência desta população no contexto em que vivem; ou ainda “qualificar” de forma positiva aspectos diversos da vida no campo, isto é, contribuindo para um significado de esperança no campo simbólico e não o de frustração.

Educar é um fenômeno multidimensional que, também na educação formal, depende de inúmeros aspectos para além do educador/professor e do educando. A aprendizagem, que seria o foco principal desta dinâmica, para se tornar efetiva e contribuir para significação do mundo que envolve educandos e educadores, precisa ganhar sentido dentro do universo dos envolvidos. E a atribuição de sentidos para o que é formalizado como conhecimento básico na educação escolar vigente até hoje, pode ser uma produção de saberes nem sempre próprio ou adequado ao universo/*mundo da vida* dos estudantes.

¹UFMS, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFMS, hillig@smail.ufsm.br

Assim, compreender a dinâmica educativa nas escolas rurais e o que faz de fato com que seus educandos recebam ali orientações importantes para suas decisões futuras, isto é, entre as aprendizagens destes quais as que ganharão um significado expressivo para sua formação como pessoa, a ponto de influenciar suas decisões como sujeitos do seu meio, parece ser uma “descoberta” importante, principalmente quando estamos diante da construção de novos paradigmas de educação para o meio rural.

O problema proposto por este trabalho está na necessidade de se encontrar caminhos para a superação do saber, colocado apenas como conhecimento, e também para as demais perspectivas impostas pela cultura hegemônica na dinâmica da Educação do Campo e das escolas que se dedicam à ela, definindo-se com o seguinte questionamento: Quais os significados do rural e da Educação do Campo encontrados na escola do campo?

Quando, desde a infância o sujeito se mantém em contato com um universo repleto de significações expressivas, o sistema educativo poderá ou não colaborar para o desenvolvimento de relações sociais construtivas de sentido próprio ao território onde habita, neste caso, o rural.

Este artigo apresenta-se com: Tema – Mediações e significações do mundo rural e a educação do campo; Problema – A necessidade de compreensão dos significados que remetam ao rural e a Educação do Campo, percebidos no trabalho das escolas do campo; Objetivos – Compreender alguns significados do rural e da Educação do Campo nas escolas do campo (geral), assim como o que é a Educação do Campo na atualidade. Partiu-se de uma percepção de que as escolas hoje passam por dificuldades quando tentam justificar suas práticas para seus educandos, e que no mundo rural ocorria da mesma forma, por isso procuraram-se caminhos que ajudassem na compreensão dos aspectos presentes nas mediações sociais dentro da educação escolar, e que pudessem influenciar na significação da vida dos sujeitos envolvidos na rotina escolar.

As justificativas para que a escola tenha seu papel dentro da educação hoje, muitas vezes distante de um “sentido significativo” para aqueles que vivenciam seu cotidiano, podem ser explicadas pelo “formato” rígido instituído pelos primeiros educandários, pela falta de motivação de professores que estão ressentidos com a desvalorização gradativa da profissão, porque a relação estudo e boa qualidade de vida ditada pela racionalidade ocidental já não se comprova, pelo acesso facilitado através das transformações sociais e econômicas a uma infinidade de outras possibilidades ou pelo descaso dos governos com as políticas públicas para este segmento, etc.

¹UFMS, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFMS, hillig@smail.ufsm.br

No contexto social dos sujeitos que vivem no campo também a educação ofertada pelas escolas sofre com essa escassez de sentidos para parte das ações lá empreendidas, por isso buscamos compreender quais seriam as mediações e/ou significações existentes dentro do contexto da educação do campo, estabelecendo como categorias de análise, a escola e a comunidade.

A pesquisa qualitativa tem o reconhecimento como forma de estudo dos fenômenos que envolvem os seres humanos e suas relações sociais em diversos ambientes, até por não limitar sua proposta a uma rígida estrutura. Diante da dimensão que envolve o fenômeno da Educação do Campo, optou-se pela pesquisa qualitativa para alcançar os objetivos deste trabalho.

A abordagem proposta neste trabalho está centrada no simbolismo que tem as ações da educação do campo no modo de vida dos sujeitos que moram no rural. Por isso, como objetivo, buscamos perceber o sentido e o significado dados ao universo escolar e a educação ali promovida para os alunos, tentando também reconhecer como as interações/mediações de sala de aula podem interferir no processo de significações do educando que reside no rural.

1 Educação do Campo

A aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional Nº 9.394 20 de dezembro de 1996 (LDBEN ou LDB 9394/96), lei que estabeleceu os princípios da educação e os deveres do Estado em relação à educação escolar pública, definindo as responsabilidades, em regime de colaboração, entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, trouxe grandes avanços para a educação brasileira. A LDB 9394/96 veio reafirmar o direito à educação como princípio universal à todos e também favoreceu novas possibilidades aos sistemas educativos do Brasil. Além disso, prevê uma educação com um currículo comum no Ensino Fundamental e Médio, e, também, uma parte diversificada em função das peculiaridades locais (art. 26). No Artigo 28, prevê que:

Na oferta de educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão as adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural de cada região, especialmente. I – Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural; II – Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar as fases do ciclo agrícola e as condições climáticas; III – adequação à natureza do trabalho na zona rural (BRASIL, 1996).

No entanto, foi com a Resolução nº 1 do Conselho Nacional da Educação e da Câmara Básica de Educação, de 3 abril de 2002 e a Resolução nº 2 do Ministério da Educação e

¹UFSM, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

Cultura (MEC) de 28 de abril de 2008, que foram instituídas as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo, onde se propôs uma mudança na educação rural realizada até então, pois, pela primeira vez no Brasil, a Educação do Campo passou a ter normas definidas na legislação escolar.

Parágrafo único. 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, 2002).

Outro aspecto a ser destacado na Resolução MEC Nº 2/2008, consta no seu artigo 11 que aponta o valor da educação na promoção de desenvolvimento rural integrado, aqui entendido como aquele que prevê ações que valorizem e melhorem as condições de vida dos sujeitos que vivem nestes espaços. Portanto a educação posta como aspecto essencial ao desenvolvimento rural justifica a preocupação com as ações pedagógicas e mediações efetivadas por aqueles que convivem ou participam indiretamente da dinâmica educativa dentro das escolas do campo.

Mesmo assim ainda podemos constatar bastante dificuldade de encontrarmos nos currículos escolares o que propõem tanto as resoluções do CNE e do MEC mencionadas aqui, quanto a LDB 9394/1996, uma adequação maior da parte diversificada às peculiaridades locais, principalmente em escolas que poderiam contemplar através da Educação do Campo conteúdos e aprendizados que tragam um sentido para a ação das pessoas dentro do universo por elas vivenciado.

Quando as escolas rurais começaram a ser implantadas no Brasil, de maneira sistemática, foi para atender aos interesses de elites do campo, receosas de um esvaziamento populacional que prejudicasse o modelo agroexportador. Somente bem mais tarde, a escola da zona rural tornou-se pela legislação do país uma responsabilidade municipal, segundo Haverroth (2012, p.27):

A Lei 4.024/1961 deixou a cargo dos municípios a estruturação da escola fundamental na zona rural. Como a educação não era a prioridade, ou o que importava do ponto de vista eleitoral eram as obras físicas, o modelo educacional não foi repensado.

Com a educação rural promovida no Brasil, até pelo menos a primeira metade do século XX, a vida no campo e dos sujeitos que lá vivem assimilou o estigma de inferioridade

¹UFMS, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFMS, hillig@smail.ufsm.br

ou atraso, pois dentro do processo de desenvolvimento urbano-industrial almejado para o “crescimento” do país, o espaço rural aparecia apenas como fornecedor de matéria-prima de exportação, servindo basicamente aos interesses das elites oriundas das aristocracias rurais que sempre tiveram forte influência sobre as decisões políticas no país.

Os anseios e desejos das comunidades rurais e seus sujeitos não pareciam importantes aos olhos dos governantes, e a luta por esse reconhecimento ganhou força a partir da década de 90. Em 1997, foi realizado o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (I Enera, organizado pelo MST em parceria com a Universidade de Brasília), após isso conferências que resultaram em novos debates e conquistas como o PRONERA, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária, que em 2001 foi integrado ao INCRA – Instituto nacional de Colonização e Reforma Agrária, no MDA – Ministério do Desenvolvimento Agrário.

A Educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio porque esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. (...) A Educação como política pública é fundamental para o campesinato. Esta dimensão territorial é espaço essencial para o desenvolvimento de seus territórios. Embora a Educação do Campo ainda seja incipiente, está sendo pensada e praticada na amplitude que a multidimensionalidade territorial exige (FERNANDES, 2006, p.33).

Apesar da Educação do Campo ser oriunda de uma proposta popular originada dentro dos movimentos sociais (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST), e na última década ter sido alvo de amplas discussões tanto por parte das políticas públicas, quanto do debate acadêmico, os currículos ainda parecem voltados demasiadamente para a perspectiva educativa vinda e estabelecida pelas pessoas que vivem na cidade. Vinculados, majoritariamente, à sistemas educacionais municipais que nem sempre valorizam o mundo rural como território de significações próprias, acabam frustrando uma parte dos sujeitos que moram lá, aqueles que poderiam e até gostariam de constituir seus projetos de vida ali mesmo.

Na perspectiva deste trabalho, o rural como lugar de educação, perpassa a noção básica de espaço geográfico, uma vez que está relacionado a existência das mediações sociais necessárias a aprendizagem, incluindo as relações sociais em diferentes locais do convívio comunitário e o espaço escolar. Assim, abordar no enfoque deste trabalho o rural como um território composto de significações próprias parece apropriado. Para Tartaruga; Schneider (2005) pode o território ser conceituado como aquele que é “definido por relações sociais”, o que se encaixaria facilmente com o contexto do segmento educativo, mais especificamente o da Educação do Campo.

¹UFMS, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFMS, hillig@smail.ufsm.br

O território do campo é a base fundamental de sustentação da Educação do Campo, e este deve ser compreendido para muito além de um simples espaço de produção agrícola. O campo é território de produção de vida (LOURENZI; ZANON; WIZNIEWSKY, 2012, p.03).

Quando falamos em Educação do Campo, a dinâmica para a apropriação de novas informações (normalmente expressas sob a forma de conteúdos) pelos educandos deveria ser realizada em um contexto que permitisse a emergência de saberes já conhecidos destes, para que dessa forma a aprendizagem fosse facilitada. Considerando essa proposta válida, possivelmente a análise de quanto estas informações/ saberes vão estar relacionadas, ou não, com o universo rural poderão evidenciar a validade do processo cognitivo/ sensível ali desenvolvido.

Afinal o conhecimento representado pelos conteúdos dos currículos escolares não está exatamente nos livros, este “conhecimento” existe no mundo de forma concreta e a educação escolar que ocorre no mundo rural poderia contribuir para a apropriação dele sob a forma de saberes diversos, quando então o texto didático contribuiria para que esta outra vivência/ experiência de saber se tornasse significativa. Para agilizar essa dinâmica, o professor precisaria conhecer e reconhecer o valor das experiências/saberes dos alunos do campo, que não estão formalmente listados nos currículos educacionais, aspecto que já pode ser considerado uma dificuldade inicial, pois muitos dos professores que lá atuam vivem em áreas urbanas e foram educados também nestes espaços urbanos, ignorando os saberes do universo rural.

A apropriação de mais “saberes formais” se tornará significativa se as vivências escolares estiverem permeadas de um sentido dentro do mundo da vida dos alunos, e neste aspecto as mediações escolares podem fazer diferença. Esta busca pela validação dos sentidos surge como uma alternativa possível para que os currículos das escolas do campo não pareçam dispersos da realidade de seus alunos.

O professor da escola do campo deve atuar de forma mais efetiva não só aplicando o conteúdo, mas sim dialogando as formas de conhecimento já existentes, pois hoje é imprescindível que haja uma associação entre o conhecimento teórico e prático, pois essas duas formas de conhecimento devem andar sempre juntas, nunca em separado, pois o conhecimento científico complementa o conhecimento que os alunos trazem da sua realidade (LOURENZI; ZANON; WIZNIEWSKY, 2012, p.07).

A proposição de diretrizes e leis que contemplem as necessidades dos estudantes da Educação Básica do Campo já pode ser considerada um avanço, mas o percurso a ser percorrido para o êxito dela ainda é longo, tanto no sentido literal, quando pensamos em

¹UFMS, andreiaabarroto23@yahoo.com.br

²UFMS, hillig@smail.ufsm.br

estudantes que deslocam longos trajetos para acesso a educação formal, quanto de forma metafórica.

2. A perspectiva Histórico-Cultural da Aprendizagem na escola do campo

O russo Leon Vigotski, que nasceu 1896 e faleceu em 1934, aos 37 anos de idade, construindo uma teoria que tem por base o desenvolvimento do indivíduo como sujeito resultante de um contexto sócio-histórico. Este pesquisador deu ênfase ao papel da linguagem e da aprendizagem nesse desenvolvimento, e esta teoria passou a ser denominada histórico-cultural. Sua questão central é a aquisição de conhecimentos pela interação do sujeito com o meio, onde esta pessoa e todos os demais mediadores de uma dada cultura ganham destaque na construção do conhecimento.

Segundo Leite; Leite; Prandi (2009), Vigotski e seus precursores (Oliveira/1992, 1993, 1997, Fontana/2005; Meier e Garcia/2007) afirmam que o ser humano se modifica no convívio e troca de experiências com os outros, isto é, na interação social realizada através de mediações. Assim, as práticas educativas podem permitir “saltos na aprendizagem e desenvolvimento”, sendo por isso, necessária maior atenção aos procedimentos pedagógicos utilizados nas escolas do campo.

Isto significa expandir o conceito de aprendizagem: ele não deve estar restrito ao período escolar e pode ocorrer, tanto na infância, quanto na vida adulta. A escola é um – entre muitos outros – ambientes em que será possível adquirir conhecimento. Para tanto, educadores precisam incorporar os mais recentes resultados das pesquisas sobre aprendizagem e assumir a função de propiciar oportunidades para o aluno gerar e não somente consumir conhecimento, desenvolvendo capacidades internas para poder continuar a aprender ao longo da vida (LEITE; LEITE; PRANDI, 2009, p.204).

Leite; Leite; Prandi (2009), escrevem uma análise detalhada da teoria de Vigotski, segundo eles, o autor considerava que porque o homem possui uma natureza social, o desenvolvimento da inteligência nele depende da intermediação das informações constitutivas do denominado conhecimento.

Aranha (2006, p.277) expõe: “Segundo Vygotsky, o nível superior da reflexão, do conhecimento abstrato do mundo, tem início com as interações sociais cotidianas, desde as atividades práticas da criança até tornar-se capaz de formular conceitos.” Podemos interpretar então que, o aprendizado depende da mediação de saberes realizada na presença de outros sujeitos possuidores de valores culturais distintos ou iguais ao do sujeito que se pretende desenvolver a aprendizagem.

¹UFSM, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

Para Neves (2008, p.23) o termo mediação “designa o que constitui o homem enquanto animal diferente dos outros, especificidade que impede de considerar a vida social como dado imediato, observável tão somente por intuição ou pelas atividades que ele (homem) exerce”. Assim, ressaltamos novamente a importância das práticas pedagógicas nas escolas da Educação do Campo, na qual a forma como se realizam estas mediações poderiam ser determinantes para uma apropriação mais efetiva e significativa do saber escolar.

2. Saberes do rural e a Educação do Campo

As experiências vivenciadas por quem habita o mundo rural cotidianamente são inúmeras e estão vinculadas as características regionais de cada comunidade, sendo influenciadas pelo desenvolvimento social, e principalmente pelas práticas culturais vinculadas a história do lugar.

Afirmamos que as experiências ou práticas sociais do rural são evidências incontestáveis dos saberes que são mediados pelos sujeitos do campo, e estes saberes são apropriados pelos mais jovens através do convívio familiar e comunitário. No entanto, seguidamente estes saberes são negligenciados por não figurarem como saber formal, nem as pessoas do campo são reconhecidas como sujeitos de sapiência, o que parece ser um equívoco ou então, uma “ausência” propositalmente viabilizada pela racionalidade ocidental (SANTOS, 2007), abordagem que explicaremos ainda neste capítulo.

O saber no rural ocupa várias dimensões educativas, todas elas válidas e importantes para o desenvolvimento local, e a Educação das escolas do campo precisa desenvolver estratégias que valorizem e aproximem estes saberes de suas práticas pedagógicas, como meio de cativar o educando e identificar os saberes que mais ganham sentido no universo dele. A escola precisa perceber o mundo rural como produtor de saberes e como espaço educativo de grandes possibilidades.

Entretanto, a escola não é o único espaço educativo existente, os saberes escolares não são os únicos ensinados e aprendidos, nem os professores e os alunos são os únicos que ensinam e aprendem. “*Oiê muié rendeira/ oié muié rendá/ tu me ensina a fazer renda/ eu te ensino a namorar*”. LOPES (2003, p.53), partindo da epígrafe de uma música conhecida, afirma que “*ensinar pode ser qualquer coisa (...)*”. Concorro, e acrescento que ensinar pode ser em qualquer lugar, por qualquer um a qualquer outro, até a si mesmo (AMORIM, 2003, p.1114)

O vínculo da educação com os caminhos para o desenvolvimento rural, apesar de parecer um pensamento lógico e notório, ainda não se mostra aparente tanto entre aqueles sujeitos que moram no campo, quanto entre aqueles que ocupam funções educativas na

¹UFSM, andreiabarroto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

instituição escolar. As leis e resoluções sobre Educação no campo, que recentemente foram consolidadas em nosso país, parecem propor que tal pensamento se configure como pensamento recorrente, o que já representaria um avanço.

O desenvolvimento rural sustentável visando autossuficiência e capacitação das comunidades locais passa, necessariamente, por vários aspectos como políticas públicas, participação social e educação, entre outros. Todos eles são merecedores de atenção e análises, mas alguns autores como Campanhola (2000) e Abramovay (2003), enfatizam a importância da educação para que ocorra o desenvolvimento do mundo rural. Haverroth (2005) explica como Abramovay apresenta os principais desafios do desenvolvimento rural: a melhoria do ambiente de “aquisição e uso do conhecimento rural”, valorização dos atributos regionais, organização de iniciativas que materializem a dinâmica territorial, criação de mercados regionais.

Abramovay (2003) ao discutir o desenvolvimento rural, define sete desafios, sendo que o mais importante consiste na mudança do ambiente educacional existente no meio rural, não apenas a melhoria da escola rural ou ampliação de cursos profissionalizantes, mas a mudança do ambiente que se refere à aquisição e ao uso do conhecimento no meio rural (HAVERROTH, 2005, p. 21).

Lembrando que o termo desenvolvimento aqui não está sujeito à conotação de progressão dentro de um processo com início e fim. Mas sim, desenvolvimento como possibilidade de potencialização das capacidades humanas, físicas e produtivas de uma região, onde não apenas o bem estar material seja considerado, mas também a satisfação dos sujeitos pertencentes ao rural com a valorização do modo de vida deles.

A diversificação de abordagens acerca do desenvolvimento e da sustentabilidade repercute numa amplitude de concepções acerca do termo desenvolvimento sustentável, que acompanha o processo de legitimação e institucionalização do mesmo. Na análise de Veiga (2010), existem, para o desenvolvimento, abordagens que vão desde a sua descrição como equivalente a crescimento econômico até as que colocam o desenvolvimento como uma mera ilusão, (...). Um “caminho do meio” é bem representado pelas contribuições de Sem (2000), em que o desenvolvimento é entendido como a conquista de diferentes formas de liberdade, em contraposição às privações, destituições e opressões. (...) O Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (PNUD), através de seus relatórios anuais, desde 1990, tem sinalizado caminhos concretos, que englobam direitos humanos e a democracia (HAVERROTH, 2013, p. 49).

Considerando o desenvolvimento rural e a Educação do Campo como aspectos referentes ao desejo de emancipação social nestes territórios, podemos também utilizar o debate epistemológico proposto por SANTOS (2007). Para uma reinvenção da emancipação

¹UFSM, andreia.barreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

social, que ficou conhecido como Sociologia das Ausências. Neste debate, o autor iniciou uma crítica à hegemonia da percepção ocidental sobre todas as formas de compreensão de mundo. Seria essa “leitura” ocidental dominante sobre o mundo que teria permitido o surgimento do que o autor denomina razão indolente, isto é, uma racionalidade que por se considerar única não percebe outras experiências e saberes.

A razão indolente se manifesta principalmente de duas formas segundo SANTOS (2007), que utiliza figuras literárias para caracterizá-las, através da “razão metonímica” (quando se toma uma parte pelo todo, como se todas as partes fossem homogêneas), assim ignorando o que não faz parte do todo, contraindo ao nível do invisível as experiências do presente; e da “razão proléptica” (quando no presente já podemos antever o futuro), possibilitando uma perspectiva de futuro infinito. Contra a razão indolente, a proposta do referido autor reivindica a valorização de todas e mais experiências do presente.

A razão indolente, então, tem essa dupla característica: como razão metonímica, contrai, diminui o presente; como razão proléptica, expande infinitamente o futuro. E o que vou lhes propor é uma estratégia oposta: expandir o presente e contrair o futuro. Ampliar o presente para incluir nele muito mais experiências, e contrair o futuro para prepará-lo (SANTOS, 2007, p.26).

A Sociologia das Ausências então se propõem a evidenciar que pela racionalidade ocidental dominante, esta que SANTOS (2007) denomina indolente, existe formas de vida e experiências que se tornam invisíveis ao pensamento hegemônico, onde poderíamos colocar o modo de vida e os saberes do mundo rural nem sempre valorizados pela proposta da Educação do Campo.

SANTOS (2007) aponta que são cinco as maneiras de se produzir ausências pela racionalidade ocidental. A primeira seria através da “monocultura do saber e do rigor” que considera apenas o saber científico como válido, portanto os saberes produzidos no mundo rural seriam de pouco ou até nenhum valor, visto que não se enquadrariam na metodologia que rege o conhecimento científico. Isto parece que fica evidente quando nas narrativas sobre o rural, ouvimos expressões de que as pessoas que lá vivem são “ignorantes” somente por desconhecerem o rigor das metodologias necessárias para se chegar ao saber que o mundo ocidental considera válido, o científico.

Essa monocultura reduz de imediato, contrai o presente, porque elimina muita realidade que fica fora das concepções científicas da sociedade, porque há práticas sociais que estão baseada sem conhecimentos populares, conhecimentos indígenas,

¹UFSM, andreia.barreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

conhecimentos camponeses, conhecimentos urbanos, mas que não são avaliados como importantes ou rigorosos (SANTOS, 2007, p.29).

A segunda monocultura a produzir ausências seria a do “tempo linear” com a noção de que todos os sujeitos e culturas caminham num processo de sentido único liderado pelas nações desenvolvidas, no qual as metas são modernização, e principalmente, progresso material. Essa monocultura do tempo linear desconsidera todos os países ou culturas que não se enquadram no “desenvolvimento” (basicamente econômico) idealizado e almejado dentro da racionalidade ocidental, causando mais uma forma de ausência. Neste aspecto, o rural então surgiria como “atrasado”, ainda mais quando nem todos os sujeitos que lá vivem, no caso os camponeses, estivessem na busca desenfreada pela eficiência produtiva instigada pelo mercado.

Em alguns casos, os sujeitos detentores de maiores condições econômicas (maiores áreas de terra e capitalização) até conseguiriam representar um papel dentro da monocultura do tempo linear, seriam aqueles que pela lógica da modernização estariam progredindo, mas qual a predominância destes sujeitos no mundo rural e que tipo de progresso estariam eles promovendo? Não vamos debater aqui este questionamento, mas vale lembrar que também a noção de progresso pode ser expressão da monocultura do tempo linear.

A terceira monocultura proposta é da “naturalização das diferenças” também chamada de monocultura das Classificações Sociais, onde se têm uma naturalização das diferenças como justificativa de escalas ou hierarquias sociais que inferiorizam quem não se enquadra nos padrões hegemônicos. Para SANTOS (2007, p.30): “Esta é outra característica da racionalidade preguiçosa ocidental: não sabe pensar diferenças com igualdade; as diferenças são sempre desiguais”. Sendo assim, como vivem no campo, por ser diferente do urbano e “escapar” da razão indolente, os sujeitos do mundo rural são considerados “pobres” por não conviverem com os benefícios que estão acessíveis aos sujeitos das cidades, mesmo sendo boa parte destes benefícios totalmente questionáveis por aqueles que não concordam com a imposição da racionalidade ocidental.

Como quarto motivo da produção da Sociologia das Ausências temos a monocultura da “escala dominante” ou da “não-existência”, que passa a ideia de que existe mesmo uma escala única de referência de mundo, difundida pelo universalismo (aquilo que tende a ser considerado válido independente do contexto) e a globalização (como entidade que se expande e determina como local o que não considera útil à padronização pretendida). Assim, todas as partes heterogêneas que não pertencerem ao todo serão simplesmente ignoradas,

¹UFSM, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

como se não existissem. Os sujeitos que vivem no campo, suas peculiaridades e saberes locais estão entre os inexistentes, pois uma parte de suas crenças, valores e saberes não pertencem aos padrões universais ditados pela globalização. O saber do campo ficaria conceituado como saber “periférico” e a educação escolar poderia, então, negligenciá-lo.

A quinta monocultura é a do “produtivismo capitalista” ou da produtividade, aplicável tanto aos ciclos produtivos da natureza (que são desconsiderados ou alterados pela necessidade produtiva do racionalismo ocidental) quanto ao trabalho que produz “riqueza” material ou econômica. Dessa forma, se o sujeito não “produz” materialmente riqueza, no ritmo ditado pela racionalidade ocidental, pode ser taxado como improdutivo ou como algo ou alguém que não serve a esta lógica dominante.

Dentro da monocultura da produtividade, o sujeito do campo que não corresponde à lógica da racionalidade ocidental, além de ser considerado improdutivo, pode também sofrer com o preconceito, por trabalhar apenas para a sua “subsistência”, como se não tivessem valor aqueles que trabalham visando objetivos diferentes do ganho de dinheiro e do acúmulo material.

Sendo assim, os camponeses que não possuem condições para produzir a terra, de forma a extrair dela o máximo em menos tempo, podem ser taxados de incapazes duas vezes; por não concordarem em “se tornar” um sujeito que obedeça a lógica da produtividade em grande escala e por não possuir condições materiais ou econômicas para seguir esta linha de pensamento.

A proposta teórica de Santos (2007) de superação da Sociologia das Ausências se concretiza com a Sociologia das Emergências e suas “ecologias”, como caminho para uma retomada e revalorização da pluralidade de modos de vida existentes em diversas culturas, incluindo os do mundo rural. A ideia principal nas “ecologias” de Santos (2007) está em fazer presente as experiências sociais concebidas como “ausentes”. Seriam cinco ecologias para se contraporem às monoculturas já mencionadas neste trabalho: a ecologia dos saberes (monocultura do saber e rigor), a ecologia das temporalidades (monocultura do tempo linear), a ecologia do reconhecimento (monocultura da naturalização das diferenças), a ecologia da trans-escala (monocultura da escala dominante) e a ecologia das produtividades (monocultura do produtivismo capitalista)

Em todas as ecologias da Sociologia das Emergências proposta por Santos (2007), podemos encontrar possibilidades de uma nova percepção do mundo rural com suas mediações e saberes sociais que lhe são peculiares. São sugeridos, por exemplo, o questionamento sobre o tipo de intervenção na realidade que o saber racional, científico

¹UFSM, andreia-barreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

produz, que para parte das funcionalidades do mundo rural não ganhariam sentido. Ou ainda, a sugestão da retirada de hierarquias impostas socialmente, para só então considerar as diferenças que restam e que fariam que o sujeito do campo fosse considerado da mesma forma que o sujeito da cidade.

Outra importante possibilidade sugestionada pela adoção das “ecologias”, com relação muito forte com os saberes do rural, estaria na valorização de outras formas de produção, que consideraria a pluriatividade e a multifuncionalidade possíveis nestes espaços.

No domínio da quinta lógica, a lógica produtivista, a Sociologia das Ausências consiste na recuperação e valorização dos sistemas alternativos de produção, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogestionadas, da economia solidária etc., que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou desacreditou (SANTOS, 2007, p.36).

Precisamos ressaltar que a defesa apresentada por este trabalho, para que os variados saberes produzidos no mundo rural sejam inseridos nas práticas pedagógicas da escola, não representa que os saberes proporcionados pelos currículos escolares tradicionais possam sendo considerados irrelevantes. Também pode ser a efetiva apropriação dos saberes tradicionais, ditados pela racionalidade ocidental, como um caminho possível para a superação da exclusão social dos sujeitos do campo. O que está sendo discutido é a aparente negação dentro universo dos estudantes do campo, de tudo o que pode estar relacionado com sua perspectiva de vida, com o seu horizonte dentro da comunidade que ele habita.

No mesmo sentido, as proposições de Jürgen Habermas e sua “teoria da ação comunicativa” serviriam, tal como a Sociologia das Emergências de Santos (2007), como caminho possível para que a mediações proporcionadas pelo saber escolar, contribuam para uma maior significação de todas as outras formas de saberes existentes no mundo rural.

A ação comunicativa de Habermas seria para Pinent (2004, p.3):

(...) uma forma de ação social, em que os participantes se envolvem em igualdade de condições para expressar ou para produzir opiniões pessoais, sem qualquer coerção, e decidir, pelo princípio do melhor argumento, ações que visam determinar a sua vida social.

Portanto, a ação comunicativa deveria predominar nas comunidades rurais que buscam um caminho emancipatório ao que normalmente está estabelecido pela racionalidade instrumental da ciência e da técnica (caracterizada por ações instrumentais), que segundo Habermas não deveria intervir em espaços decisórios. No caso, este espaço decisório seria o

¹UFSM, andreibarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

espaço ocupado pela escola do campo, que deveria ter suas práticas mediadas pela ação comunicativa.

Ao abordar a sociedade moderna para propor sua Teoria da Ação Comunicativa, segundo Freitag (1995), Habermas analisou a modernidade (incluindo as formações societárias atuais) a partir de dois subsistemas resultantes dos processos de modernização originados com o Iluminismo e a Revolução Francesa, a racionalização imposta pelo sistema ou mundo do sistema (determinações econômicas e políticas do Estado) e o mundo da vida, que seria a maneira como os sujeitos percebem e vivenciam suas realidades sociais.

O mundo vivido apresenta, contudo, duas facetas: a faceta da continuidade e das "certezas" intuitivas e a faceta da mudança e do questionamento dessas mesmas certezas. O que sempre foi "taken for granted" pode ser questionado graças às características intrínsecas da **ação comunicativa** (FREITAG, 1995, p.141).

Esses dois subsistemas, mundo do sistema e mundo da vida, se complementam através de processos de racionalização e da autonomização e para as quais a alternativa de questionamento passaria pela ação comunicativa. Por isso a ação comunicativa de Habermas nos parece uma alternativa de mediação dentro da prática pedagógica da Educação do Campo.

Está entre as atribuições da Educação do Campo mediar as diferentes concepções e percepções que são feitas à respeito dos saberes do mundo rural, por isso entende-se que as proposições teóricas que buscam respeitar princípios como equidade, justiça, respeito às diferenças, valorização cultural, entre outros, podem contribuir muito para a compreensão da importância das escolas do mundo rural.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Retomando o objetivo principal deste trabalho, a compreensão dos significados do rural e da Educação do Campo na escola do campo, foi possível, com a constatação de que existem caminhos viáveis para a aproximação do significado da escolarização com os significados presentes no mundo rural. No entanto, estas mediações não são ações simples de serem postas em prática visto que parte significativa dos sujeitos envolvidos pela dinâmica da Educação do Campo ainda precisam, tanto compreender que são necessárias readequações das práticas pedagógicas escolares, quanto se apropriar do universo de mediações possíveis.

A Educação do Campo na atualidade ainda não se faz plenamente, visto a necessidade de muitas adequações por parte das redes de ensino. Os impasses criados pela legislação que normatiza a Educação do Campo não são poucos e tem exigido esforços constantes para que

¹UFSM, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

sejam atendidos, mas ações práticas do cotidiano, favorecem mediações contrárias ao que estão se propondo.

O professor tem grande influência sobre seus educandos e por isso seria essencial que o mesmo compreende-se e acolhe-se o universo vivenciado por seus alunos cotidianamente, o que exigiria deles uma mínima preparação para atuar na Educação do Campo. Despreparados, os educadores correm o risco de penalizarem seus educandos com a imposição da perspectiva de vida dominada pelo Racionalismo ocidental, como a única alternativa possível aos estudantes.

Compreende-se que as mediações e significações do rural e da Educação do Campo ainda não são percebidas pela maioria dos sujeitos envolvidos no contexto, o que não impede as tentativas de busca de alternativas para que a educação escolar contemple o universo do mundo rural.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Ricardo. **O futuro das regiões rurais**. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

AMORIM, Marina Alves. Por uma História da Educação para além da escola. II Congresso de Pesquisa e Ensino em História da Educação em Minas Gerais, 2003. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: UFU, 2003. Disponível em: <<http://www.faced.ufu.br/nephe/images/arq-ind-nome/eixo11/complestos/historia.pdf>> Acesso em: 10 jul. 2013.

ARROYO, Miguel Gonzalez. **A Educação Básica e o Movimento Social do Campo**. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. Por Uma Educação do Campo. Petrópolis: Vozes, 2004.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**. Nº 19, Jan/Fev/Mar/Abr 2002. Disponível em: <www.anped.org.br/rbe/rbedigital/RBDE19/RBDE19_04_JORGE_LARROSA_BONDIA.pdf> Acesso em: 25 jul. 2013.

BRASIL. LEI n.º 9394, de 20.12.96, Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, **Diário da União**, ano CXXXIV, n. 248, 23.12.96.

BRASIL. Resolução nº 2 do **Ministério da Educação e Cultura** (MEC) de 28 de abril de 2008, estabelece as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo.

BRASIL. Resolução nº 1 do **Conselho Nacional da Educação e da Câmara Básica de Educação**, de 3 abril de 2002, estabelece diretrizes operacionais para a Educação Básica do Campo.

BRASIL. Parecer Nº 411 de 1995 do **Conselho Estadual de Educação do Estado do Rio Grande do Sul**.

¹UFSM, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

CAMPANHOLA, C.; SILVA, J. G. **O Novo rural Brasileiro**: Políticas públicas. v. 4, Jaguariúna – São Paulo: EMBRAPA, 2000.

CANDIOTTO, L. Z. P. Aspectos históricos e conceituais da multifuncional idade da agricultura. XIX Encontro de Geografia Agrária (ENGA). 2009. São Paulo. **Anais...** SP: USP. 2009. Disponível em: <http://www.geografia.fflch.usp.br/inferior/laboratorios/agraria/Anais%20XIXENGA/artigos/Candiotto_LZP.pdf> Acesso em: 10 jul. 2013.

CARNEIRO, Maria José. Ruralidade: novas identidades em construção. XXXV Congresso da Sociedade Brasileira de Sociologia e Economia Rural. 1998. Natal. **Anais ...** Natal, 1998. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/brasil/cpda/estudos/onze/zeze11.htm>> Acesso em: 22 mai. 2013.

CUNHA, Alecsandra dos Santos. **Agricultura Familiar e suas estratégias de resistência na Campanha Gaúcha**: O Caso do Rincão dos Saldanhas e do Cerro da Jaguatirica – Manoel Viana/RS. 2013. 132 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013.

DEL GROSSI, Mauro Eduardo; SILVA, José Graziano da. **O novo rural brasileiro**: Debates sócio ambientais. São Paulo – SP, v. VI, n.14, 2000. Disponível em: <http://www.iapar.br/arquivos/File/zip_pdf/novo_rural_br.pdf> Acesso em: 25 jul. 2013.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos e Ministério do Desenvolvimento Agrário (DIEESE). **Estatísticas do Meio Rural 2010-2011**. – 4ª edição, Brasília, 2011.

FERNANDES, B. M. **Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo**: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, M. C. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

FERNANDES; B. M.; MOLINA, M. C. **O campo da Educação do campo**. 2007. Disponível em: <http://www2.fct.unesp.br/nera/publicacoes/ArtigoMonicaBernardo_EC5.pdf> Acesso em: 10 jul. 2013.

FONTANA, R. A. C. **Mediação pedagógica na sala de aula**. 4. ed. Campinas: Autores Associados, 2005.

FREITAG, B. R. Habermas e a teoria da modernidade. **Caderno do Centro de Recursos Humanos da Ufba**. Salvador, v. 22, 1995.

FREITAS, L. C. A escola única do trabalho: explorando os caminhos de sua construção. **Cadernos do ITERRA**, Veranópolis, RS, n. 15, set. 2010.

GONÇALVES, D. M. **Universalização da Educação Básica no Brasil**: utopia para a construção de uma educação integral. 2010. 152 f. Dissertação (Mestrado em Estudos Populacionais e Pesquisas Sociais) Escola Nacional de Ciências Estatísticas, Rio de Janeiro, 2010. Disponível em: <http://www.ence.ibge.gov.br/c/document_library/get_file?uuid=65e84a98-8041-4a9d-b1c0-446f52463b02&groupId=37690208> Acesso em: 05 mai. 2013.

¹UFSM, andreia-barreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

GONCALVES, M. A. S. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. **Educação e Sociedade [on line]**. v. 20, n. 66, 1999. p. 125-140. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73301999000100007> Acesso em: 22 jun. 2013.

GREIMAS, A. J.; COURTÉS, J. **Dicionário de semiótica**. São Paulo: Contexto, 2008.

HAVERROTH, C. **Desenvolvimento sustentável e educação do campo**: construindo uma proposta. 2005. 80 f. Monografia (Especialização em Extensão Rural para o Desenvolvimento Sustentável) Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE, Recife, 2005.

HAVERROTH, Célio. **Extensão rural pública**: métodos, possibilidades e limites para a transição agroecológica no oeste catarinense. 2012. 184 f. Dissertação (Mestrado em Extensão Rural) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2013. Disponível em: <<http://www.ppgexr.com.br/arquivos/Disserta%E7%E3o%20C%E9lio%20Haverroth.pdf>> Acesso em: 20 abr. 2013.

LAKATOS, E. M.; MARCONI, M.A. **Fundamentos de metodologia científica**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 2003.

LEITE, C. A. R.; LEITE, E. C. R.; PRANDI, L. R. Aprendizagem na concepção histórico cultural. **Akrópolis**. v. 17, n. 4, out./dez. 2009. p. 203-210. Disponível em: <<http://revistas.unipar.br/akropolis/article/view/2900>> Acesso em: 25 jun. 2013.

LOURENZI, L.; ZANON, J. S.; WIZNIEWSKY, C. R. F. A contribuição da ciência geográfica na formação social dos sujeitos do campo. In: XXI Encontro Nacional de Geografia Agrária (ENGA). 2012. Uberlândia. **Anais...** Uberlândia, UFU, 2012.

MARTÍN-BARBERO, J. **La educación desde la comunicación**. Editorial Norma, 2002. Disponível em: <<http://www.eduteka.org/pdfdir/SaberNarrar.pdf>> Acesso em: 25 abr. 2013.

MEIER, M.; GARCIA, S. **Mediação da aprendizagem**: contribuições de Feuerstein e de Vygotsky. Curitiba: Edição do Autor, 2007.

MENDES, C. M. A comunicação pela semiótica. **Revista Vertentes**, 2010. Disponível em: <http://www.ufsj.edu.br/portal2-repositorio/File/vertentes/Vertentes_36/conrado_mendes.pdf> Acesso em: 16 mai. 2013.

MOURA, E. A. **Lugar, saber social e educação no campo**: o caso da Escola Municipal de Ensino Fundamental José Paim de Oliveira, Distrito de São Valentim, Santa Maria, RS. Dissertação (Mestrado em Geografia) Universidade Federal de Santa Maria – UFSM, Santa Maria, 2009. Disponível em: <http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=2881> Acesso em: 16 abr. 2013.

NEVES, D. P. **Mediação social e mediadores políticos**. In: NEVES, D. P. (Org.) Desenvolvimento social e mediadores políticos. Porto Alegre: Editora da UFRGS: Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento Rural, 2008.

¹UFSM, andreiaabarreto23@yahoo.com.br

²UFSM, hillig@smail.ufsm.br

OLIVEIRA, M. K. de. **Teorias psicogenéticas em discussão**. 5. ed. São Paulo: Summus, 1992.

OLIVEIRA, M. K. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. São Paulo: Scipione, 1993.

OLIVEIRA, M. K. **Desenvolvimento e aprendizado**. In: OLIVEIRA, M. K. de. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipione, 1997.

PINENT, C. E. da C. Sobre os mundos de Habermas e sua ação comunicativa. **Revista ADPPUCRS:** Porto Alegre, n.5, dez/2004. Disponível em: <<http://www.adppucrs.com.br/informativo/Habermas.pdf>> Acesso em: 13 mar. 2013.

ROSA, D. S.; CAETANO, M. R. Da educação rural à educação do campo: uma trajetória... Seus desafios e suas perspectivas. **Revista Colóquio**. v.6, n. 1-2, 2008. Disponível em: <http://www2.faccat.br/download/pdf/coloquio/6/da_educacao_rural.pdf> Acesso em: 13 mar. 2013.

SÁ, L. M.; MOLINA, M. C.; BARBOSA, A. I. C. A produção do conhecimento na formação dos educadores do campo. **Em Aberto**. Brasília: INEP, v. 24, n. 85, abr/2011. p. 81-95.

SADALA, MARIA LÚCIA ARAÚJO. Fenomenologia como método para investigar a experiência vivida: uma perspectiva do pensamento de Husserl e de Merleau Ponty. Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem. 2001. Belém. **Anais...** Belém, Pará, 2001. Disponível em: <<http://www.sepq.org.br/IIsipeq/anais/pdf/gt1/12.pdf>> Acesso em: 08 set. 2013.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. Trad. Mouzar Bedito. São Paulo: Bomtempo, 2007.

SANTOS, Ramofly Bicalho. Histórico da Educação do Campo no Brasil. II Seminário de Pesquisa em Educação do Campo: desafios teóricos e práticos. 2011. Florianópolis. **Anais...** Florianópolis: UFSC, 2011.

SAVIANI, Dermeval. Formação de professores: aspectos históricos e teóricos do problema no contexto brasileiro. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro. v. 14, n. 40, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v14n40/v14n40a12.pdf>> Acesso em: 25 ago. 2013.

SORIANO, Raúl Rojas. **Manual da Pesquisa Social**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação do Campo: políticas, práticas pedagógicas e produção científica. **Educ. Soc.** Campinas, vol. 29, n. 105, p. 1089-1111, set./dez. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v29n105/v29n105a08.pdf>> Acesso em: 15 ago. 2013.

TARTARUGA, I. G. P.; SCHNEIDER, S. O conceito de território: possibilidades para entender e para agir sobre o mundo rural no Brasil. XII Congresso Brasileiro de Sociologia (SBS). 2005. Belo Horizonte. **Anais...** Belo Horizonte: UFMG, 2005.

¹UFMS, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFMS, hillig@smail.ufsm.br

VIEIRA, R. A.; GASPARIN, J. L. Implicações e Contribuições da abordagem Histórico Cultural para a educação atual. **Cadernos de Pesquisa**. 2010. Disponível em: <http://www.utp.br/Cadernos_de_Pesquisa/pdfs/cad_pesq10/8_implicacoes_cp10.pdf> Acesso em: 13 mar. 2013.

ZANELLA, A. V. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicol. estud.** [online]. v.9, n.1, pp. 127-135, 2004.

¹UFMS, andreiabarreto23@yahoo.com.br

²UFMS, hillig@smail.ufsm.br