



UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALAGOAS  
CAMPUS DO SERTÃO  
CURSO DE LICENCIATURA EM LETRAS

PAULA DANIELA DE SOUZA

**“EDUCAÇÃO RURAL” E “EDUCAÇÃO DO CAMPO”:  
SENTIDOS EM  
MOVIMENTO**

DELMIRO GOUVEIA - AL  
2022

PAULA DANIELA DE SOUZA

**“EDUCAÇÃO RURAL” E “EDUCAÇÃO DO CAMPO”:  
SENTIDOS EM MOVIMENTO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado à Banca Examinadora do Curso de Letras- Língua Portuguesa, da Universidade Federal de Alagoas-UFAL, Campus do Sertão, como requisito final para aquisição do título de licenciada em Letras, habilitação em Língua Portuguesa.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Débora Raquel Hettwer Massmann

**Catálogo na fonte**  
**Universidade Federal de Alagoas**  
**Biblioteca do Campus Sertão**  
**Sede Delmiro Gouveia**

Bibliotecária responsável: Renata Oliveira de Souza CRB-4/2209

S729e Souza, Paula Daniela de

“Educação rural” e “educação do campo”: sentidos em movimento / Paula Daniela de Souza. – 2022.  
35 f. ; 30 cm.

Orientação: Débora Raquel Hettwer Massmann.  
Monografia (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal de Alagoas. Curso de Licenciatura em Letras. Delmiro Gouveia, 2022.

1. Análise de discurso. 2. Educação rural. 3. Educação do campo. 4. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB. 5. Efeitos de sentido. I. Massmann, Débora Raquel Hettwer. II. Título.

CDU: 81'322.5

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como pré-requisito para a obtenção do título de Licenciado em Letras – Língua Portuguesa.

*Paula Daniela de Souza*

---

**PAULA DANIELA DE SOUZA**  
UFAL - Campus do Sertão

**DATA DE AVALIAÇÃO: 04/03/2022**

## **BANCA EXAMINADORA**

*Déboram*

---

Profa./Dra. Débora Massmann  
Orientadora - UFAL

*Tatiana Weber Mallmann*

---

Prof.<sup>a</sup> Esp. Tatiana Weber Mallmann (Avaliadora Externa)  
(UNISC)

*Fabia Pereira da Silva*

---

Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Fabia Pereira da Silva (Avaliadora Interna)  
(UFAL)

Delmiro Gouveia, 04 de março de 2022.

*Dedico à minha mãe e ao meu pai  
por todo amor, companheirismo e apoio  
que sempre me foram dados.*

## **AGRADECIMENTOS**

Escrever estes agradecimentos é rememorar caminhos trilhados marcados por momentos alegres, de descobertas e aprendizagens; é também lembrar situações de inseguranças, medo e agonias. Todo esse processo vivenciado a partir da Universidade e de situações alheia a ela são de grande importância para os aprendizados e crescimento pessoal que construí ao longo desse percurso. Dessa maneira, ter vivenciado esses tempos me permite hoje chegar ao de agradecer.

Assim, dirijo meus agradecimentos, primeiramente, as forças que me regem e que guiam meus passos, a espiritualidade que cultivo, entendendo-a muitas vezes como Deus, universo, anjos e santos, natureza ou guias.

Agradeço a minha família pelo apoio, incentivo e dedicação. De maneira muito especial, agradeço a minha mãe Delmira e a meu Pai José, por todo ensinamento e afeto que direcionam a mim todos os dias e, principalmente, por tomarem meus sonhos como seus e realiza-los juntos de mim. Também agradeço a minha irmã Aliny pelo incentivo, por me querer bem e por ser um exemplo para mim.

Sou imensamente grata a orientadora deste trabalho, Professora Débora Massmann, obrigada por ter me acolhido desde o nosso primeiro contato, por me auxiliar a concretizar esse projeto e abrir os olhos para outros. Você é extremamente necessária! Por sua humanidade, determinação, força, resiliência e afeto.

Agradeço a professora e professores do curso de Letras da UFAL: Fábiana Silva, Thiago Trindade, Márcio Ferreira, Marcos Alexandre, Samuel Barbosa e Ismar Inácio. Também aos professores do curso de Geografia e de História da UFAL, Lucas Gama e Gustavo Gomes. Recebam meus sinceros agradecimentos por cada ensinamento que me proporcionaram construir.

Sou grata aos meus amigos que estão comigo antes mesmo de iniciar a vida acadêmica e também aos que conquistei a partir dela: Josimar, Isadora, Anne Loise, Eduardo, Herlanne, Maura, Jaine, Rodrigo, Luiz, Isadora, Flávia, Breno, Diógenes, Gabriel, Giovana, Alice e André.

Agradeço também ao companheirismo, amizade e ensinamentos que adquiri junto ao movimento estudantil, movimentos sociais do campo, projetos de extensão, Residência Pedagógica e grupos de estudo.

Por um mundo onde sejamos socialmente iguais,  
humanamente diferentes e totalmente livres.  
(Rosa Luxemburgo)

## RESUMO

A educação possibilita o acesso a distintos conhecimentos que vêm sendo consolidados ao longo dos anos. Desse modo, constituiu-se enquanto direito de todas as pessoas em todo território nacional a partir de processos históricos marcados por muitas lutas sociais, tendo sua consolidação assegurada pela Constituição Federal (CF) de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996. Sendo necessário discutir questões relacionadas à educação de forma ampla, envolvendo diferentes setores da sociedade e a diversidade que compõe o povo brasileiro. Considerando o exposto, essa pesquisa toma como *corpus* o Artº. 28 da LDB objetivando compreender os sentidos materializados nas expressões “educação rural” e “educação do campo”, buscando observar o modo pelo qual o Estado, a partir de suas instituições e discursos, promove efeitos de sentido ao se filiar a determinada concepção de educação. Para realização dessa pesquisa, o estudo sustentou-se no dispositivo teórico da Análise de Discurso, tal como proposta por Orlandi (2006; 2015) e Pêcheux (1969;1975), para analisar as condições de produção e memória discursiva. No corpus, centramos a análise nas expressões “Na oferta de Educação básica para a população rural [...]” e “escola do campo”, chegando a resultados que indicam que a LDB não está alinhada a uma única perspectiva de educação voltada para a população do campo, produzindo efeitos de sentidos que remetem à “educação rural” e ao não reconhecimento da “educação do campo”, e ainda impulsiona o discurso de ambas em uma relação de sinonímia, de equivalência ainda que a presente pesquisa mostre que elas não são. Por fim, esta pesquisa deixa de contribuição para o meio científico e para a sociedade à medida que, ao questionar o processo de significação em torno de “educação rural” e “educação do campo”, produz deslocamentos apontando para a relação entre língua, discurso e história.

**Palavras-chave:** Análise de Discurso; Educação Rural; Educação do Campo; LDB

## ABSTRACT

Education provides access to different knowledge that has been consolidated over the years. In this way, it was constituted as a right of all people throughout the national territory from historical processes marked by many social struggles, with its consolidation ensured by the Federal Constitution (CF) of 1988 and the Law of Directives of National Education (LDB) of 1996, being necessary to discuss issues related to education in a broad way, involving different sectors of society and the diversity that compose the Brazilian people. Considering the above, this research takes as its corpus the Art. 28 of the LDB, aiming to understand the meanings embodied in the expressions "rural education" and "countryside school", seeking to observe the way in which the State, from its institutions and discourses, promotes effects of sense by affiliating to a particular conception of education. To carry out this research, the study was based on the theoretical device of Discourse Analysis, as proposed by Orlandi (2006; 2015) and Pêcheux (1969;1975), to analyze the production conditions and discursive memory. In the corpus, we focus the analysis on the expressions "On the offer of basic education for the rural population [...]" and "countryside school", reaching results that indicate that the LDB is not aligned with a single perspective of education aimed at the rural population, producing effects of sense that refer to "rural education" and the non-recognition of "countryside education", and still drives the discourse of both in a relationship of synonymy, of equivalence, even though the present research shows that they are not. Finally, this research stands to contribute to the scientific environment and to society, as far as questioning the process of meaning around "rural education" and "countryside education", producing displacements pointing to the relationship between language, discourse and history.

**Keywords:** Discourse Analysis; Rural Education; Countryside Education; LDB

## LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

CF	Constituição Federal
GPTE	Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária

## SUMÁRIO

<b>1. DELIMITAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
<b>2. DO RURAL AO CAMPO: REFLEXIONANDO DICOTOMIAS.....</b>	<b>15</b>
2.1 Rural x Campo.....	16
2.2 “Educação rural” x “Educação do campo”.....	17
2.3 Escola rural x Escola do Campo.....	21
<b>3. PERCURSOS TEÓRICO-ANALÍTICO: OS SENTIDOS DE CAMPO E RURAL EM (DIS) CURSO.....</b>	<b>23</b>
3.1 Gestos analíticos.....	26
3.1.1 Análise do Art.º 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.....	26
<b>4. CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>28</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>30</b>

## 1. DELIMITAÇÃO E CONSTITUIÇÃO DO OBJETO DE PESQUISA

Pensando o conceito de educação, chegamos à conclusão inicial com base em Rego (2012) que essa concepção não se fecha em apenas uma definição por uma perspectiva única, mas que há distintas concepções e modalidades de educação. Sobre isso, Brandão (1993, p.4) pontua que “não há uma forma única nem um modelo único de educação”.

Diante do que foi dito, o presente trabalho compreende a educação como um campo diverso, mas estabelece um vínculo com a concepção apontada por Dias e Pinto (2019, p.1) que diz que “a educação é, desde sua gênese, objetivos e funções, um fenômeno social, estando relacionada ao contexto político, econômico, científico e cultural de uma determinada sociedade”.

Nesse sentido, podemos perceber que a educação é um meio que possibilita o acesso a distintos conhecimentos que vêm sendo consolidados ao longo dos anos. Sendo eles: as regras e normas pensadas para o bem viver, habilidades, bens culturais e materiais, visando à produção de saberes, reflexões e ações críticas sobre as práticas de cada indivíduo. Para isso, os processos educativos são vivenciados no ambiente familiar, entre amigos e nas escolas.

Neste ponto, é importante evidenciar os papéis desenvolvidos pela escola e pela a família nos processos educativos por serem instituições responsáveis na formação humana. Desse modo, a família em seu caráter privado promove uma educação informal visando a uma socialização primária no que diz respeito a regras e valores, já a escola desenvolve uma educação formal regida por documentos oficiais, como apontam Cascais e Terán (2014). A escola é, ainda, segundo Gallo e Mendonça (2020), compreendida como uma instituição de caráter público, no mundo moderno e na contemporaneidade, é responsável por deter a centralidade nos processos educativos.

É relevante destacar que, evidentemente, a educação foi se configurando como um direito de todas as pessoas depois de muitas lutas sociais. Até 1988, a educação era tratada como um privilégio de poucos, conforme aponta Haddade (2012). De fato, o acesso à educação como um direito para todos os cidadãos foi um marco importante instituído pela Constituição Federal (CF) de 1988.

Sobre isso, o reconhecimento desse direito foi sustentado em planos e pactos internacionais e materializado no Art.º 205 da Constituição de 1988:

À educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho (BRASIL,1988).

Dessa maneira, a partir do Art.º 205, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) se estabelece e regulamenta o sistema educacional nacional brasileiro reafirmando o direito da educação enquanto direito de todos constituído na Constituição Federal de 1988. Tal normativa teve sua primeira sanção, em 1951 (Lei nº 4.024/61) e a vigente, em 1996 (Lei nº 9.394/6), no período de governo de Fernando Henrique Cardoso.

No processo de institucionalização dos direitos de acesso à educação, o texto da LDB aponta para a compreensão acerca dos processos educativos, entendendo que eles se dão na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, movimentos sociais e instituições de ensino e pesquisa. Em sua essência, a referida Lei corresponde à garantia da educação escolar pelas instituições de ensino, como dito no inciso “§ 1º. Esta Lei disciplina a educação escolar, que se desenvolve, predominantemente, por meio do ensino, em instituições próprias” (BRASIL, p.10, 1996).

Além disso, a LDB é responsável por assegurar que a educação pública, gratuita e de qualidade seja um direito para todos os cidadãos em território nacional. Dessa maneira, o acesso à educação deve ser discutido amplamente de modo a envolver diferentes setores da sociedade e não pode ser pensando apenas em relação às populações que circulam pelos ambientes das cidades. Trata-se de buscar uma forma de abranger todos os/todas as cidadãos/cidadãs e a diversidade que compõe o povo brasileiro, como as aldeias, os quilombos, as comunidades ribeirinhas, camponesas, os pastoris entre outros. Esse direito, inclusive, é assegurado no Art.º 28: “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 e de cada região, especialmente” (BRASIL,1996). Dada a necessidade de atualizações e detalhamentos, o referido artigo 28 da LDB passou por uma reformulação em 2014 e teve seu teor alterado pela redação da Lei nº 12.960/2014, que apresenta o seguinte parágrafo único:

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 (Incluído pela Lei nº 12.960, de 2014) (BRASIL,1996).

A partir do exposto no Art.º 28 da LDB, podemos perceber que, mesmo sendo responsável por reger os processos educativos para populações dos territórios indígenas, quilombolas e camponês, não há uma disposição legal específica sobre a noção de “educação rural” ou “educação do campo”. Há apenas uma menção das expressões “população rural” e “escolas do campo” no texto do Art.º 28, já mencionado anteriormente, que trata da educação para a população dos territórios indígenas, quilombolas e camponês.

A diversidade lexical “educação rural”/“educação do campo” “escola rural”/“escola do campo” para designar essas instituições escolares deixa uma incógnita sobre a perspectiva adotada pela Lei: no processo de significação posto em funcionamento, no texto da Lei, que sentidos são produzidos para a educação rural e para a educação do campo? Qual é o imaginário sobre o campo que aí se materializa?

Com base no exposto, é importante destacar que a presente pesquisa tem como objetivo central compreender o funcionamento dos sentidos materializados nas expressões “educação rural” e “educação do campo”. Para isso, em nossas análises, busca-se observar o modo pelo qual o Estado, a partir de suas instituições e discursos, pode promover efeitos de inclusão ou exclusão à medida que produz gestos de designação e nomeação nas modalidades educacionais. Para o desenvolvimento da pesquisa, selecionou-se como material de análise (*corpus*) a LDB. O estudo sustenta-se no dispositivo teórico da Análise de Discurso, tal como proposta por Orlandi (2006;2015) e Pêcheux (1969;1975), e se propõe a analisar as condições de produção e memória discursiva.

A partir dessas duas noções teóricas, buscamos compreender o processo de construção de sentidos que se manifesta por meio das designações “educação do campo” e “educação rural” que continuam sendo empregadas mesmo com a institucionalização do Artº.28 da LDB. Além disso, propomo-nos a analisar as relações semânticas que se estabelecem entre “campo” e “rural” produzindo nos diferentes discursos o efeito de sinonímia, de equivalência.

Temos observado que as designações “campo” e “rural” têm sido tratadas como sinônimos em diferentes situações e, até mesmo, quando se refere à educação ofertada em territórios indígenas, quilombolas e camponês. É pensando essas situações de uso que esta pesquisa tem como relevância social contribuir na compreensão da sociedade acerca das concepções de “campo” e “rural”, destacando a que os sentidos produzidos estão relacionados.

A princípio, sobre esta discussão, foi possível perceber que historicamente os sentidos constituídos para o rural como espaço não-urbano de grandes extensões e produções agrícolas, colocando em funcionamento um imaginário de lugar de atraso que tende a ser superado. Já a construção dos sentidos de “campo” parece romper com essas questões e conduz a compreender este espaço como um lugar de produção de alimentos alinhado com a agroecologia e com a agricultura familiar, bem como com a produção e reprodução social de vida, espaço de relações humanas, de existência social que demanda acesso à educação, cultura, lazer, saúde dentro do próprio território.

A relevância científica deste estudo é justificada por meio da contribuição que o trabalho poderá oferecer às ciências da linguagem na medida que se interessa pelo processo de produção de sentidos em torno de “rural” e “campo”. O debate aqui proposto se destaca pela sua perspectiva inovadora ao trazer para o campo das discussões do discurso o jogo de significação que faz romper as evidências históricas sobre o par “campo/rural”, abrindo caminhos para pesquisas futuras com maior aprofundamento teórico-analítico. É importante destacar que esse trabalho utiliza o recurso gráfico aspas para demarcar as expressões rural, campo, educação rural, educação no campo, escola rural e escola do campo por se tratarem de termos que esta pesquisa se ocupa em analisar e pensar os sentidos que estão em movimento de construção e desconstrução.

O presente trabalho está organizado da seguinte maneira: No Capítulo 1, intitulado “Delimitação e constituição de objeto de pesquisa” é apresentado os principais elementos que compõe a pesquisa; já no Capítulo 2 : “De Rural a Campo: reflexionando Dicotomias”, é feita uma conceituação e diferenciação entre os termos “rural”, “campo”, “educação rural”, “educação no campo”, “escola rural” e “escola do campo”; no Capítulo 3: Percurso Teórico-Analítico: Os Sentidos de Campo e Rural em (Dis)Curso, apresentamos os referenciais que sustentam este estudo, bem como fazemos uma análise do material que tomamos como Corpus; por fim, no Capítulo 4:

Considerações Finais, chegamos aos resultados obtidos com a realização desse trabalho.

## 2. DO RURAL AO CAMPO: REFLEXIONANDO DICOTOMIAS

Haja vista que o presente trabalho vem se construindo para pensar os sentidos acerca de “educação rural” e “educação do campo” com vista a analisar como esses conceitos são abordados e que outros sentidos produzem nos documentos oficiais, torna-se relevante buscar neste capítulo uma compreensão dos conceitos, definições, surgimento, transformações e outros fenômenos sobre os termos “rural”, “campo”, “educação rural”, “educação do campo”, “escola rural” e “escola do campo”.

### 2.1. Rural x Campo

Referente à concepção do “rural”, o documento “Diretrizes da Educação do Campo” que regulamenta a educação no estado do Paraná e publicado em 2006 pontua que o “rural” corresponde a “uma perspectiva política presente nos documentos oficiais, que historicamente fizeram referência aos povos do campo como pessoas que necessitam de assistência e proteção, na defesa de que o rural é o lugar do atraso” (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006, p.24).

Sobre essa ideia, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPTE), Brasil (2005) explicita que:

A concepção de que o meio rural é um espaço de atraso foi fortalecida a partir da primeira metade do século XX, com o surgimento de um discurso modernizador e urbanizador, que enfatizava a fusão entre os dois espaços urbano e rural, por acreditar que o desenvolvimento industrial, em curso no Brasil, faria desaparecer dentro de algumas décadas a sociedade rural (BRASIL, 2005, p.8).

Nesse sentido, o imaginário de rural como local de atraso pontuado tanto por Paraná (2006) quanto pelo GPTE (2005) apontam para sentidos cristalizados historicamente de superioridade do urbano em detrimento ao campo. Além disso, é possível observar que os sentidos de rural pode ser visto pelo viés economicista que entende este espaço atrelado ao modelo do agronegócio<sup>1</sup>, com produções de

---

<sup>1</sup> Compreende a articulação técnica, política e econômica ligada à produção agrícola, armazenamento, processamento e distribuição desses produtos.

commodities <sup>2</sup> e seu pacote tecnológico que incluem transgênicos<sup>3</sup>, grandes quantidades de agrotóxicos<sup>4</sup> e maquinários, resultando em um projeto de território cada vez mais vazio, ou seja, grandes produções de monocultura<sup>5</sup> e não um território de vida com participação de sujeitos autônomos.

Já os sentidos de campo se engancham em outra discursividade, contrapondo a noção do “rural”, como podemos ver, segundo Diretrizes Curriculares da Educação do Campo (2006):

A concepção de campo tem o seu sentido cunhado pelos movimentos sociais no final do século XX, em referência à identidade e cultura dos povos do campo, valorizando-os como sujeitos que possuem laços culturais e valores relacionados à vida na terra. Trata-se do campo como lugar de trabalho, de cultura, da produção de conhecimento na sua relação de existência e sobrevivência (DIRETRIZES CURRICULARES DA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2006, p.24).

Pensando o conceito de campo partindo da perspectiva adotada pela “educação do campo”, o parecer Nº 36, de 04 de dezembro de 2001 entende esse espaço como “mais do que um perímetro não-urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana” (BRASIL, 2012, p. 7).

Como já mencionado, a construção de “campo” foge à lógica estabelecida pelo “rural”. Nessa perspectiva, é importante entender esse território como um lugar de produção de alimentos tendo como base os preceitos agroecológicos<sup>6</sup>, sendo contrário ao modelo do agronegócio, e sobretudo, é uma concepção que se preocupa com as relações humanas que possibilitam a produção e reprodução de vidas dentro deste território, tendo dimensão que para ter um campo vivo é preciso ter acesso aos

<sup>2</sup> São produtos em estado bruto ou com pequeno grau de industrialização que são transacionados nas bolsas de mercadorias. Ex: milho, soja, trigo e outros. *Ver mais em:* <[encurtador.com.br/qxzEN](http://encurtador.com.br/qxzEN)>.

<sup>3</sup> Corresponde a uma modificação genética de organismos como plantas, animais e alguns vírus, resultando em uma alteração do código genético que possibilita mudança de cor, formato, tamanho, resistência e outros fatores. Feijão, milho e soja são exemplos de plantas que tiveram sua genética alterada pela transgenia. *Ver mais em:* <<https://www.agrolink.com.br/downloads/91692.pdf>>

<sup>4</sup> “Produtos e componentes de processos físicos, químicos ou biológicos destinados ao uso nos setores de produção, armazenamento e beneficiamento da produção agrícola[...]” (BRASIL, 2002)

<sup>5</sup> Produção agrícola de uma única espécie em grandes quantidades de terra. *Ver mais em:* <<https://mundoeducacao.uol.com.br/geografia/monocultura.htm>>

<sup>6</sup> Diz respeito a práticas de agroecologia, sendo esta, uma área que reúne conhecimentos baseados em técnicas e saberes milenares dos povos originários e camponeses. *Ver mais em:* <[encurtador.com.br/kqwBL](http://encurtador.com.br/kqwBL)>.

direitos básicos de todo cidadão como moradia, saúde, trabalho, lazer e a educação por meio da escola e da educação do campo; também sendo necessários o acesso a água, energia e uma promoção de valorização do saber e da cultura camponesa.

## 2.2 “Educação rural” x “Educação do campo”

A “educação rural” e a “educação do campo” são concepções educacionais distintas, por isso, necessita fazer aqui uma diferenciação entre ambas. Tais concepções possuem projetos, maneiras de ver o mundo, as relações de trabalho, os sujeitos, questões políticas e culturais de maneira diferente; não se complementando, nem sendo uma continuação da outra.

A princípio, antes de iniciarmos uma discussão conceitual acerca da “educação rural”, é importante buscarmos uma compreensão de seu processo histórico. Sob esta perspectiva, Simões e Torres (2011) pontuam que:

Alguns registros apontam que a Educação Rural figura os mecanismos de ensino desde 1889 com a Proclamação da República, época em que o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes das áreas rurais, entretanto, a mesma foi extinta entre 1894 a 1906, reinstituída em 1909, como instituições de ensino para agrônomos (SIMÕES E TORRES, 2011, p.3)

Após estes acontecimentos, a educação rural passou por uma nova fase. Segundo Simões e Torres (2011), a concepção de educação rural que conhecemos atualmente surgiu por volta de 1917, sendo este período marcado pela migração rural/urbana em que a educação passa a ser vista como um meio de conter as migrações. Obtendo resultado satisfatório na resolução dos problemas de migração, como apontado por Simões e Torres (2011), a educação rural passa então a receber atenção da Constituição Federal de 1934 que traz no texto da lei o parágrafo único: “Para a realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará no mínimo, vinte por cento das cotas destinadas à educação no respectivo orçamento anual” (BRASIL, 1934).

Nesse cenário que envolve educação para a população oriunda do campo e a migração do espaço rural para o espaço urbano, a Constituição Federal de 1946 adota uma medida que passa a responsabilizar as empresas privadas pela educação dos seus funcionários que saem das áreas consideradas rurais e vão para o espaço

urbano, como faz saber o inciso III do Art.º 168: “as empresas industriais, comerciais e agrícolas, em que trabalhem mais de cem pessoas, são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destes (BRASIL,1946) ”. Dessa maneira, ao tomar tal decisão, o estado está se isentando da responsabilidade de garantir uma educação para todas e todos, e está transferindo-a para as empresas.

Outra questão importante diz respeito à ineficiência do estado e de suas escolas em atender as demandas dos sujeitos do campo. Sobre isso, Simões e Torres (2011, p.5) colocam que “não havia escola para todos, sendo que muitos deslocavam-se por longas distâncias para terminarem seus estudos”. Esse cenário de precarização da educação acabou gerando sérios danos à população classificada como rural.

Em consonância com as questões mencionadas acima, Vasconcelos (2018) pontua que:

O descaso com a educação da população rural resultou, ao longo dos anos, em altos índices de analfabetismo e/ou no afastamento das camadas populares rurais das instituições escolares, seja pela falta de escolas e de infraestrutura em regiões mais afastadas ou pela falta de um sentimento de pertencimento ou identidade com os assuntos tratados no ambiente escolar, reduzindo drasticamente o acesso destes indivíduos ao patrimônio histórico-cultural produzido pela humanidade, elevando assim seu nível de marginalização social (VASCONCELOS, 2018, p. 866 - 867).

Diante das considerações feitas sobre a “educação rural”, cabe questionar para quais sujeitos ela foi pensada. A respeito disso, Ribeiro (2012, p.293) assegura com base em Petty, Tobim e Vera (1981, p.33) que “trata-se dos camponeses, ou seja, daqueles que residem e trabalham nas zonas rurais e recebem os menores rendimentos por seu trabalho”.

Compreende-se assim que as escolas rurais estavam destinadas a ofertar educação para trabalhadoras e trabalhadores das áreas rurais, cabe novamente questionar qual era o tipo de educação ofertada e conseqüentemente traçando uma definição da “educação rural”. Sobre isso Ribeiro (2012) afirma que, quando se tinha uma escola nessas áreas, era seguido uma proposta urbanocêntrica, ou seja, uma educação em que o modelo didático-pedagógico utilizado pelas escolas que estão situadas no espaço urbano é tomada como referência e que deve ser seguida pelas escolas que estão localizadas em zonas classificadas como rurais, desconsiderando totalmente as especificidades e necessidades da própria escola, do espaço em que

está inserida e de seus/suas usuários/as. Vale ressaltar ainda que essa educação se ocupava em oferecer apenas conhecimentos básicos de leitura, escrita e operações matemáticas, corroborando para os altos índices de analfabetismo e baixos índices de escolarização como já apontado por Vasconcelos (2018).

Diante do exposto, entendemos que a educação rural foi se instaurando como uma extensão das escolas urbanas para as áreas tidas como rurais. Esse feito passou a inquietar as populações camponesas, movimentos sociais, pastorais e sindicatos ligados às lutas do campo, resultando em reivindicações na década de 1990, em busca de outro modelo educacional para o campo, alcançando o que conhecemos hoje como “educação do campo”, conceito recente no cenário educacional.

Traçando o percurso histórico sobre a constituição da “educação do campo”, Caldart (2012) respalda que, em junho de 1997, aconteceu o I Encontro de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA) realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais (MST), sendo este encontro um marco na luta pela educação do campo, por demonstrar insatisfação com a educação nacional e, principalmente, a ofertada aos povos do campo.

Referente ao surgimento da expressão “Educação do Campo”, Caldart (2012) assegura que, antes de chegar a essa nomenclatura, tinha sido definido como “Educação Básica do Campo”, ainda no cenário de preparação da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, que foi realizada em julho de 1998 em Luziânia, Goiás. É importante destacar que, neste mesmo ano, surgiu o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária<sup>7</sup> (PRONERA). Fixou-se em “Educação do Campo” somente em novembro de 2002 a partir de discussões realizadas no Seminário Nacional realizado em Brasília que levam ao entendimento de que a “educação do campo” deve ir além do ensino médio.

Neste cenário de construção conceitual da “educação do campo”, é abandonado a utilização do termo “rural” e adotado o termo “campo”. Essa alteração reflete tanto em sua nomenclatura, quanto no olhar acerca deste espaço e de seus sujeitos. A respeito disso, Kolling, Nery e Molina (1999) pontuam que:

Utilizar-se-á a expressão *campo*, e não a mais usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo da conferência uma reflexão sobre o sentido

---

<sup>7</sup> Política pública do governo federal, específica para a educação formal de jovens e adultos assentados da Reforma Agrária e do crédito fundiário e para a formação de educadores que trabalham nas escolas dos assentamentos ou do seu entorno e atendam a população assentada (SANTOS,2016, p.629).

atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais dos grupos que hoje tentam garantir a sobrevivência desse trabalho. Mas, quando se discutir a educação do campo, se estará tratando da educação que se volta ao conjunto dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural. Embora com essa preocupação mais ampla, há uma preocupação especial com o resgate do conceito de *camponês*. Um conceito histórico e político (KOLLING, NERY E MOLINA, 1999, p.26).

Feito o levantamento do surgimento da “educação do campo e de suas escolhas conceituais, cabe aqui teorizar sua definição. Sobre isso, Caldart (2012) postula que:

A educação do campo nomeia um fenômeno da realidade brasileira atual, protagonizado pelos trabalhadores do campo e suas organizações, que visa incidir sobre a política de educação desde os interesses sociais das comunidades camponesas. Objetivo e sujeitos a remetem às questões do trabalho, da cultura, do conhecimento e das lutas sociais dos camponeses e ao embate (de classe) entre projetos de campo e entre lógicas de agricultura que têm implicações no projeto de país e de sociedade e nas concepções de política pública, de educação e de formação humana (CALDART, 2012, p.257).

Em consonância com as questões acima mencionadas por Kolling, Nery e Molina (1999) e Caldart (2012), podemos perceber que a “educação do campo” surge a partir de uma realidade concreta, ou seja, uma educação que precisa dialogar com os anseios e especificidades dos povos que compõem o campo brasileiro, sendo eles camponeses, assentados da reforma agrária, acampados, agricultores, indígenas, ribeirinhos, pescadores e etc, grupos que historicamente foram colocados à margem no que corresponde ao acesso a políticas educacionais como visto a partir das considerações feitas sobre a “educação rural”.

Outra ressalva importante sobre a “educação do campo” é que ela precisa ser “no campo” e “do campo”, ou seja, “no campo” porque “o povo tem direito de ser educado no lugar onde vive” e “do campo” porque “o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais” (KOLLING, CERIOLI E CALDART, 2002, p.16).

A partir de tais considerações acerca da “educação rural” e da “educação do campo”, podemos perceber diferenças entre ambas. Para reforçar essa afirmação, Oliveira e Campos (2012) tecem considerações que nos possibilitam refletir essa diferenciação. Sobre a educação do campo, as autoras pontuam que:

O protagonismo dos movimentos sociais do campo na negociação de políticas educacionais, postulando nova concepção de educação que incluísse suas cosmologias, lutas, territorialidades, concepções de natureza e família, arte, práticas de produção, bem como a organização social, o trabalho, dentre outros aspectos locais e regionais que compreendem as especificidades de um mundo rural (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p.238).

Em contraposição à “educação do campo”, sobre a educação rural, Oliveira e Campos (2012), os autores assinalam que:

Ao contrário da Educação do campo, a educação rural sempre foi instituída pelos organismos oficiais e teve como propósito a escolarização como instrumento de adaptação do homem ao produtivismo e a idealização de um mundo do trabalho urbano, tendo sido um elemento que contribui ideologicamente para provocar a saída dos sujeitos do campo para se tornarem operários na cidade (OLIVEIRA E CAMPOS, 2012, p.238).

Diante da discussão feita e dos argumentos apresentados segundo Oliveira e Campos (2012), podemos concluir que a “educação do campo” busca a promoção de processos educativos com participação de sujeitos autônomos e uma valorização de seus modos de vida, práticas, costumes e crenças. Enquanto a “educação rural” sempre trilhou pelo viés contrário, desenvolvida com vista a gerar mais produtividade para o sistema capitalista tendo como ideário a extinção do campo pelo processo de urbanização e modernização.

### 2.3 Escola Rural x Escola do Campo

Logo de início, é preciso pontuar que a noção de “escola rural” está alicerçada na concepção de “educação rural”, bem como a de “escola do campo” está para a “educação do campo”. Desse modo, pensar o processo histórico dessas escolas é de certa maneira uma retomada de discussões aqui já realizadas.

Traçando uma linha sobre o percurso histórico da “educação rural” e da “escola rural”, podemos demarcar a partir de Pasinato (2021), que na década de 1920 o Brasil vivencia mudanças políticas e econômica. Nesta mesma década, existia o ideário de que o país era considerado agrícola, surgindo nesse contexto o ruralismo pedagógico, movimento educacional que defende a ideia de fixação do homem no campo com vista a conter o êxodo rural (BEZERRA, 2016).

Refletindo sobre o processo de constituição de modelos educacionais e das escolas rurais, Pasinato (2021) com base em Veiga (2007) tece importante

considerações referentes a estas questões. Tais considerações apontam que o período de 1920 a 1930 é marcado por reformas pedagógicas nas escolas primária e normal, sendo que ainda na década de 1930 e se estendendo até 1940 datam o surgimento de muitas escolas rurais. Durante esse último período mencionado, as escolas passam da oferta apenas do ensino básico de ler, escrever e noções matemáticas para uma junção com conhecimentos técnicos agrícolas e de higiene com vista a garantir a permanência da população no campo. Nesse percurso histórico, há uma mudança de perspectiva de educação na década de 1950, pois nesse período aparecem discussões que defendem a superação do campo pelo viés econômico ou pela educação (PASINATO,2021).

Desta maneira, o projeto de escola rural que foi se desenhando a partir de 1950 está voltado para os interesses do sistema capitalista, e não para o fortalecimento do campo enquanto território autônomo e com costumes e saberes daquele que ali habitam. É neste contexto de contraposição que a “escola do campo” é pensada, surgindo junto com o movimento pela “educação do campo” trilhado pelos povos do campo e movimentos sociais, como aponta Molina e Sá (2012).

Nesse sentido, a “educação do campo” propõe uma nova concepção de escola que assume o seu caráter social e formativo visando processos de aprendizagem que possibilitem a criticidade sobre a realidade concreta. Tendo preocupação com a formação de professores e professoras que desenvolvem tais processos, bem como o reconhecimento da história de luta travada pelos trabalhadores e trabalhadoras do campo.

Em consonância com as considerações feitas sobre a “escola do campo”, Molina e Sá (2012) argumentam que:

[..] a escola do campo, pensada como parte de um projeto maior de educação da classe trabalhadora, se propõe a construir uma prática educativa que efetivamente fortaleça os camponeses para as lutas principais, no bojo a constituição histórica dos movimentos de resistência à expansão capitalista em seus territórios (MOLINA E SÁ, 2012, p.326).

Um passo importante na construção da concepção de “escola do campo” corresponde ao reconhecimento em marcos legais, sendo o primeiro deles o reconhecimento pelas “Diretrizes Operacionais para Educação Básica das escolas do Campo” de abril de 2002. Outra conquista importante para a concepção de “escola do

campo diz respeito ao decreto nº 7.352/2010 que torna a “educação do campo” como Política Nacional e reconhece a perspectiva de “escola do campo”.

No artigo primeiro e inciso II, do decreto 7.352/2010, a “escola do campo” é compreendida como “II - escola do campo: aquela situada em área rural, conforme definida pela Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística - IBGE, ou aquela situada em área urbana, desde que atenda predominantemente a populações do campo” (BRASIL, 2010).

Diante das exposições feitas, podemos avançar na compreensão da representação da “escola do campo” para o cenário educacional, avançando para o entendimento de que a “escola do campo” não é definida apenas por sua localização geográfica, mas pelos sujeitos que fazem parte dos processos educativos. Por fim, é importante destacar que a institucionalização da “educação do campo” e da “escola do campo” representa uma importante vitória das lutas travadas pelos movimentos sociais e povos do campo, mostrando como diz a letra da música de Zé Pinto (S/D) que “nossos direitos só a luta faz valer”.

### 3. PERCURSOS TEÓRICO-ANALÍTICO: OS SENTIDOS DE CAMPO E RURAL EM (DIS)CURSO

O presente trabalho fundamenta-se em estudos referentes à Análise de Discurso que, comumente no Brasil, é entendida pela perspectiva que aborda o sujeito, a história e a língua, conforme aponta Orlandi (2015). Nesse sentido, para a compreensão dessa teoria, serão utilizadas as contribuições de Michel Pêcheux (1969;1975) e Eni Orlandi (2006; 2015) para pensar como a teoria da Análise de Discurso e as condições de produção, memória discursiva e a categoria do esquecimento auxiliam na compreensão acerca dos sentidos construídos para “educação rural” e “educação do/no campo”.

A referida teoria surgiu na França no século XX, final dos anos 60, tendo como precursor Michel Pêcheux que propõe a teoria da Análise de Discurso a partir de questões relacionadas à linguística, ao marxismo e à psicanálise. Já no Brasil, Eni Orlandi é reconhecida como a precursora dos estudos acerca da análise de discurso, bem como a responsável pela instituição desta disciplina no país.

Nesse contexto, a análise de discurso no Brasil, conforme aponta Orlandi (2015), se constitui enquanto disciplina entre a linguística e as ciências sociais, questionando diferentes áreas do saber como a linguística, a psicanálise e o marxismo. Tal questionamento acontece da seguinte maneira: a linguística é questionada por deixar a historicidade esquecida; o materialismo é questionado pela falta do simbólico; e a psicanálise é questionada como trabalha a ideologia e o inconsciente sem ser absorvido por ele (ORLANDI, 2015).

Refletindo acerca do entendimento da análise de discurso e da formulação do que se entende por discurso, partindo do que foi dito por Orlandi (2006), é preciso compreender que ela se interessa pelo funcionamento da língua para a produção de sentidos. Assim, esse funcionamento é materializado pelo discurso, objeto de análise desta teoria, um texto que é transformado em discurso e que não é entendido como algo estanque, mas em movimento (ORLANDI,2006).

Nesse sentido, Pêcheux (1969) pontua que o discurso está para além de uma transmissão de informações, mas sim é efeito de sentidos entre locutores. Dessa maneira, com base em Pêcheux (1969) e Orlandi (2006), podemos constatar que a análise de discurso supera o entendimento da linguagem enquanto um instrumento

de comunicação/mediação que visa ao estímulo e à resposta, o que de fato há são efeitos que resultam da relação de sujeitos simbólicos que participam do discurso (ORLANDI, 2006).

Outra questão importante para a análise de discurso corresponde à interpretação. Sobre essa ideia, Orlandi (2015) pontua que:

A análise do discurso visa compreender como os objetos simbólicos produzem sentidos, analisando assim os próprios gestos de interpretação que ela considera como atos no domínio simbólico, pois eles intervêm no real do sentido. A análise do discurso não estaciona na interpretação, trabalha seus limites, seus mecanismos, como parte dos processos de significação (ORLANDI, 2015, p. 26).

Sobre essa premissa, podemos considerar que a interpretação na análise de discurso não se limita a interpretar somente o que está dito em determinado discurso, mas buscar compreender a partir de diferentes gestos de interpretação como os sentidos foram se construindo na formulação de determinado dizer.

Outro fator fundamental para a análise de discurso é que o discurso esteja relacionado às condições de produção em que ele se constitui. Tais condições correspondem aos sujeitos e à situação, estando também inclusos a antecipação, a memória discursiva e o intradiscurso, podendo ser considerados, como afirma Orlandi (2006), em sentido estrito ou sentido amplo, sendo que o sentido amplo está para o contexto imediato que envolve a produção do discurso, já o sentido amplo está para o contexto mais amplo que envolve o sócio histórico e o ideológico. No entanto, os sentidos não podem ser dissociados, pois funcionam conjuntamente.

Reflexionando sobre o sentido amplo e o sentido estrito, Orlandi (2015) exemplifica que:

[...] o contexto imediato é o campus onde a faixa foi colocada, os sujeitos que a “assinam” (entidades de funcionários e docentes), o momento das eleições e o fato do texto ter sido escrito em uma faixa e não em outro suporte material qualquer. O contexto amplo é o que traz para a consideração dos efeitos de sentidos elementos que derivam da forma de nossa sociedade, com suas Instituições, entre elas, a Universidade, no modo como elege representantes, como organiza o poder, distribuindo posições de mando e obediência (ORLANDI, 2015, p.31).

No tocante à memória discursiva, quando mencionada no campo do discurso, é entendida como interdiscurso, este que, segundo Orlandi (2015, p.31), “é definido

como aquilo que fala antes, em outro lugar, independentemente”. Dessa maneira, a memória discursiva pode ser compreendida como uma base de sustentação para tudo que vem a ser dito, pois por já ter sido dito antes em algum lugar possibilita essa sustentação.

Assim, visto que a memória discursiva resgata algo que já foi dito em outro lugar, de outra maneira, e que as condições de produção são fundamentais para a produção de um discurso, neste trabalho buscamos compreender como os sentidos de “educação rural” e “educação do/no campo” são recuperados pela memória nacional, tratando de ambos como equivalentes.

Por outro lado, também existe a categoria do esquecimento que possibilita pensar essa relação, haja vista que a memória pode ser afetada pelo esquecimento. Segundo Michel Pêcheux, conforme citado por Eni Orlandi (2015, p.34), “há dois tipos de esquecimentos”. A respeito disso, com base em Pêcheux e Orlandi, o número dois do esquecimento corresponde a ordem do que é dito, ou seja, o porquê foi dito de uma maneira e não de outra; já o número um é também conhecido como esquecimento ideológico por corresponder a uma parte do inconsciente que interfere na maneira que a ideologia nos atravessa (ORLANDI, 2015, p.35).

### 3.1 Gestos analíticos

Como já mencionado em seções anteriores, a reflexão proposta neste trabalho busca analisar o Art.º 28 da Lei 9.394/96, “Lei de Diretrizes e Bases da Educação” (LDB). Tal análise fundamenta-se nos pressupostos teórico-analíticos da análise de discurso, fundada na França, na década de 1960, por Pêcheux e instituída no Brasil como disciplina por Eni Orlandi. Dessa maneira, para compreender como são construídos os sentidos referentes à “educação rural” e à “educação do campo” nos materiais citados, tomaremos como referência as categorias de análise: condições de produção e memória discursiva.

#### 3.1.1 Análise do Art.º 28 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

As condições de produção, conforme aponta Orlandi (2015), dizem respeito ao sujeito e a situação, em sentido estrito (imediatos) ou amplo (ideológico). Pensando

o contexto amplo, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), responsável pela regulamentação do sistema educacional, teve sua primeira sanção em 1961 (Lei nº 4.024/61) e a que está em vigor atualmente foi sancionada em 1996 (Lei 9.394/96). Passando para o contexto imediato, fazendo um recorte para o Art.º 28, que é responsável em regulamentar os processos educativos para as Populações que compõem o campo brasileiro. Pode-se perceber que não é citado no texto da lei o termo “educação rural” ou “educação do campo”, modelos educacionais que foram/são aplicados nos territórios composto por camponeses, agricultores, ribeirinhos, indígenas, fundo de pasto e outros; apenas é colocado no texto da Lei “[...] oferta de educação básica para a população rural [...]” (BRASIL, 1996).

Diante das considerações apresentadas, é importante ressaltar que até 1996 vigorava a concepção de “educação rural”, a concepção de “educação do campo” surgiu apenas em 1998, mas esse fato não serve de embasamento para a não menção sobre a concepção de educação que é pensada para o campo. Haja vista que o Art.º 28 da Lei 9.394/96 passou por modificações a partir da Lei nº 12.960/2014, incluindo um parágrafo único que trata das “escolas do campo”, sendo este ponto onde acentua o questionamento sobre a Lei.

A alteração do Art.º 28 da Lei 9.394/96 é fruto de lutas de movimentos sociais do campo e da educação em busca de solucionar falhas nas políticas educacionais voltadas para o campo, ou seja, o fechamento de diversas “escolas do campo”. Sobre isso, o MST (2019) fez um levantamento que aponta o fechamento de 80 mil escolas de 1997 a 2018, são aproximadamente 4 mil “escolas do campo” fechadas por ano.

É preciso atentar, com essas considerações, para o fato de que a política de fechamento das “escolas do campo” corresponde a interesses da classe dominante, tendo em vista um projeto de sociedade baseada no ideário neoliberal capitalista que, com seu processo de expansão para o campo, tem destruído comunidades e impossibilitado a permanência no campo devido ao fechamento das escolas. Tal prática repercute diretamente nos efeitos de sentido que circulam na sociedade sobre essas escolas, atrelando o fechamento a estrutura da escola, professores, quantidade de alunos e não ao problema concreto, a inércia de políticas públicas para o campo e o projeto neoliberal de um campo cada vez mais vazio.

Como já mencionado, o texto do Art.º 28 não coloca de forma explícita o termo “educação rural” ou “educação do campo”, mas quando é mencionado no parágrafo único “escolas do campo”, coloca em funcionamento uma memória discursiva sobre a

“educação do campo”, visto que na discussão feita sobre “Escolas rurais x Escolas do campo”, chegamos à conclusão de que a conceituação de “escola do campo” e o reconhecimento em marcos legais se dão com o movimento pela “educação do campo”.

A partir das questões levantadas, partimos para a categoria de análise memória. Dessa maneira, a partir do interdiscurso e do levantamento feito no capítulo 2, em que fazemos um estudo sobre a relação de sentidos entre “campo/rural” “educação rural/educação do campo” que vem sendo construída historicamente, podemos concluir que a não menção de uma concepção de educação e a utilização de “população rural” levam a sentidos construídos para a “educação rural”, haja vista que a “educação rural” foi o primeiro modelo educacional criado e que vigorou durante muito tempo.

Por fim, podemos concluir que o Art.º 28 da LDB não está alinhado a uma única perspectiva de educação, mesmo com o reconhecimento da “educação do campo” como política nacional, reconhecida pelo decreto 7.352/2010. Todavia, esta ação do Estado por meio de suas leis contribui para reforçar os sentidos de “educação rural” e produz como efeito o não reconhecimento da “educação do campo”. Há de se citar ainda que, em alguns discursos, ambas são significadas em uma relação de sinonímia, como se fossem equivalentes, mas, como já apontamos no Capítulo 2, elas não são.

#### 4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente trabalho inscreve-se no campo das Ciências da Linguagem tomando como referência os pressupostos teóricos - metodológicos da análise de discurso, tendo como base os estudos de Orlandi (2006;2015). Nesse sentido, quando se deu início à pesquisa, percebeu-se que os termos “educação rural” e “educação do campo” eram utilizados como se correspondessem ao mesmo sentido. Diante disso, foi preciso trilhar um percurso de reflexão crítica sobre temas, concepções, legislações e documentos objetivando compreender como os sentidos de “educação rural” e “educação do campo” funcionam a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No desenvolvimento do trabalho, constatou-se que os objetivos da pesquisa foram atingidos ao apresentar construções históricas acerca dos termos “rural/campo”, “educação rural/educação do campo”, “escola rural/escola do campo”, deixando em evidência que o texto da LDB negligencia o processo de superação da construção de rural para campo, produzindo não só efeitos de apagamento da “educação do campo” como também respalda o uso de “educação rural” e “educação do campo” como se estivessem para o mesmo sentido. Foi possível chegar a tais resultados por entender que os sentidos estão em movimento, assim como o discurso segundo Orlandi (2015), essa noção atrelada a condições de produção e a memória discursiva que permitem analisar o ir e vir dos sentidos.

Outra questão relevante dessa pesquisa diz respeito a suas contribuições para a sociedade civil e para a ciência, proporcionando uma discussão sobre as bases que sustentam discursos que ainda circulam na sociedade e que figuram o campo como lugar de atraso e que o espaço urbano se inscreve em uma posição de superioridade. Dessa forma, essas contribuições não se encerram aqui, haja vista que esse trabalho inicial foi feito a partir do Artº. 28 da LDB, mas pode estender-se para pensar essas questões em situações de uso como matérias, jornais e revistas em suporte impresso ou digital.

Por fim, se faz necessário destacar que o desenvolvimento deste trabalho teve como motivação o entendimento da importância e a defesa da educação pública, gratuita e de qualidade como um direito de todas e todos, por compreender que a educação tem caráter reparador e libertador. Dessa maneira, a pesquisa reforça que

as lutas sociais alinhadas a pesquisas como esta são fundamentais para a garantia e manutenção dos direitos sociais, como a educação, para que assim, possamos alcançar o que diz Rosa Luxemburgo “por um mundo onde sejamos socialmente iguais, humanamente diferentes e totalmente livres”.

## REFERÊNCIAS

BEZERRA, L.G.; ANDRADE, I.L.; **Ruralismo Pedagógico: A construção do ensino rural** Debate sobre os primeiros anos de funcionamento da Escola Normal Rural de Juazeiro do Norte. 2016.

**Disponível em:** <[http://uece.br/eventos/eehce2016/anais/trabalhos\\_completos/249-40015-30012017-102239.pdf](http://uece.br/eventos/eehce2016/anais/trabalhos_completos/249-40015-30012017-102239.pdf)>. **Acesso em:** 08 fev. de 2022.

BRANDÃO, C. R. **O que é educação?** 28.ed. São Paulo, SP: Brasiliense, Coleção Primeiros Passos, 1993.

BRASIL. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil.** 1934.

**Disponível em**

<[Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao34.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm)>

**Acesso em** 20 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição dos Estados Unidos do Brasil.** 1946. **Disponível em**

<[Http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao46.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao46.htm)>

**Acesso em** 20 fev. 2022.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988. **Disponível em:**

[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm). **Acesso**

**em:** 19 Fev. 2022.

BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da União, 1996. **Disponível em:** [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm). **Acesso em** 19 fev. de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo.** Referência para uma política nacional de Educação do Campo. Caderno de subsídios, Brasília, DF, 2005.

BRASIL, PRESIDÊNCIA DA REPÚBLICA. **Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010:** dispõe sobre a Política Nacional de Educação do Campo e sobre o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária. Diário Oficial da União, 5 nov.2010

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão - SECADI. **Educação do Campo:** marcos normativos. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – Brasília: SECADI, 2012. **Disponível em:**

<[http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib\\_educ\\_campo.pdf](http://pronacampo.mec.gov.br/images/pdf/bib_educ_campo.pdf)> **Acesso em:** 22 fev. 2022.

CALDART, R. S. ; et all.. **Educação do Campo.** Dicionário da Educação do Campo/Organizado por Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. – 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular,2012.

CASCAIS, M.G.A.; TERÁN, A. F. **Educação formal, informal e não formal na educação em ciências**. Ciência em Tela – Volume 7, Número 2 – 2014.

DIAS, É.; PINTO, F. C. F.; **Educação e Sociedade**. Ensaio: aval. pol. públ. educ. 27 (104) • Jul-Sep 2019. **Disponível em:** <<https://doi.org/10.1590/S0104-40362019002701041>>. **Acesso em:** 21 dez. 2021.

GALLO, S.; MENDONÇA, S. Pensar a escola como um problema filosófico. **In: A escola uma questão pública**. GALLO, Silvio; MENDONÇA, Samuel. (Orgs). São Paulo: Parábola Editorial, 2020.

HADDAD, S. **Direito à educação**. Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (Org.) – 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

KOLLING, E. J.; CERIOLI, P.R.; CALDART, R. S. (Org.). **Educação do campo: identidade e políticas públicas**, Brasília, DF: articulação nacional Por uma Educação Básica do Campo, 2002.

KOLLING, E.J.; NERY, I.; MOLINA, M.C. **Por uma educação básica do campo (memória)**. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 1999.

MOLINA, M.C.; SÁ, L.M.; **Escola do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (Org.) – 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

MST. Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. **80 mil escolas fechadas no Campo brasileiro em 21 anos**. 2019. **Disponível em:** <<https://mst.org.br/2019/11/28/80-mil-escolas-fechadas-no-campo-brasileiro-em-21-anos/>> **Acesso em:** 15 fev. 2022.

OLIVEIRA, L. M. T; CAMPOS, M. **Educação Básica do Campo**. Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (Org.) – 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular, 2012.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12ª ed. Campinas: Pontes, 2012.

ORLANDI, E. P. LAGAZZI-RODRIGUES, Suzy. **Introdução às ciências da linguagem: Discurso e textualidade**. Campinas: Pontes, 2006.

PARANÁ. **Diretrizes Curriculares da Educação do Campo no Paraná**, 2006. **Disponível em:** <[http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes\\_diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf](http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes_diretrizescurricularesestaduaisdaeducacaodocampo.pdf)>. **Acesso em:** 02 dez. 2021.

PASINATO, D. **A trajetória das escolas rurais no Brasil**. Educación Futura.2021. Disponível em: <[encurtador.com.br/cuSZ4](http://encurtador.com.br/cuSZ4)> Acesso em: 20 fev. 2022

PÊCHEUX, M. **Analyse Authomatique du Discours**,Dunod, Paris. 1969.

PÊCHEUX, M. **Les Vérités de la Palice**, Maspero, Paris, trad. Semântica e Discurso,E.Orlandi et alii,Editora da Unicamp.1975.

REGO, A. M. X. **Educação**: concepções e modalidades. Scientia Cum Industria, V.6, N.1, PP 38 – 47,2018.

RIBEIRO, M. **Educação Rural**. Dicionário da Educação do Campo. Roseli Salete Caldart, Isabel Brasil Pereira, Paulo Alentejano e Gaudêncio Frigotto. (Org.) – 2. Ed. Rio de Janeiro, São Paulo: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Expressão Popular,2012.

SIMÕES, W.; TORRES, M. R. **Educação do campo**: por uma superação da educação rural no Brasil. Curitiba, 2011. Disponível em: <[https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113\\_12116.pdf](https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/25113_12116.pdf)> Acesso em: 29 jan. 2022

VASCONCELOS, P. H. Educação do Campo: Marcos Normativos. Quais indivíduos as Políticas Públicas pretendem formar? In: **Revista Histedbr On-line**. Campinas, v.18, n.3 [77], p.865-883, jul./set. 2018.