

Educação e Desenvolvimento Local no Brasil Contemporâneo – anotações para um debate

Rosa Cristina Monteiro¹
Gabriel de Araujo Santos²
Sandra Regina Gregório³
Romaro Silva⁴

Resumo: Este é um ensaio analítico crítico no qual são traçadas algumas tendências históricas da relação trabalho-educação-desenvolvimento no Brasil, com ênfase na implantação das políticas públicas de educação profissional nos primeiros anos do século XXI e seus impactos nas orientações pedagógicas. Com base no exercício permanente da pesquisa científica conduzida por pós-graduandos da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, com atuação na Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, o artigo realça a importância de incorporar o multiculturalismo e a interculturalidade como questões epistemológicas fundamentais e define alguns princípios a serem considerados em novas objetivações no campo científico da educação. Os autores definem três eixos estruturantes para uma agenda educacional profissional no Brasil, na perspectiva do desenvolvimento local: território e territorializações; saberes curriculares contextualizados; hibridação cultural.

Palavras-chave: globalização; multiculturalismo; interculturalidade; comunicação; ambiente.

Abstract: An analytical-critical essay in which some historical tendencies of the work-education-development relationship are traced in Brazil, with emphasis on the implementation of public policies of professional education in the first years of the 21st century and its impacts on pedagogical orientations. The article stresses the importance of incorporating multiculturalism and interculturality as epistemological issues, based on the permanent exercise of scientific research conducted by postgraduate students of the Federal Rural University of Rio de Janeiro, working in the Federal Network of Professional, Scientific and Technological Education and defines fundamental principles to be considered in new objectives in the scientific field of education. The authors define three structuring axes for a professional educational agenda in Brazil, in the perspective of local development: territory and territorializations; contextualised curricular knowledge; cultural hybridization.

Keywords: globalization; multiculturalism; interculturality; communication; environment.

¹ Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

² Professor Titular da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

³ Professora Associada da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

⁴ Mestrando da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro.

Introdução

Este trabalho baseia-se em uma experiência educacional em nível de pós-graduação dentro do sistema público de ensino. Daí decorrem alguns pontos a serem considerados no fortalecimento de uma agenda para a educação profissional no território brasileiro, com ênfase na região norte. Os autores apresentam uma reflexão sobre as relações entre a educação e o mundo do trabalho, destacando brevemente as recentes transformações na estrutura produtiva mundial e seus impactos no Brasil. Em seguida estabelecem pontos de inflexão na política educacional nacional brasileira, na transição entre as perspectivas neoliberais dos anos 1990 e as políticas populares das duas primeiras décadas do século XXI. Como parte das mudanças, situam a criação da Rede de Educação Profissional, Científica e Tecnológica e seu principal corolário – a interiorização do ensino público de nível superior. A proposta do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola da Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro é então apresentada e relacionada ao mesmo processo de expansão e interiorização da educação, neste caso em nível de pós-graduação, com o propósito de participar da promoção de um desenvolvimento justo e igualitário.

Para bem compreender o alcance das mudanças necessárias e desejadas, o artigo traz considerações acerca da diversidade biológica e cultural brasileira e os desafios de fazer um planejamento que contemple as dimensões do multiculturalismo e da interculturalidade, concluindo com a apresentação de três eixos temáticos que devem estar presentes nas discussões atuais sobre educação no Brasil, e de modo especial na região norte.

I – Educação e Trabalho

É sabido que as relações de trabalho representam a principal dimensão da sociabilidade humana na vida adulta. É no trabalho que estabelecemos os vínculos através dos quais tomamos consciência do mundo, de nossas responsabilidades sobre nós e sobre os outros. Na medida em que as relações de trabalho se alteram, surgem, no campo social, novas formas de ser e de entender as interações com os demais seres. A educação, por sua vez, é o processo formativo que propicia a construção e introjeção

dos valores que dão sentido e significado ao mundo do trabalho, e que preparam para a participação ativa nos processos sociais.

A história apresenta uma enorme variação na qualidade das relações no mundo do trabalho e de seus impactos no campo da educação. Para começar a pensar o Brasil, podemos deter nosso pensamento no longo período em que a escravidão prevaleceu e com ela a absoluta ausência de processos formativos formais e não formais para a grande massa de trabalhadores. Foram quase 400 anos, a contar da chegada oficial dos europeus, em que a única forma imaginada para ocupar e dinamizar o território brasileiro foi a exploração do homem sobre o homem com base em diferenças étnicas: europeus contra indígenas – brancos contra negros. Absoluta dominação de uns, completa subalternização de outros. Uma perspectiva desumana e antissocial. Há aproximadamente 140 anos atrás a escravidão foi oficialmente abolida, mas é razoável pensar que ainda há um lastro profundo deste sentido de dominação nas representações sociais dos grupos dominantes. A partir do final do século XIX, início do século XX, a história tomou outros rumos na busca da construção de uma nação moderna conforme os imperativos mundiais, e os regimes de governo variaram muito desde então, sem nunca abandonarem o viés elitista e excludente do início da colonização.

No âmbito do presente artigo interessa o ponto em que, no Brasil, na altura dos anos 1970/1980 uma modernidade ainda incipiente, periférica, que tentava moldar-se e adaptar-se às linhas de produção industrial, promovendo a urbanização da maior parte do território nacional e a qualificação de mão de obra para o mercado ampliando ligeiramente o acesso à educação pública, foi atravessada por uma alteração significativa das estruturas produtivas em esfera mundial, devendo ressignificar e reorientar suas políticas para enfrentar uma produção já não mais estruturada em linha ou em série, e sim uma produção descentrada, com ênfase na organização da informática, da telemática e da robótica, que valoriza o processo e não o produto, e que descarta pessoas. Isto marcou as três últimas décadas do século XX com o advento da chamada globalização da economia – substituição do capital industrial hegemônico pelo capital financeiro. Nos momentos iniciais da globalização o Brasil andava as voltas com um projeto paradoxal de nação, onde as necessidades de modernização da economia conviviam com uma estrutura política retrógrada, representada por uma ditadura militar anacrônica e involuída. Contudo, na década de 1990, a abertura democrática levou ao

poder políticos que trataram de colocar o país em um rumo de desenvolvimento econômico adotando todas as normativas de globalização da economia, com seus corolários na educação: ênfase na flexibilidade, na versatilidade e na competitividade.

Nesta perspectiva, tanto na economia quanto na educação, descartou-se o princípio da universalidade no acesso aos bens para adotar-se o princípio darwinista de sobrevivência dos mais aptos, competentes e competitivos. A principal consequência do modelo é que, no cenário internacional, formaram-se hierarquias entre os lugares, produzindo uma representação sobre territórios “aptos” ao desenvolvimento, que mereceram toda atenção e investimentos, e lugares e territórios não aptos, “vocacionados ao atraso”, sujeitos ao abandono e à extinção.

Em nível mundial, e muito fortemente no Brasil, este modo de conceber e gerir as relações de trabalho, e conseqüentemente os programas educacionais, provocou o aprofundamento das distâncias sociais com a emergência de uma (des)ordem social que deu oportunidade de prosperidade a algumas poucas pessoas, concentradas em “polos de desenvolvimento”, às custas da exclusão de muitas outras. Uma imagem forte e expressiva dessa condição de exclusão foi forjada por Cabanes et al. (2011), que em seus estudos sociais focalizou grupos de “pessoas transformadas em insetos na ordem do capital”. E assim vivemos e trazemos uma profunda marca de desigualdade, sempre renovada.

Mas tudo aquilo que diz respeito ao humano e ao dever da humanidade traz em si o valor da contradição. Nos interstícios deste tecido social dominante, uma outra sociedade murmurava, se desalienava e criava movimentos. Apesar da força quase esmagadora do capital financeiro internacional incidindo nos territórios, diferenciando-os e projetando sua sombra em grande parte do mundo, uma revolução molecular se alastrava, através de movimentos micropolíticos que empoderavam mulheres, negros, trabalhadores rurais, indígenas, artistas e artesãos. Às custas de uma militância incansável e à clareza de educadores que se recusavam a aderir ao modelo excludente a que estavam sendo conduzidos, o Brasil conseguiu, no início do século XXI, fazer uma inflexão em sua história, e chegar a um governo popular, bastante comprometido com o campo social. As políticas educacionais foram fletidas no sentido do ensino público, gratuito e de qualidade, com a adoção de programas de educação básica e ampliação de vagas no ensino superior. Vivenciou-se, no período que vai de 2003 a 2014, uma

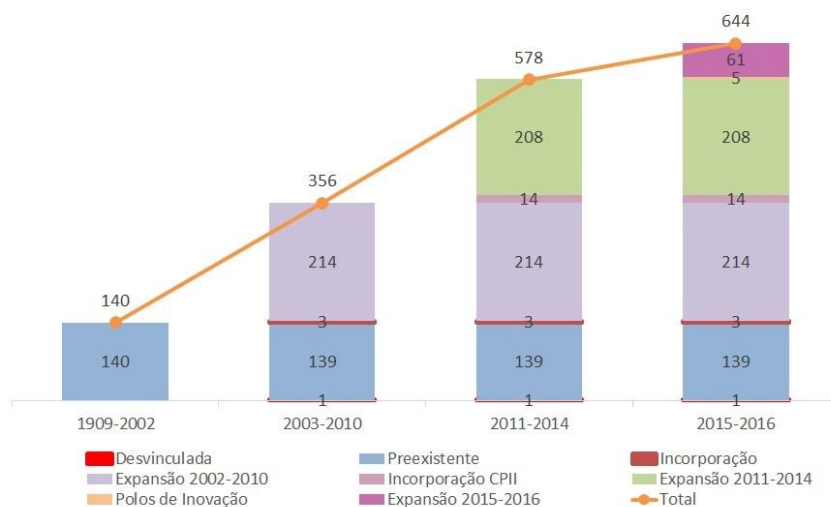
expressiva interiorização da educação, visando promover um outro equilíbrio territorial, com as oportunidades de desenvolvimento sendo ampliadas para chegar a lugares remotos. Contra uma perspectiva funcional da educação, atrelada à lógica do mercado e fomentando valores compatíveis com a eliminação de muitos para o enriquecimento de poucos, assistimos, no período mencionado, a multiplicação de projetos de educação inclusiva, educação participativa, educação para o convívio, educação ambiental. Enfim, da educação funcional para a educação social. (MONTEIRO et al., 2014)

Em relação ao ensino superior, a discussão sobre competências e aptidões profissionais com vistas ao ingresso no mercado de trabalho, foi substituída pelas questões da participação e da ética, com ênfase nas práticas de pesquisa e inovação no ensino.

No ano de 2008, o Brasil deu início a um robusto processo de expansão e interiorização da oferta da Educação Profissional, Científica e Tecnológica através da instituição da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica pautando seu projeto numa perspectiva de inovação, com foco na justiça social, na equidade, no desenvolvimento sustentável e na inclusão social.

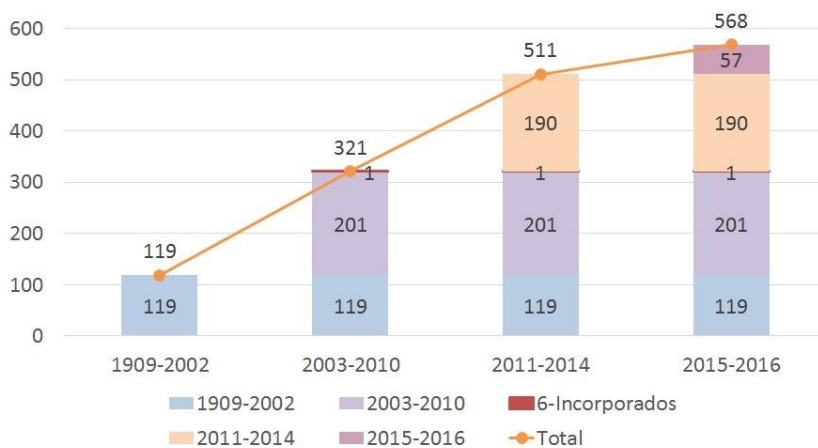
No período compreendido entre 1909 a 2008, foram construídas 144 escolas técnicas no Brasil, uma média de 1,4 unidade ao ano. Já no período compreendido entre 2009 a 2016, foram concretizadas 500 novas unidades referente a três fases do plano de expansão da rede de educação profissional, uma média de 71,42 unidades ao ano, totalizando 644 campi em funcionamento no ano de 2016, conforme indicam os dados do Ministério da Educação, descritos nas imagens a seguir.

Figura 1 – Expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica – Em unidades



Fonte MEC – Disponível em < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> >

Figura 2 – Quantidade de Municípios atendidos com a expansão da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica

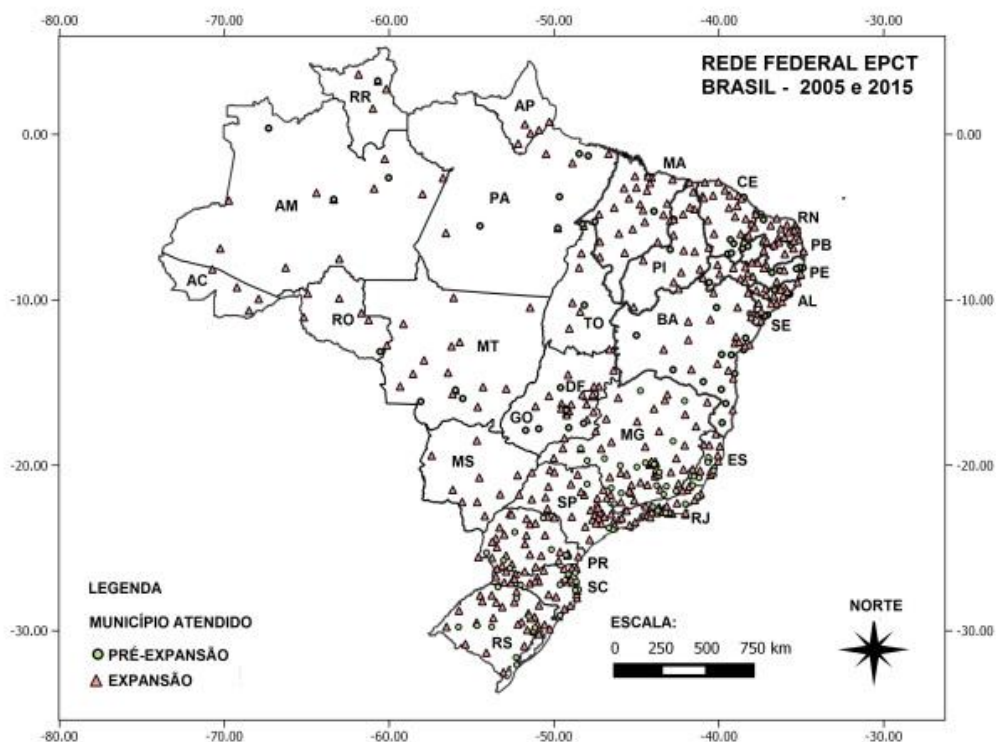


Fonte MEC – Disponível em < <http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal> >

A retomada da ascensão da Educação Profissional no Brasil na última década tem como uma de suas principais características a concepção de desenvolvimento definida pelas possibilidades dos territórios, através de criação e incremento de Arranjos Produtivos Locais. O desenvolvimento territorial representa uma possibilidade de enfrentamento às forças esmagadoras do desenvolvimento econômico global e globalizante. Os investimentos em pesquisa e inovação foram ampliados e estendidos a

regiões até então excluídas pela vigência de modelos educacionais que concentravam-se nas capitais e regiões litorâneas do país, conforme se verifica na imagem a seguir.

Figura 3 – Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica – 2005-2015



Fonte: < <https://brasil-pre-expansao> >

A partir da imagem anterior, é possível afirmar que o Brasil vivenciou até muito recentemente um *apartheid* social ao acesso ao ensino profissionalizante, pela adoção de um modelo de desenvolvimento econômico, com o prejuízo acentuado de alguns estados da federação como Acre, Amapá, Rondônia, Tocantins.

Ao lado deste movimento rumo ao interior da educação profissional em níveis técnico e superior, a Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro criou um programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola que também teve desde seu início uma pauta de inclusão, participação e interação psicossocial. O programa foi criado em 2003 e se sustenta sobre três pilares básicos: a pedagogia da alternância, a metodologia de

projetos e a contextualização da educação. Em seus quase 15 anos de existência o PPGEA formou aproximadamente 400 mestres, tendo como público-alvo preferencial os docentes e todo corpo técnico-administrativo das Escolas Federais que foram posteriormente integradas à Rede Federal de Educação. Muitos são os diferenciais deste Programa em relação a outros, especialmente na área de educação: ao adotar a visão freiriana de que todo ator social que participa da vida de uma instituição educacional é também um agente educativo, o programa deslocou o eixo tendencioso que fazia (e faz ainda) uma distinção entre professores e não professores, entendendo que apenas os primeiros devem ser pós-graduados em educação; diferencia-se ainda o programa em função de manter um núcleo programático que forma a base do programa em educação e que é completado por programas que visam exclusivamente às problemáticas regionais que envolvem as turmas a cada vez constituídas.

O PPGEA se desenvolve em uma parceria com setores do Ministério da Educação que asseguram o orçamento e viabilizam a atuação em situações diversas e muitas vezes adversas. No início de sua existência o programa foi organizado em polos regionais, fazendo convergir para uma cidade previamente escolhida toda a demanda de um grande território. Em sua evolução o Programa foi cada vez mais demandado para atender a regiões e situações onde um elevado número de pessoas graduadas em nível superior aguardavam a oportunidade de progredirem e chegarem à pós-graduação. A ampliação da Rede Federal em direção ao interior e a territórios anteriormente desassistidos levou também as atividades do PPGEA para esta direção, e é assim que chegamos ao ano de 2017 com expressiva atuação na região norte do Brasil: Acre, Rondônia, Roraima, Amapá, Pará e Amazonas já formaram turmas de mestres que se mantêm em suas instituições de origem desenvolvendo trabalhos cada vez mais qualificados e inteiramente relacionados aos respectivos contextos. É frente a esta experiência que podemos agora pensar a problemática da educação em âmbito regional, consoante uma pauta de desenvolvimento local, territorial, endógeno e sustentável, ou seja, um desenvolvimento humano e social, para fazer frente a pauta de desenvolvimento econômico adotado prioritariamente pelas instâncias centrais nos processos de educação global.

II – Desenvolvimento, Multiculturalismo e Interculturalidade

O avanço da educação em direção a regiões até então consideradas periféricas deu visibilidade à enorme diversidade biológica e cultural brasileira. A multiplicidade dos contextos emergentes e a variedade de problemas a serem enfrentados exigiu de pronto o aprofundamento da reflexão psicopedagógica. Se havia, desde o início da implementação das ações de interiorização, uma clara intenção de valorizar o que há de próprio em cada lugar para promover um desenvolvimento predominantemente endógeno, não havia, no entanto, uma metodologia consolidada sobre as estratégias e táticas a serem adotadas em cada situação. O desconhecimento não decorria de ignorância ou má-fé, mas sim do grande encobrimento histórico de várias situações bastante diferenciadas e fracamente relacionadas com as problemáticas das regiões centrais.

O enfrentamento de novos problemas resultou em que questão pedagógica por excelência passou a ser a do multiculturalismo e suas implicações nas práticas sociais. Ao rejeitar os métodos que desprezam as práticas locais e sobre elas edificam saberes totalmente novos e estranhos, de difícil apreensão pelos atores sociais diretamente envolvidos, o novo desenho que acompanhou a educação profissional visou substituir as aprendizagens mecânicas, obtidas por acumulação e repetição, por aprendizagens significativas, com acento no desenvolvimento conceitual, ampliando o sentido sócio-histórico de apropriação e elaboração das experiências.

Em artigo anterior, apontamos que a esta nova institucionalidade da educação profissional, científica e tecnológica, corresponde um propósito de orientação, construção e reconstrução dos espaços escolares com base nas aspirações, valores, preferências e necessidades de indivíduos e grupos sociais diferentes, supondo que o poder da luta e o contrapoder também são parte da formação. A ênfase no território também dá lugar a críticas ecologicamente orientadas que começaram a aparecer na vida cotidiana da escola, por meio de ações dirigidas a educação ambiental, e também na oferta de cursos específicos relacionados com o problema (MONTEIRO et al., 2014).

O encontro com as múltiplas culturas implica riscos, entre os quais se destacam dois: a redução das diferenças a partir de algum conjunto de princípios e práticas

consideradas universais; ou, a busca de algum essencialismo para cada uma das culturas conduzindo a perda da totalidade social e à experiência dilacerante da fragmentação e da incomunicação. O multiculturalismo, se abordado séria e profundamente, deve ser o lugar dos diálogos interculturais.

Na passagem do multiculturalismo, como uma situação de coexistência de vários grupos em um território, há a interculturalidade como processo social dinâmico em que ocorre a tomada de consciência das alteridades e diversidades, uma mudança radical no modo de conduzir o fazer científico e as práticas sociais que se impõe. O novo paradigma deve comportar uma visão estratégica de inter-relacionamento entre as culturas, sem risco de anulação das identidades em jogo, o que implica também certas disposições políticas em nível mais abrangente – é necessário um ambiente democrático que valorize e estimule as práticas educacionais com base em projetos multidimensionais: ecológico, econômico, social e cultural (RAMOS, 2007).

Há alguns anos os pesquisadores do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola trabalham na perspectiva da mencionada alteração epistemológica, e a seguir apresentamos três trabalhos paradigmáticos desenvolvidos no escopo da preparação de dissertações do Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, tendo como princípio o alcance da interculturalidade. A referência a estes trabalhos e às linhas de reflexão e ação que eles sugerem estão muito longe de cobrir a grande amplitude de problemas que merecem atenção e cuidado. Sua escolha resulta do fato de que são os pontos mais esquecidos na tendência dominante na educação institucionalizada em programas de pós-graduação no Brasil, que trabalham preferencialmente com a educação em contextos urbanos, adotando a urbanização como sentido único do desenvolvimento. Levantamos aqui questões que são próprias dos interiores ou das ruralidades brasileiras e que parecem urgentes nas pautas educativas de uma nação que se reconhece para além de seus núcleos centrais. São três os eixos estruturantes que se apresentam para nossa agenda: a) territórios e processos de territorialização; b) saberes curriculares contextualizados e c) hibridação cultural.

Território e Currículo: Construção do Conhecimento nas Licenciaturas em Educação do Campo

O trabalho de Ribeiro (2017) foi desenvolvido no estado do Pará e envolveu os atores sociais comprometidos com a educação do campo, através de cursos de licenciatura, no município de Gurupá, às margens do Rio Amazonas, onde só é possível chegar de barco ou de avião. As ações foram vistas, em um primeiro momento, como um dever cívico de incluir pessoas que vivem nos campos brasileiros, alijadas das oportunidades de ingresso na educação superior. A pesquisa objetivou o modo como os sujeitos (individuais e coletivos) se apoderam dos conhecimentos e se reconhecem como seres críticos, estabelecendo a relação entre os conhecimentos adquiridos e suas práxis no cotidiano de uma condição territorial rural. Foi notável a constatação de que a maior parte dos egressos se apropriou da noção de território, como um espaço de lutas e resistência. Observou-se a força política do uso e da incorporação dos processos conduzidos sob a representação dos territórios na formação e sustentação de identidades dos sujeitos do campo. A territorialização/desterritorialização//reterritorialização emergiu como processo psicodinâmico, dialético e indispensável ao planejamento das políticas públicas de desenvolvimento local.

A pesquisadora concluiu seu trabalho com a recomendação de implantação dos dispositivos psicossociais de territorialização na composição de currículos e direcionamento de práticas educacionais em situações assemelhadas as que pesquisou e que se encontram frequentemente na região amazônica.

Práticas Educativas e Impactos Ambientais em Sistemas Agroflorestais

Em pesquisa apresentada por Ramos (2017), a ênfase foi colocada no conceito de sistemas agroflorestais como uma alternativa de produção agrícola associada ao cultivo de árvores que reduzem a devastação da natureza, capazes de minimizar os impactos ambientais na agricultura.

A pesquisa teve abordagem qualitativa e foi realizada com docentes e discentes de um Curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, Campus Rural de Marabá.

O pesquisador implicou-se com o desenvolvimento de práticas educativas, relacionadas ao ensino da matemática, que tomavam o contexto da produção agrícola como instância de problematizações e apresentava o saber matemático como parte do

instrumental da busca de soluções para os problemas identificados. Através de intensas práticas de campo, os docentes e discentes envolvidos constataram a possibilidade/necessidade de proceder a integrações curriculares interdisciplinares e contextualizadas trabalhando no sentido político de preparar os agenciamentos para o alcance da sustentabilidade ecológica, social e cultural.

Entre a inovação e a tradição: interculturalidade e técnica de produção

Uma pesquisa longitudinal conduzida por Brandão (2016) partiu da constatação de uma enorme defasagem entre as práticas agrícolas das comunidades indígenas que habitam Umariáçu, uma Terra Indígena do estado do Amazonas, e seu reconhecimento e absorção por parte dos órgãos e institutos de pesquisa que sistematizam, orientam e incrementam a agricultura no Brasil. Uma primeira leitura crítica da realidade vivida pelos indígenas da etnia Tykuna, evidencia um processo de periferização dos grupo sociais e suas respectivas aldeias, pela ausência de ações que tenham origem em demandas próprias das comunidades. Por outro lado, identificou-se também a implantação de ações que visavam promover o desenvolvimento local, sem articulação direta com os saberes próprios dos indígenas.

Acompanhou-se durante um ano um projeto de incremento da atividade agrícola entre os Tykuna, por toda sua implantação, desde a limpeza do terreno, preparo do solo, plantio e visitas de acompanhamento, assim como a colheita, socializações, a devolução da área para os agricultores locais e o estado da unidade após repassada aos colaboradores. Os encontros culturais gerados ao longo do processo, bem como o relacionamento construído com a comunidade indígena, apontaram para a força de transformação na aplicação de diálogos interculturais que possam substituir as ações de imposição, dominação e subalternização historicamente constituídas.

A possibilidade de construir saberes híbridos foi a principal contribuição paradigmática do trabalho realizado. Os povos indígenas da Amazônia têm convivido com uma redução expressiva dos recursos naturais fundamentais para sua sobrevivência e as alternativas construídas a partir da hibridação das práticas parecem instrumentos potentes para manter a subsistência e as tradições identitárias, sem perder de vista a necessidade de ampliar a compreensão e a autoconsciência dos povos sobre

seu papel na manutenção de equilíbrio ambiental, sustentabilidade e segurança alimentar.

Os desafios da educação intercultural se apresentam em uma perspectiva sistêmica e multidimensional – as construções a serem feitas definem-se no domínio comunicacional, tanto quanto no domínio pedagógico. Evitar o lugar das ortodoxias é o ponto de partida sugerido e abraçado pelos pesquisadores cujos trabalhos sustentam o presente artigo. Um colonialismo arcaico insiste nas práticas que tomam o alhures como referência – seja ele qual for. A distância atlântica que sustentou os velhos colonialismos ainda habita a má consciência de grande parte dos trabalhadores sociais.

Reconhecer que a produção é mais importante que a reprodução, que a criação metodológica está permitida e que o engajamento político é parte inseparável da educação são princípios norteadores de qualquer projeto educacional que tenha como proposta o desenvolvimento local, como alternativa à globalização hegemônica.

Referências

BRANDÃO, Eliel Guimarães. *Entre a inovação e a tradição: interculturalidade e técnica de produção/cultivo de alimentos na comunidade indígena de Umariçu II, Tabatinga-AM*. 2016. 70f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia. Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ. 2016.

CABANES, R.; Georges, I. Perspectivas. In: CABANES, R.; GEORGES, I.; RIZEK, C.; Telles, V. (Org.). *Saídas de emergência: ganhar/perder a vida na periferia de São Paulo*. São Paulo: Boi Tempo, 2011.

MONTEIRO, R. C.; SANTOS, G. A.; Palasios, P. C. La Educación Profesional em EEl Brasil Contemporaneo: escenarios e perspectivas. *Tabanque. Revista Pedagógica – Facultad de Educación de Palencia*. n. 27, p. 83-100. Valladolid: Ediciones Universidad de Valladolid. 2014.

RAMOS, Josélio Rodrigues. *Práticas Educativas da Matemática e os Impactos Ambientais no Sistema Agroflorestal de um Campus do Instituto Federal do Pará*. 78p. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ: 2017.

RAMOS, N. Sociedades Multiculturais, interculturalidade e educação. Desafios pedagógicos, comunicacionais e políticos. *Revista portuguesa de Pedagogia*. ano 41. p. 233-244. Lisboa: Universidade Aberta de Lisboa, 2007.

RIBEIRO, Márcia Adriana de Faria. *Território e Currículo: A Construção do Conhecimento na Licenciatura em Educação do Campo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – IFPA*. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação Agrícola). Instituto de Agronomia, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro, Seropédica, RJ: 2017.