

# **Políticas públicas e educação do campo: elementos para um debate**

Elianeide Nascimento Lima

Luiz Bezerra Neto

Universidade Federal de São Carlos

## **RESUMO.**

O presente estudo objetiva analisar os condicionantes históricos e políticos que geram o debate políticas públicas e educação do campo. Para tanto, partiu-se da indagação: há políticas públicas de educação do campo que de fato beneficie a classe trabalhadora do campo em nosso país? Será feito uma retomada histórica da forma como, no Brasil, os diversos governos vêm lidando com a educação oferecida aos filhos dos trabalhadores do campo. Serão dadas algumas notícias sobre a legislação educacional considerando serem importantes e necessárias, bem como notícias acerca da forma como os movimentos sociais foram adquirindo uma organização e participação crescentes no cenário político decisório das políticas para a educação do campo. Não é demais aqui demarcar que não é nossa intenção tomar a Educação do Campo como um fenômeno isolado do contexto maior da Educação Brasileira. Entendemos que as mazelas da Educação do Campo são mesmas que ocorrem na Educação dos filhos dos trabalhadores urbanos. O nosso pressuposto é que só podemos entender o campo como parte da totalidade sócio- histórica, e assim, entendemos que a contradição a se considerar não é campo e cidade e sim, capital e trabalho. Ao final, serão apontados novos rumos para uma análise das políticas públicas como um terreno de conflitos, disputas e correlação de forças entre trabalhadores e patrões.

Palavras-chave: Educação do campo; Políticas públicas, movimentos sociais

## **1- Existem Políticas Públicas de Educação do Campo para a classe trabalhadora do campo?**

Ao longo da presente exposição, pretendemos levantar argumentos, que mostram ser esta pergunta algo que exige um exame histórico das condições e ações políticas implementadas pelos diferentes governos, desde o Brasil Império (quicá antes) até os dias atuais e, em contrapartida, pelas ações políticas de movimentos sociais que, em certa medida, se contrapõem às ações do Estado.

Vejam os, primeiramente, os dois aspectos que devem ser considerados na tentativa de resposta a questão acima levantada:

1. Se olharmos para alguns documentos oficiais, como por exemplo, as constituições federais e as leis de diretrizes e bases da educação (apenas para situarmos esse dois conjuntos de documentos oficiais), poderemos afirmar que algumas políticas para a educação do campo foram se constituindo ao longo dos anos;

2. Se olharmos para as ações das elites em relação ao campo educacional, claramente teremos políticas voltadas à constituição de uma educação do campo, tanto ações baseadas ou respaldadas nas documentações oficiais, quanto ações que foram se oficializando ao longo dos anos, refletindo um compromisso com a nova ordem econômica do capital;

Convém antes de tudo, explicitar uma proposta de entendimento/definição do que é *política pública, política de Estado, política de governo*:

Tendo em vista que o Estado não se limita ao governo e abrange dimensões políticas e sociais que, em grande medida, refletem os interesses de elites que detêm o poder econômico, o que se deve entender por *política de Estado* é o conjunto de ações organizadas e amplas que regulam a vida econômica, social e ideológica dos povos, de forma a manter o *status quo* das elites e, ao mesmo tempo, garantir que os cidadãos não enxerguem os mecanismos de controle social.

Em nossa sociedade capitalista, tipicamente predominam as ações das elites econômicas que detêm os meios de produção e a força política que mantém as ações de regulação por meio do policiamento ostensivo, controle das mídias, religião, leis e governos. O setor empresarial, em nossa sociedade, detém o poder de eleger representantes legais que fazem parte desse grupo ou que estão ao seu serviço. Os

grandes banqueiros, a exemplo das políticas desenvolvidas pelo Banco Mundial, e o setor privado da economia, juntamente com representantes das elites religiosas, legisladores, forças armadas e governantes, compõem o Estado, entendido aqui como estrutura regulatória da vida social, econômica, política e ideológica dos povos.

Note-se que, nesta perspectiva, Estado e governo não são sinônimos e Estado não se restringe a uma demarcação geográfica e linguística. Estado, enquanto estrutura regulatória da vida material e espiritual, não fica delimitado a uma nação, mas representa uma organização supranacional e supragovernamental que pode lançar mão de mecanismos sutis ou ostensivos de controle visando ao lucro e à manutenção do capital.

O governo, enquanto estrutura organizativa delimitada por um espaço geográfico, legal e político, frequentemente é confundido com o Estado por funcionar em grande parte como um dos braços deste mesmo Estado. Daí suas políticas, aqui chamadas de *políticas de governo*, comumente refletirem as ações mais amplas e as perspectivas capitalistas do Estado. As *políticas de governo* funcionam como mecanismos de controle e abafamento de conflitos na sociedade e frequentemente são anunciadas por meio de discursos voltados ao bem estar geral, à solução de problemas sociais, ao atendimento de necessidades e reivindicações da população em geral. Uma política local, regional ou nacional, cujo caráter pode ser emergencial ou de enfrentamento de médio e longo prazo, pode aparentemente estar desatrelada de um contexto mais amplo, mas, a rigor, sempre refletirá de forma mais ostensiva ou mais velada a intencionalidade do Estado.

Como a sociedade civil, composta por diferentes grupos e diferentes interesses, leva ao terreno das reivindicações uma série de propostas sociais e de contraposições ao Estado ou ao governo, algumas dimensões dessas propostas e dessas reivindicações são apropriadas pelo Estado que, particularmente por meio do governo, lança mecanismos de respostas aos anseios sociais em forma de amplos programas sociais, decretos, normas e aditivos, os quais possuem uma característica *sui generis*: apropria-se dos discursos reivindicatórios dos movimentos sociais organizados e lança programas que visam ao abafamento das crises sociais, sem perder as características de ações que, apenas na aparência, apontam para soluções e respostas às crises sociais.

Esses programas, que assumem um caráter deliberativo e legal, são as *políticas públicas*. Esse termo está, em certa medida, bastante desgastado, mas ainda serve para albergar, de forma maniqueísta, uma série de reivindicações da sociedade civil e, ao mesmo tempo, atuar de forma compensatória visando ao silenciamento de alguns conflitos sociais. Assim, do meu ponto de vista, as *políticas públicas* são mecanismos de controle e de abafamento do Estado, frequentemente implementadas pelos governos e, portanto, refletem em grande medida as *políticas de Estado* e poderiam ser mais apropriadamente chamadas de *políticas de governo*.

Um exemplo de *política pública em educação* é a política de inclusão. A inclusão é um paradigma educacional pautado no reconhecimento das diferenças e movido pela proposta de que indivíduos, escolas e sociedades devem desenvolver práticas inclusivas, as quais se contrapõem ao isolamento e exclusão de indivíduos com necessidades diferenciadas em sua educação, como os deficientes, os superdotados, os que possuem transtornos ou déficits de aprendizagem, etc. Na prática, a *política pública* de inclusão abarca os discursos de vanguarda dos movimentos sociais e de educadores em torno das diferenças, mas implementa uma inclusão às avessas, que mais exclui do que inclui, pois restringe-se à mera inserção de indivíduos especiais na escola regular, sem a mínima infraestrutura, sem preparo adequado dos professores, sem diálogo com as famílias e com os alunos, sem apoio técnico e de suporte aos professores. O mesmo pode ser dito para a *política pública* de progressão continuada. Ambas as políticas partem de um movimento mundial de reivindicação social, e sofrem as deformações típicas das *políticas de Estado*.

Nesse sentido, ainda estamos muito longe da vivência de políticas gestadas pelo povo e implementados sob o acompanhamento e gerenciamento da população diretamente interessada nas mudanças e ganhos sociais reivindicados. Os movimentos sociais têm conseguido, quando muito, alguma representatividade nas *políticas públicas* que são, a rigor, políticas implementadas pelo governo a serviço dos interesses do Estado e não dos trabalhadores.

Podemos resumir esse quadro apontando que a educação do campo, enquanto educação voltada ao trabalhador, historicamente tem sido marginalizada, sendo tratada como política compensatória, a serviço do agronegócio, do latifúndio, conforme poderemos observar nesse breve histórico (1824/ 1970) traçado a seguir.

### **2.2.1. Políticas de educação do campo em diferentes tempos e lugares**

É fato que a educação está sempre ligada a uma proposta de sociedade. E esta proposta de sociedade, por sua vez, forja uma educação que ensina aos homens os valores e a cultura dos dominantes. No caso da educação no Brasil, e particularmente a educação no campo, historicamente, Estado e elite tornam-se um só na garantia da posse de terra pelos grandes latifundiários, e essa configuração perdura até os dias atuais, em que pesem as mudanças sociais ocorridas e, em grande parte, protagonizadas pelos movimentos sociais.

A história da educação do campo guarda contradições, antagonismos e imposições de visões hegemônicas, que tem como resultado o silenciar de vozes, o cercear de ações, o tornar inviáveis projetos que refletem interesses gestados e sentidos no âmago das práticas e culturas dos trabalhadores.

Todas as ações e projetos que foram destinados à Educação rural e/do campo, o foram do ponto de vista do dominador, atendendo a interesses particulares de grupos específicos, os donos do capital, demonstrando facetas de manutenção e perpetuação da exploração. É patente o antagonismo de interesses e de forças que se articulam em torno de propostas derivadas de visões de mundo e práticas de vida totalmente divergentes. É a história marcada pelas contradições capital/trabalho, sendo esse último sempre condicionado pelo primeiro, numa relação contraditória e conflituosa.

No embate entre Estado/elites e movimentos sociais/academia se evidenciam dois projetos para a educação do campo, a saber: um projeto do capital que é assumido e implementado pelo Estado e o projeto dos trabalhadores do campo, que é proposto por movimentos e organizações ligados ao campo. Se olharmos para a história oficial da Educação do Campo, nos deparamos somente com uma proposta, tendo em vista que na correlação de forças que se estabelece, o projeto dos trabalhadores historicamente não teve força para se impor, nunca teve visibilidade. Ao olharmos para alguns documentos oficiais, como por exemplo, as constituições federais e as leis de diretrizes e bases da educação (apenas para situarmos esse dois conjuntos de documentos oficiais), poderemos afirmar que algumas políticas para a educação do campo foram se constituindo ao longo dos anos. Aliado a isso, as ações das elites em relação ao campo educacional, se materializaram em políticas voltadas à constituição de uma educação do campo, se oficializando ao longo dos anos, refletindo um compromisso de perpetuação

do sistema capitalista . Esses dois aspectos encontram-se de tal forma imbricados entre si que dificilmente conseguiremos separá-los. Além disso, conforme visto no capítulo anterior, o contexto educacional é fruto direto do contexto social e político não apenas de nosso país, mas do mundo capitalista como um todo; portanto, não podemos perder de vista a análise dialética de que tudo se relaciona e, desse modo, torna-se necessário identificar os condicionantes sociais, políticos e econômicos que concorrem para o surgimento de uma política educacional.

Ao analisarmos os sete textos constitucionais do Brasil, constataremos que estes foram bastante omissos no que diz respeito à educação destinada a classe trabalhadora. Na primeira constituição, outorgada por D. Pedro I em 25 de março de 1824, as únicas referências à educação enfatizam apenas a gratuidade da instrução primária a todos os cidadãos, além da vaga indicação de criação de colégios e universidades. É pertinente ressaltar, que os indivíduos considerados cidadãos ainda eram em número bastante restrito, pertencentes às elites. Nesse contexto histórico a população brasileira era eminentemente rural e se ocupava dos trabalhos na pecuária e lavoura. Esse descompromisso e silêncio frente educação da classe trabalhadora, que diga-se de passagem não era considerada cidadã, era um reflexo do contexto cultural que entendia que o trabalho na lavoura e na pecuária não necessitava de qualquer instrução formal para sua realização. Essa visão se estendia aos indígenas e escravos, vistos como primitivos e não merecedores de qualquer ação instrucional, salvo a catequese que tinha, obviamente, a única função de ensinar a submissão e subserviência ao branco europeu, considerado modelo de civilização, evolução e superioridade.

Quase sete décadas depois, com a Proclamação da República (1889), foi instituída a pasta da Agricultura, Comércio e Indústria, que dentre as suas atribuições deveria atender estudantes do campo. De acordo com Souza (2011). “a intenção era modernizar o país e acredita-se que a educação seria uma das formas de levá-lo ao desenvolvimento socioeconômico, então forçou os fazendeiros a abrirem escolas em suas fazendas” (SOUZA, 2011, p. 133). Vários autores considera ser este momento, um marco da constituição da educação rural.

Dois anos após, com a promulgação da nova constituição em 24 de fevereiro de 1891, a situação não se altera em relação à educação da classe trabalhadora. A Educação considerada como um fator de civilidade, funciona de forma precária e estando a serviço dos grupos detentores do poder e dos interesses externos da época O texto

constitucional, baseado diretamente na constituição dos Estados Unidos da América, indica as responsabilidades das unidades federativas na implementação da educação, estando a União responsável pelo ensino superior e os Estados pelo ensino primário e secundário, embora estes também tivessem a prerrogativa de criar e manter instituições de ensino superior.

Fato a se destacar é o surgimento em 1920, de um movimento chamado Ruralismo Pedagógico, que tinha como bandeira a defesa da educação dos camponeses, uma escola integrada às condições locais regionalistas, cujo objetivo maior era promover a fixação do homem ao campo. De acordo com Souza (2011):

O Ruralismo pedagógico estava ligado à modernização do campo brasileiro e contava com o apoio dos latifundiários, que temiam perder a mão-de-obra barata de que dispunham, e de uma elite urbana muito preocupada com o resultado da intensa migração campo-cidade e com as consequências desse inchaço das periferias das cidades (SOUZA, 2011, p. 135)

As propostas desse movimento ganharam eco no cenário nacional, tendo como pano de fundo intensas transformações de caráter político e econômicas por que passava o país naquela época, uma conjuntura marcada por mais uma crise cíclica do Capitalismo (BEZERRA NETO, 2003). O ruralismo pedagógico defendia uma educação diferenciada, com currículo e metodologias específicas para a educação do campo “... uma educação de sentido prático e utilitário, e insistia-se na necessidade de escolas adaptadas à vida rural” (CALAZANS, 1993, p. 17)

Assim, a intensa migração campo/cidade da década de 1920, foi o motivo real pelo qual os intelectuais burgueses e as oligarquias rurais se preocupassem com a educação do trabalhador rural. Ainda segundo Souza (2011), essa preocupação:

não era mais que a busca de alternativas para os problemas relacionados ao êxodo rural, como o crescimento das favelas, as doenças causadas pela falta de saneamento básico, a violência, etc., além dos problemas em relação à produção camponesa, que não correspondia aos interesses do capital diante do avanço das forças

produtivas. Além disso, até 1930 2/3 da população residia no campo, que estava repleto de contradições. (SOUZA, 2011, P. 136)

Vale destacar que foi somente a partir da década de 1930, é que os programas de escolarização avançam no campo como uma necessidade do modelo econômico. Nesse mesmo ano é criado o Ministério da Educação e saúde pública, dada a necessidade de se investir na educação, diante do novo quadro que se desenhava, que passou a exigir uma mão-de-obra especializada.

Assim, conforme Paiva (1987), foram organizadas duas frentes na educação: uma para conter a migração, outra para atender a demanda de trabalhadores para a indústria nas cidades. Essa política de “volta aos campos” do governo Vargas justificava-se no discurso populista de povoar e sanear a zona rural. (PAIVA 1987, p. 127). Nesse período começa já se notar uma considerável diminuição da população rural. A precariedade da educação não se resumia a área rural, mas também urbana, tendo em vista que somente 30% estava matriculada na escola.(SOUZA, 2011)

Em 1931 foi criado o então Conselho Nacional de Educação, CNE, (que sucedeu o Conselho Superior de Educação, de 1911, e o Conselho Nacional de Ensino de 1925) e foi diretamente citado na constituição promulgada em 16 de julho de 1934 pelo governo provisório de Getúlio Vargas. No texto constitucional é dito que o CNE seria responsável pela elaboração de um Plano Nacional de Educação. Porém, esse plano nacional só é elaborado em 1962, quando em voga a LDB de 1961.

Além de um CNE inoperante, particularmente quanto a educação voltada para a classe que vive do trabalho, nota-se que a constituição de 1934 também é omissa nesse sentido. O único avanço a se considerar é encontrado no artigo 156, parágrafo único, que diz: “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”. No entanto, não há notícias de qualquer fiscalização da aplicação desse percentual. A constituição de 1934 também cita a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, porém esta só começa a ser discutida em 1948 e lançada em 1961. O texto constitucional de 1934, portanto, em muitos aspectos parece sinalizar para alguns avanços tímidos que, na prática, começam a se concretizar décadas depois.

A preocupação com a educação do campo ganhou especial destaque no Estado Novo, com a implantação dos primeiros programas para a educação do campo. Estes programas estavam vinculados a alguns interesses, servindo ao capital internacional e à concretização do processo de urbanização e industrialização iniciado com a Proclamação da República (LEITE, 1999). O interesse pela educação dessa parcela da população, nesse contexto se justificava pelo potencial que ela apresentava em ser veiculadora dos valores nacionalistas do Estado Novo, e a preocupação com a formação de mão-de-obra especializada para atender aos interesses do capital, que avançava na agricultura e na industrialização. Nesse contexto foram criados o SENAI e SENAC , com o objetivo de formar tecnicamente trabalhadores para o mercado.

Um outro aspecto a se considerar, é a livre iniciativa no campo da educação já aparece claramente na constituição de 1934, mas é na constituição de 10 de novembro de 1937, outorgada no governo Vargas, que surge o compromisso explícito com os setores privados. Já na constituição de 18 de setembro de 1946, promulgada durante o governo de Gaspar Dutra, retoma-se a educação como direito de todos, porém o compromisso com as elites e com o fortalecimento da iniciativa privada no campo educacional está plenamente consolidado. “A submissão às orientações do imperialismo levou o governo brasileiro a privatizar de vez a educação do campo. O Estado deixa de oferecer educação elementar como um direito aos camponeses e a delega à iniciativa privada” (SOUZA, 2011, p. 142). O artigo 168 preconizava que “[...] empresas industriais, comerciais e agrícolas [...] são obrigadas a manter ensino primário gratuito para os seus servidores e os filhos destas”. Esse artigo garantia e legitimava uma prática que já vinha sendo realizada pelas elites rurais: as escolas eram construídas e mantidas dentro das propriedades dos grandes latifundiários de maneira a formar mão de obra barata para trabalhar em suas terras. Em outras palavras, a exploração ganhava um *status* de legalidade. Esse formato de exploração, por sinal, perdura até os dias atuais.

A partir dos anos 1950 torna-se acentuada a dicotomia entre urbano e rural, colocando-os como sinônimo de avançado e atrasado, respectivamente. Há um significativo aumento do êxodo rural, estimulado pelo crescente empobrecimento da população rural, das más condições de trabalho, e destituídos de condições minimamente dignas de sobrevivência, são forçados a migrarem para a área urbana a procura de trabalho nas indústrias.

O aumento do êxodo rural, a dicotomia crescente entre urbano e rural, a oficialização de uma perspectiva de progresso urbanocêntrica, e a ampliação da exploração do trabalhador e de seus filhos, desrespeitando-os nos mínimos direitos, são um terreno propício ao aumento da insatisfação popular e, paralelamente, ao aumento da organização de frentes populares de luta que buscavam se contrapor ao modelo expansionista que avançava em detrimento dos anseios da população

Interessante destacar que a partir da década de 1960 houve uma inversão no objetivo da educação oferecida aos trabalhadores do campo:

Em vez de “fixar” o objetivo agora seria retirar os camponeses do campo para dar lugar aos modernos processos tecnológicos surgidos com a “modernização da agricultura”. Inicia-se o processo de “expulsão” dos camponeses para beneficiar o grande capital que avançava com voracidade sobre o campo brasileiro. Com a “modernização da agricultura”, foi decretado o fim do campesinato e o estímulo ao êxodo rural. Se o campesinato estava fadado ao desaparecimento, logo a educação do campo também desapareceria. (SOUZA, 2011, p.145)

Os conflitos políticos e pressões sociais feitas por diversos segmentos, tais como os estudantes, docentes, alguns setores militares e políticos de inspiração socialista, aliados aos altos índices da inflação e enfraquecimento do governo João Goulart, culminaram no golpe militar de 31 de março de 1964. Esse golpe representa um divisor de águas na história social e política do Brasil e o setor educacional é um dos que mais se ressentem das ações e desdobramentos advindos da tomada de poder pelos militares.

O regime militar, em seu início, lança em 30 de novembro de 1964 a lei 4.504, conhecida como Estatuto da Terra. Esse estatuto trazia, em sua redação, o anúncio de avanços em relação a assegurar uma série de direitos ao trabalhador do campo. Mas na prática apenas consolida a força dos grandes latifundiários, em nome da reforma agrária, da posse de terras socialmente produtivas e da utilização de recursos e capitais nacionais e estrangeiros na modernização do plantio e do cultivo.

As elites agrárias saíam fortalecidas, a situação educacional das zonas rurais e ribeirinhas ficava cada vez mais precária. Mais adiante, em 24 de janeiro de 1967, foi

promulgada a constituição, marcada pela decretação dos Atos Institucionais, cerceando os direitos políticos dos cidadãos. Nenhum avanço em relação à educação no campo. O artigo 105 apenas preconizava que “os poderes públicos instituirão e ampararão serviços e entidades que mantenham na zona rural escolas capazes de favorecer a adaptação do homem ao meio e o estímulo de vocações profissionais”.

De inspiração notadamente tecnicista, o texto da LDB 95692/71), no que diz respeito a educação do campo, no seu artigo 49:

Art. 49. As empresas e os proprietários rurais, que não puderem manter em suas glebas ensino para os seus empregados e os filhos destes, são obrigados, sem prejuízo do disposto no artigo 47, a facilitar-lhes a freqüência à escola mais próxima ou a propiciar a instalação e o funcionamento de escolas gratuitas em suas propriedades.

Novamente o Estado delega a responsabilidade ao setor privado, se desobrigando da sua responsabilidade. Um período de grande turbulência e tentativas de silenciamento das vanguardas políticas marcou a ditadura dos militares. Mas, os movimentos sociais e políticos de diferentes matizes, em certa medida unidos na resistência e na organização de lutas em diversos âmbitos sociais, formaram desde então uma ampla e crescente mobilização, resultando em conquistas significativas a serem discutidas mais detalhadamente adiante.

Resumindo o quadro até agora apresentado, podemos perceber que até a década de 1970, não houve nenhuma política pública de fato voltada para a escolarização da população rural, a educação era utilizada como instrumento de abafamento de conflitos e de imposição de ideologias. A preocupação que centralizava as ações voltadas à educação do campo, variava de acordo com os interesses do capital, ora era de modernizar o campo, habilitar o trabalhador do campo a enfrentar as exigências das novas tecnologias e inovações do setor agrícola, e, portanto fixar esse homem no campo, ora de expulsar esse homem do campo, num processo de esvaziamento do campo. A educação voltada para essa parcela da população foi entregue nas ‘mãos’ da iniciativa privada, e a despeito do que constava nas legislações, não havia, qualquer controle ou amparo do Estado. Em contrapartida a classe trabalhadora do campo,

organizada em movimentos, exerciam pressão sobre o governo, ao mesmo tempo em que recorriam a alternativas como os Centros Populares de Cultura, o Movimento de Educação de Base.

E assim, chegamos à década de 1980, com uma educação do campo, limitada a escolas multisseriadas, de 1ª a 4ª séries, de má qualidade, relegadas ao abandono e descaso público, e o ensino de 5ª a 8ª séries e médio praticamente inexistentes. Com a orientação das organizações internacionais de esvaziamento do campo, começa a vigorar uma política de fechamento das escolas do campo, e os alunos são transportados a longas distâncias em condições precárias para escolas localizadas na zona urbana. Essa política de nucleação é adotada principalmente a partir da década de 1990, por quase todos os estados da federação, tendo como justificativa a redução de custos.

A constituição de 1988, atualmente vigente, em 05 de outubro durante o governo de José Sarney (1985–1990), recebeu, em certa medida, algumas contribuições das lutas sociais empreendidas até então. Essa constituição teve inspiração no ideário do Estado de bem-estar europeu e na intervenção do Estado nas áreas sociais. Algumas conquistas significativas em termos de direito ao trabalhador foram sinalizadas na lei. Em relação à educação do campo, nada foi acrescentado e o texto nem sequer toca diretamente no assunto. A única referência, embora indireta, é a garantia de igualdade de acesso e de permanência na escola. Por outro lado, o artigo 28 da LDB de 1996, ainda vigente, prescreve 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 e 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 adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;

III - adequação à natureza do trabalho na zona rural

É a primeira lei nacional que explicita alguma referência à educação na zona rural, embora de modo bastante reticencioso. No entanto, há claramente a presença de elementos que são essenciais ao debate: conteúdos curriculares; metodologias de ensino;

realidade local; calendário escolar; ambiente físico e cultural; dinâmica de vida. Esses elementos, que serão retomados em outro momento da presente tese, representam uma importante abertura para que passos mais avançados fossem dados, desta vez com uma legitimação baseada em texto oficial.

Mas é necessário avançar e verificar o quanto a organização da sociedade civil conseguiu protagonizar ações que levam a concluir que um esboço de política pública está se efetivando, apesar do que ainda falta ser feito.

### **2.2.2- As Políticas Públicas de educação do Campo a partir da década de 1990 – possibilidades e contradições**

Os anos 1980 viviam o contexto de reabertura política, que se consolidaria nos anos 1990. Nesse contexto, maior liberdade de expressão misturou-se a discursos democráticos e ao afastamento do Estado em relação às questões sociais, particularmente no sentido de incentivar a ação da sociedade civil, eximindo-se da busca de soluções e implementação de ações que fizessem frente aos problemas sociais prementes. O incentivo à ação da sociedade civil e o tom de parceria com setores-chave da sociedade civil encobria, em certa medida, a autodesobrigação do Estado em relação à sociedade.

A partir dos anos 1990, o contexto histórico-político foi propício para que os movimentos sociais ganhassem força e conseguissem dar visibilidade ao seu projeto de sociedade, que incluía a luta por direitos à terra e à educação. Nos anos 1990 esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois os movimentos sociais e sindicais começam a pressionar de forma mais articulada pela construção de políticas públicas para a população do campo. Fato importante a destacar é a constituição de um grupo denominado “Por uma Educação do Campo” que inicia um movimento de “Articulação por uma Educação do Campo” e consegue colocar a questão da Educação do Campo na agenda política do país. É importante ressaltar que esse momento histórico propiciou a ação do movimento social, e a Educação do Campo é fruto da mobilização dos movimentos sociais, especialmente do MST, mas também devemos olhar o contexto histórico, social que também propiciou essa movimentação.

A participação da sociedade civil nas políticas públicas sociais tinha um significado político para além das proclamadas democratização e cidadania. De fato houve uma abertura para participação, espaços coletivos, e nas políticas públicas foi permitido que a sociedade civil participasse da elaboração das políticas, mas é bom lembrar que o Estado não abriu mão do controle dessas políticas, que na educação é feita, por exemplo, com as avaliações.

Com isso não queremos desmerecer todo o empenho e o mérito do movimento social nesse processo. Mas a intenção é destacar qual era projeto do capital, e o que requeria da educação. Estaremos sim reiterando o que discutimos de políticas públicas no primeiro capítulo como um palco de disputa, o movimento social com suas reivindicações que foram em medida atendidos pelo Estado e do outro lado, os interesses capitalistas.

É fundamental destacar a importância do I ENERA (I Encontro Nacional de Educadores da Reforma Agrária) que foi o grande marco desse processo, um importante espaço público de discussão que deu visibilidade a essa luta dos movimentos sociais. O I ENERA aconteceu em julho de 1997 e foi promovido em parceria com o MST, UNB, UNESCO, UNICEF, e CNBB. O objetivo desse encontro foi ampliar um debate nacional sobre a educação do mundo rural levando em conta o contexto do **campo** em termos de cultura específica, bem como a maneira de ver e de se relacionar com o tempo, o espaço e o meio ambiente e quanto ao modo de viver, de organizar a família e trabalho. (KOLLÍN; NERY; MOLINA, 1999, p. 14))

Neste evento foi lançado um desafio: pensar a educação pública para os povos do campo, levando em consideração o seu contexto em termos políticos, econômicos, sociais e culturais. Sua maneira de conceber o tempo, o espaço, o meio ambiente e sua produção, além da organização coletiva, as questões familiares, o trabalho, entre outros aspectos. Utilizava-se uma nova perspectiva de pensar a Educação do Campo, descentralizando as discussões nos estados e municípios. Nesse encontro surge a ideia de uma Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo.

Em 1998 foi realizada a I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, uma parceria entre o MST, UnB, UNICEF – Fundo das Nações Unidas para a Infância, UNESCO – Organização das Nações Unidas para a educação, a ciência e a cultura e CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil. Esta Conferência é

considerada um marco para o reconhecimento do campo enquanto espaço de vida e de sujeitos que reivindicam sua autonomia e emancipação. Nela foram debatidas as condições de escolarização face aos problemas de acesso, manutenção e promoção dos alunos; a qualidade do ensino; as condições de trabalho e a formação do corpo docente, além dos modelos pedagógicos de resistência que se destacam enquanto experiências inovadoras no meio rural<sup>1</sup>

A socialização desses modelos sinalizava a construção de uma proposta de educação do campo, chegando-se a um consenso sobre a necessidade de uma educação específica e diferenciada para a educação do campo. Na ocasião, o termo **educação do campo** apresenta uma nova conotação, significando "ser esse o momento do batismo coletivo de um novo jeito de lutar e pensar a educação para o povo brasileiro que vive e trabalha **no** e **do** campo" (KOLLÍN; NERY; MOLINA, 1999, p. 14). E acrescentam: "Educação do campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural" (KOLLÍN; NERY; MOLINA, 1999, p. 13). Essa mudança não é simplesmente de nomenclatura e sim de concepção de educação. A concepção de educação rural expressa a ideologia governamental do início do século XX e a preocupação com o ensino técnico no meio rural, considerado como lugar de atraso. Já a educação do campo expressa a ideologia e força dos movimentos sociais do campo, na busca por uma educação pública que valorize a identidade e a cultura dos povos do campo, numa perspectiva de formação humana e de desenvolvimento local sustentável (SOUZA, 2006).

Essa mudança de terminologia, apesar de adotada tanto pela política oficial do governo, quanto para a maioria de estudiosos e universidades, tornou-se então um termo hegemônico quando se remete à educação dos trabalhadores rurais. No entanto, existem estudiosos e pesquisadores da área que apontam críticas em relação a essa mudança, crítica que revelam uma questão maior de fundo que é questão da dicotomia entre configuração do espaço urbano, rural, necessidade de uma educação específica. Segundo Barroso (2011) a substituição de educação rural por educação do campo não é meramente formal. Embasa-se em um debate que mobiliza acadêmicos, setores governamentais, legislativo, judiciário, ONGs (organizações não governamentais),

---

<sup>1</sup> Experiências como das Escolas Famílias Agrícolas, das Casas Familiares Rurais, que utilizam a pedagogia da Alternância, as experiências do MEB foram apontadas como experiências exitosas de Educação do Campo, um modelo a se seguir.

entidades de classe, universidades etc. Em especial, a adoção da nova denominação alicerça-se fortemente nos movimentos sociais, principalmente naqueles que reivindicam a reforma agrária.

A educação do campo expressa uma nova concepção quanto ao campo, o camponês ou o trabalhador rural, fortalecendo o caráter de classe nas lutas em torno da educação. Em contraponto à visão de camponês e de rural como sinônimo de arcaico e atrasado, a concepção de educação do campo valoriza os conhecimentos da prática social dos camponeses e enfatiza o campo como lugar de trabalho, moradia, lazer, sociabilidade, identidade, enfim, como lugar da construção de novas possibilidades de reprodução social e de desenvolvimento sustentável. De acordo com Roseli Caldart,

A proposta é pensar a educação do campo como processo de construção de um projeto de educação dos trabalhadores do campo gestado desde o ponto de vista dos camponeses e da trajetória de lutas de suas organizações (CALDART, 2004, p. 13).

Com base nesse pensamento, começou-se a discutir outro perfil de escola do campo, não uma educação **para** os sujeitos do campo e sim uma educação **com** os sujeitos do campo. Reitera Molina (2004), que a educação do campo como novo paradigma, está sendo construída por diversos grupos sociais e universidades, rompem com o paradigma rural cuja referência é a do produtivismo, ou seja, o campo como lugar da produção de mercadorias e não como espaço de vida, o lugar da dialetização da cultura, do saber e da formação de identidades.

Um importante fruto da I conferência foi a criação, ainda em 1998, do movimento “Articulação Nacional por uma Educação do Campo”, entidade supraorganizacional que passou a promover e gerir as ações conjuntas pela escolarização dos povos do campo em nível nacional. Dentre as conquistas alcançadas por essa Articulação estão: a realização da II Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo em 2004; a instituição pelo CNE (Conselho Nacional de Educação) das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002; e a instituição do Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo (GPT), em 2003. (SECAD, 2004).

Um fato importante a mencionar é a criação do PRONERA (Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária) em 16 de abril de 1998, por meio da Portaria nº.

10/98, foi uma conquista bastante significativa, ainda mais tendo em vista que essa conquista se deu no governo de Fernando Henrique Cardoso (1995 – 2002), o qual recusava qualquer diálogo com os movimentos sociais, e conforme destacamos no capítulo anterior, foi um governo que declaradamente estava a serviço do grande capital.

Interessante destacar que apesar de ser um programa voltado para a Educação, estava desde 2001, e ainda hoje está ligado, ao Ministério de Desenvolvimento Agrário (MDA) e não ao MEC. Conforme enfatiza Souza (2008),

O lançamento do Programa Nacional da Educação na Reforma Agrária, em 1998, demonstra o fortalecimento da educação do campo na política educacional; demonstra a força dos movimentos sociais, conquistada pelo acúmulo de experiências e conhecimentos na área (SOUZA, 2008, p. 8).

O PRONERA surgiu a partir de um debate coletivo efetuado no I ENERA. Esse debate priorizou a necessidade de desenvolver estratégias frente à alfabetização de jovens e adultos em função de um alto índice de analfabetismo e baixos níveis de escolarização entre os beneficiários do Programa de Reforma Agrária; porém não deixava também de vislumbrar as diferentes dimensões envolvidas na educação do campo. Como se vê, embora o PRONERA esteja atrelado a órgãos oficiais do governo federal, sua raiz encontra-se na luta dos movimentos sociais do campo e, portanto, é uma proposta diretamente comprometida, pelo mesmo em seu início, com os trabalhadores do campo, tendo em vista a proposição e implementação de políticas educacionais que reflitam as necessidades gerais desses trabalhadores.

Ainda como reflexo da luta dos movimentos sociais ligados ao campo, em 2002 foi aprovado a Resolução CNE/CEB N°. 01 de 03 de abril que instituiu as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. Essas diretrizes, enfatizam que a educação do campo, tratada como educação rural na legislação brasileira, abrange os espaços da floresta, da pecuária, das minas e da agricultura, bem como os espaços pesqueiros, caiçaras, ribeirinhos e extrativistas. (BRASIL, 2002) Esse é um mote importante e que nos ajuda a entender que a educação do campo não se restringe ao meio rural tradicional e nem se limita a populações que lidam exclusivamente com agropecuária. A educação do campo, portanto, é uma educação que

engloba diferentes populações em diferentes espaços e em atividades e existências diversificadas.

Nesse sentido, não se trata de uma delimitação meramente geográfica como critério fundamental da demarcação do que seja educação do campo. Trata-se de um reconhecimento de que as diversidades culturais precisam ser contempladas em quaisquer propostas educacionais. Além do mais, essa perspectiva de educação visa a superação da dicotomia campo/cidade no sentido de questionar que haja conteúdos escolares próprios do campo e conteúdos escolares próprios da cidade. A rigor, os conteúdos, enquanto patrimônio cultural da humanidade, devem ser os mesmos; o que não significa que as metodologias de ensino sejam as mesmas e, muito menos, que as especificidades culturais, regionais e locais sejam deixadas de lado ou desvalorizadas

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, enquanto legislação, específica, apesar de sua importância social e educacional, ainda é um documento que precisa ser debatido, articulado e reivindicado em sua implementação. São avanços que estão no papel, mas que ainda não encontraram forças que os materializem em ações efetivas, haja vista que muitas escolas do campo ainda não a conhecem e, (conforme veremos a partir dos dados no capítulo seguinte) portanto, professores encontram-se distantes e até completamente alheios dessas diretrizes. Após uma década de lançamento das diretrizes operacionais, pouco foi feito em relação à mudança do panorama educacional do campo. Entretanto, o fato de já se ter documentos oficiais que sinalizam mudanças significativas já representa um terreno fértil para discussões, debates e reivindicações por parte dos movimentos sociais e acadêmicos ligados ao campo.

Complementando as ações e lutas enraizadas nos movimentos sociais, em 2004 foi criada a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade – SECAD no âmbito do Ministério da Educação, dentro da qual se instituiu a Coordenação Geral da Educação do Campo. A criação de uma coordenação geral não é apenas um passo burocrático e sim a concretização de possibilidades de ações, dentro do âmbito federal oficial, que visam às demandas sociais e cabe aos movimentos sociais e acadêmicos o compartilhamento dessas possibilidades, ampliar os espaços institucionais e buscar a implementação por meio dos programas instituídos, como o Programa de Apoio à Formação Superior: Licenciatura em Educação do Campo – Procampo, ProJovem

Campo – Saberes da Terra. Todos esses programas oferecem diferentes possibilidades, embora haja claramente o viés de uma política e incentivo voltado aos modelos neoliberais de educação, particularmente enfatizando a preparação à atuação no agronegócio. No entanto, se os movimentos sociais e acadêmicos não se impuserem e não aproveitarem essas possibilidades, estaremos abrindo mão de efetivas ações em direção a um modelo de educacional voltado efetivamente aos trabalhadores do campo e seus filhos.

Como se vê, o I ENERA e a I Conferência Nacional de Educação do Campo geraram avanços, embora nem sempre sentidos mais ostensivamente entre os trabalhadores do campo. A necessidade de uma segunda conferência se fazia premente. Em 2004 realizou-se a **II Conferência Nacional de Educação do Campo**. A segunda conferência trouxe um amadurecimento das questões relacionadas à dicotomia campo/cidade, à concepção de educação no e do campo, e à participação, cada vez mais ativa, dos movimentos sociais pela educação do campo. Um produto fundamental da segunda conferência foi a visibilidade dada às proposições de articulação nacional para encampar o movimento de educação do campo, não mais restringindo-se essa educação às séries iniciais (1º ao 5º ano), e sim ampliando-se a luta por inserir os filhos dos trabalhadores do campo, em toda educação básica (educação infantil, fundamental e médio), e nas universidades públicas brasileiras, de graduações e pós-graduações; uma vez que, o campo também necessita de diversos profissionais qualificados para atuarem nessa realidade.(CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2004)

A II Conferência trouxe como mote “Educação do campo: direito nosso, dever do Estado”, e esse lema enfatizou a voz dos trabalhadores, em contraposição às políticas impostas e verticalizadas a partir da ação do Estado. Nessa bandeira de luta, ficava cada vez mais claro o questionamento em relação ao papel do Estado, o qual deveria ser pressionado a engajar-se no diálogo com os trabalhadores e com os movimentos sociais do campo. E, mais que isso, deveria voltar-se à concretização de ações e programas que seriam frutos de ideias gestadas nas lutas e debates populares.

A II Conferência lança uma Carta como documento que resume e explicita algumas pontuações políticas e conceituais fundamentais e que deveriam servir, daí por diante, como parâmetros e balizas aos documentos e propostas oficiais do governo. Na

Carta constam as seguintes pontuações: 1) Defesa de uma educação que ajude a fortalecer um projeto popular de agricultura, que valorize e transforme a agricultura familiar/camponesa e se integre na construção social de um outro projeto de desenvolvimento sustentável de campo e de país; 2) Defesa de uma educação para superar a oposição entre campo e cidade e a visão predominante de que o moderno e mais avançado é sempre o urbano, e que o progresso de um país se mede pela diminuição da sua população rural; 3) Construção de uma política específica para a formação dos profissionais da Educação do Campo. Em suma, a Carta coloca como pano de fundo que a educação deve ser um instrumento que garante e amplia as possibilidades de os trabalhadores do campo serem os protagonistas da criação de novas condições de existência no campo. Em outras palavras, acredita-se que elevar a escolarização dos trabalhos e dos filhos dos trabalhadores do campo deve ser um esforço que envolve movimentos sociais, sindicais e as esferas oficiais em seus âmbitos federal, estadual e municipal.

Podemos afirmar que, em certa medida, a organização e mobilização dos movimentos sociais forçaram avanços importantes nas esferas governamentais, pelo menos no que diz respeito à produção de documentos oficiais que sinalizam ações nunca antes assumidas pelos governos anteriores. Em que pese essas iniciativas oficiais, a rigor não podemos concordar que esses avanços nos documentos refletem, de fato, as reivindicações dos movimentos sociais e, muito menos, tornaram-se efetivos ao ponto de consolidarem ações e programas que mudem o panorama de séculos na questão do campo. Nesse sentido, é de fundamental importância destacar que os preconizados avanços ainda são muito tímidos e, sobretudo, ainda não se concretizaram de forma a ter um efeito de mudança substancial da vida dos trabalhadores do campo.

A criação, em 2010, do FONEC (Fórum Nacional de Educação do Campo) é uma sinalização de que, em grande medida, a luta pela educação dos povos do campo e suas reivindicações, ainda está longe de ser contemplada a contento. Refiro-me aqui ao fato de que um espaço privilegiado como o FONEC só foi criado muito recentemente, após seis anos da II Conferência e, ainda assim, sob ação de uma política de cooptação de lideranças sociais por parte do governo federal, o qual, com propostas populistas conseguiu silenciar vozes que poderiam lutar a favor de ganhos efetivos aos trabalhadores.

A partir do FONEC, uma série de reflexões em torno do caminhar histórico e político foram se delineando, e o contexto de lançamento de proposições governamentais foi sendo denunciado, tornando mais claro o mecanismo por trás dessas proposições. Eles analisam, por exemplo, que o PRONACAMPO<sup>2</sup> traz, em seu formato, uma lógica que está mais próximo de uma Educação rural do que uma Educação do Campo. Esse formato assumido pelo PRONACAMPO não é arbitrário, ou seja, não é puro acaso, pois está dentro da lógica de uma nova tendência, novo ciclo que estamos entrando, que é de retorno da “educação rural” ao cenário brasileiro, devidamente atualizada pelas novas demandas de reprodução do capital no campo.

### **2.2.3. Novos elementos ao debate das políticas públicas para a educação do campo**

O governo Fernando Henrique Cardoso, em seus dois mandatos (1995-1998; 1999-2002) possibilitou a consolidação de um modelo neoliberal de produção e de relações capital- trabalho, com repercussões profundas não só na economia, mas em todos os setores-chave da sociedade. Particularmente em relação ao setor da Educação, os cidadãos sofreram duros golpes em função de que se consolidou o sucateamento do ensino público e acentuou-se a entrada do setor privado na educação, respaldado pela LDBEN então recém-lançada, em 1996. Apesar do fortalecimento do setor privado e do entreguismo econômico que caracterizou os anos FHC, paralelamente crescia a organização e a força de pressão dos movimentos de trabalhadores do campo, intelectuais orgânicos e movimentos sociais em geral. Esses movimentos, em suas manifestações, foram fundamentais para a ocorrência do I ENERA, em plena era FHC.

A rigor, o I ENERA é fruto de uma conjuntura social e política que ganha visibilidade e repercussão internacional principalmente a partir da tragédia ocorrida em Eldorado dos Carajás, no sul do Estado do Pará. O Massacre de Eldorado dos Carajás, como ficou conhecido, ocorreu em 1996 com o assassinato de 17 trabalhadores do campo sem-terra, a mando do governo do estado sob a coação de grandes latifundiários.

---

<sup>2</sup> Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), foi lançado em março de 2012, com tendo por objetivo oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo

Esse fato gerou o Dia Nacional de Luta pela Terra e criou um espaço de fragilidade no governo FHC. Em 1997, uma grande caminhada em Brasília que reuniu em torno de 100 mil pessoas, sedimentou um espaço forçado de abertura das reivindicações, em um ano eleitoral, no qual FHC (diga-se, a elite neoliberal) aspirava à continuação como presidente. O segundo mandato de Fernando Henrique inicia com o fortalecimento do movimento social de educação do campo. A efervescência gerada pelo I ENERA, conforme já relatei, acaba por criar o terreno propício à I Conferência e à continuidade da organização e visibilidade da luta pela educação do campo, que passa a se configurar em uma luta por implementação de políticas de educação do campo.

Os anos FHC são substituídos pela ascensão do Partido dos Trabalhadores ao poder no âmbito federal, sinalizando para muitos a possibilidade de implantação de um modelo diferenciado de governo, cuja governabilidade seria garantida por ações democráticas voltadas aos interesses da população, particularmente da população de dominados, há muito vilipendiada em seus mais básicos direitos.

Pela primeira vez um partido formado pela classe trabalhadora ascendia ao poder e não se fez demorada a mudança tão esperada, pelo menos a mudança quanto ao discurso e quanto a algumas práticas inéditas: ministros passaram a receber em seus gabinetes, em audiências, os representantes dos trabalhadores que levavam reivindicações. Essas reivindicações eram ouvidas e traduzidas em ações e implementações de soluções iniciais aos problemas sociais indicados. Mas, esse é apenas um aspecto superficial do contexto. A rigor, apesar dos avanços na tentativa de práticas democráticas, o PT que entrou no poder não mais representava o mesmo PT de antes e rapidamente as alianças feitas com as elites, antes mesmo da primeira eleição, passaram a cobrar mudanças de posturas diante das agendas e premências sociais.

O governo Lula passou a atender a agenda de reivindicações dos movimentos dos trabalhadores do campo, porém ao seu modo, e não nos moldes do que se esperava. E o que se esperava? Uma prática diferenciada na qual a gestão fique nas mãos dos trabalhadores do campo.

Nesse sentido, estamos longe de uma política de educação do campo, que de fato atenda às reivindicações e necessidades dos trabalhadores do campo. O que foi realizado até o momento nem sequer consegue sensibilizar muitos municípios e o que chega às escolas é apenas um rumor de que algo mudou; porém, em geral, a preocupação de

prefeitos, secretários de educação e diretores escolares é a especificação da escola como sendo “do campo”, a título de recolhimento de verbas e recursos outros capazes de auferir algumas melhoras à escola. Como bem aponta Cavalcante ( 2010):

O paradoxo talvez, é que a “educação do campo” ao alcançar o universo retórico e legalista das políticas educacionais brasileiras já no século XXI pode não estar de fato sendo apropriada pelos (significativos) pedaços do rural que não se encontram em “movimento” (este rural ainda sob a lógica da produção capitalista, muitas vezes inerte ao mundo de lutas e labutas dos movimentos sociais em diferentes cantos do Brasil nos últimos vinte anos). (CAVALCANTE, 2010, p.01)

Os avanços são muito poucos e as mudanças advindas não têm tido qualquer efeito sobre as escolas, sobre as práticas escolares e, evidentemente, sobre a classe trabalhadora do campo.

Políticas públicas para a educação do campo deveriam passar pela ótica de ações populares. Se estamos longe disso, podemos, no entanto, apontar algumas marcas que, necessariamente, podem e devem ser forjadas nas práticas educacionais e educativas no campo.

## **Referências**

BEZERRA NETO, L. Avanços e retrocessos da Educação Rural no Brasil. Tese(doutorado)- Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), Campinas, 2003.

BRASIL. **Diretrizes operacionais para a educação básica do campo-Resolução CNE/CEB, nº 1.** Brasília: Ministério da Educação, 2002.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** Brasília: Ed. do Senado Federal,1988

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB- Lei 9.394/96.** Brasília:Ed. do Senado Federal, 2006a.

CALAZANS, M. J. C. Para compreender a educação do Estado no meio rural - traços de uma trajetória. In: THERRIEN, J; DAMASCENO, M. N. (Coords). **Educação e escola no campo.** Campinas: Papyrus, 1993. (Coleção Magistério, formação e trabalho pedagógico).

CALDART, R. S. **Pedagogia do movimento sem terra.** 3. ed. São Paulo: Expressão

Popular, 2004.

CAVALCANTE, L.O.H. **Das políticas ao cotidiano: entraves e possibilidades para a educação do campo alcançar as escolas no rural.** Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 68, p. 549-564, jul./set. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n68/08.pdf>. Acesso em 13/08/2012.

CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO, 2, ago. 2004, Luziânia. **Por uma política pública de educação do campo:** texto base. Luziânia: Universidade de Brasília, 2004.

FONEC - Fórum Nacional de Educação do Campo. **Notas para análise do momento atual da Educação do Campo.** Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto 2012

KOLLING, E. NÉRY, I. MOLINA, M C. (orgs.). **Por uma educação básica do campo (livro 1).** Brasília: UNB, 1999.

MOLINA, Mônica C.; FERNANDES, Bernardo M. O Campo da Educação do Campo. In: *Por Uma Educação do Campo*, v. 1, p. 53-90, 2004.

LEITE, S. C. **Escola rural: urbanização e políticas educacionais.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 1999.

PAIVA, V. P. **Educação popular e educação de adultos.** São Paulo: Loyola, 1987.

SOUZA, M.M. de. **IMPERIALISMO E EDUCAÇÃO DO CAMPO:** uma análise das políticas educacionais no Estado de Rondônia a partir de 1990. Tese (doutorado)- Universidade Estadual Paulista –, Programa de Pós-Graduação em Educação. Araraquara, 2011.