



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
PRÓ-REITORIA DE ENSINO TÉCNICO, MÉDIO E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA
CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO: PRÁTICAS
PEDAGÓGICAS INTERDISCIPLINARES**

ARACELE BARBOSA GOMES

**Educação do Campo: uma história de conquistas e
consagração de direitos**

MONTEIRO – PB
2014

ARACELE BARBOSA GOMES

Educação do Campo: uma história de conquistas e consagração de direitos

Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Orientador: Prof. Me. Otacílio Gomes da Silva Neto

MONTEIRO – PB
2014

É expressamente proibida a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano da dissertação.

G633e Gomes, Aracele Barbosa
Educação do Campo: uma história de conquistas e
consagração de direitos [manuscrito] : / Aracele Barbosa Gomes. -
2014.
49 p.

Digitado.

Monografia (Especialização em Fundamentos da Educação:
práticas pedagógicas interdisciplinares) - Universidade Estadual da
Paraíba, Pró-Reitoria de Ensino Médio, Técnico e Educação à
Distância, 2014.

"Orientação: Prof. Ma. Otacílio Gomes da Silva Neto,
Departamento de Letras".

1. Educação do Campo 2. Movimentos Sociais 3. Direitos l.
Título.

21. ed. CDD 370

ARACELE BARBOSA GOMES

**Educação do Campo: uma história de conquistas e
consagração de direitos**

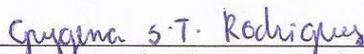
Monografia apresentada ao Curso de Especialização em *Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares*, da Universidade Estadual da Paraíba, em parceria com a Secretaria de Estado da Educação da Paraíba, em cumprimento à exigência para obtenção do grau de especialista.

Aprovada em 14/06/2014.

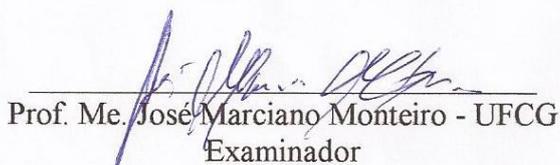
COMISSÃO EXAMINADORA



Prof. Me. Otacilio Gomes da Silva Neto - UEPB
Orientador



Profª. Ma. Grygena dos Santos Targino Rodrigues - UFPB
Examinadora



Prof. Me. José Marciano Monteiro - UFCG
Examinador

Aos meus pais, Aristides Gomes Cassimiro (*in memoriam*) e Maria Avani Barbosa Gomes, pela luta e determinação em buscar me oferecer uma boa educação. Em especial ao meu pai, que presenciou os meus primeiros passos na vida acadêmica, mas foi por Deus chamado, antes que pudessem ver a concretização deste sonho realizado. Por todo amor que a mim dedicaram. **DEDICO.**

AGRADECIMENTOS

À Deus pelas bênçãos concedidas e por está sempre ao meu lado em todos os momentos de minha vida, dando-me discernimento e força para lutar nos momentos de dificuldade.

À minha família da qual fui gerada: Aristides, Avani, Augusto César, José Evaldo, José Enaldo, Josefa Eliane, Rômulo Reno, Aristides Filho e Emanuel Messias. A pessoa que sou e todas as minhas conquistas são resultantes da educação, princípios e valores que me foram ensinados.

As “famílias” das quais hoje congrego, pelo incentivo e por serem o meu refúgio em tempos difíceis e a fonte de toda a minha alegria, coragem e perseverança.

Ao meu pai (*in memoriam*), embora fisicamente ausente, sentia sua presença ao meu lado, dando-me força para lutar e buscar alcançar meus objetivos.

À José de Anchieta (José), pelo companheirismo e pela dedicação. Obrigada por estar construindo comigo sonhos e realidades. Compartilhando as alegrias, angústias, dificuldades e conquistas que a vida tem nos proporcionado.

À Professora Dr^a Eliane Moura, Coordenadora Geral do Curso de Especialização em Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, por seu empenho.

Ao professor e orientador Mestre Otacílio Gomes da Silva Neto, pelas leituras sugeridas ao longo dessa orientação, pela dedicação, cooperação e paciência durante a elaboração deste trabalho.

Aos professores Grygena Targino e Marciano Monteiro que gentilmente se dispuseram a avaliar esse trabalho.

Aos funcionários da UEPB, campus Pinto do Monteiro, na pessoa do Professor Doutor José Joelson Pimentel de Almeida, pela presteza e atendimento quando nos foi necessário. E a todos os meus professores do Curso de Especialização Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares, que colaboraram por meio das disciplinas e debates, com os quais aprendi muito e por terem contribuído positivamente para meu desenvolvimento intelectual.

As colegas de labuta e de estudo, em especial à Edilza Oliveira e Renata Ribeiro, pelos momentos de aprendizagem, amizade e apoio acerca de questões outras da vida.

A Rosângela Santos, pela convivência e ideias compartilhadas no âmbito das atividades acadêmicas e pelos ensinamentos e palavras de apoio.

Aos amigos, que indiscutivelmente contribuíram para a realização deste trabalho, inclusive os que distantes estavam e não podiam me abraçar, mas que com suas palavras e demonstrações de afeto colaboraram para cada etapa realizada. Obrigada!

O aprendizado de outra virtude se impõe: a perseverança, tenacidade com que devemos lutar por nosso sonho. Não podemos desistir nos primeiros embates, mas a partir deles aprender como errar menos. Na existência de uma pessoa, cinco, dez, vinte anos representam alguma coisa, às vezes muito. Mas não na história de uma nação. Temos que transformar as dificuldades em possibilidades. Sermos pacientemente impacientes (FREIRE, 1995, p.47).

RESUMO

O desenvolvimento social para o campo e mais especificamente a questão da educação voltada para essa realidade, tornaram-se um dos aspectos mais debatidos na agenda política do Brasil. O objetivo deste estudo é analisar o histórico da Educação do Campo como uma conquista de direitos educacionais, através do protagonismo dos movimentos sociais. Em decorrência desta concepção de Educação ser recente e complexa, optou-se pela pesquisa exploratória com abordagem qualitativa mediante a análise bibliográfica. Para tanto, na elaboração deste trabalho utilizou-se autores como Arroyo (2006), Caldart (2012) e Fernandes (2006), que nos últimos anos têm colaborado para os estudos nesta área. A partir desta pesquisa, constatou-se que as lutas pela elaboração da Educação do Campo e pela construção do seu conceito, através das regulamentações, leis e decretos criados ao longo desses anos, são ainda insuficientes para atender a pluralidade e as necessidades desse tipo específico de Educação. Uma vez que, as políticas públicas estabelecidas até o momento, não dispõem de condições favoráveis que possibilitem a sua efetivação. Estas considerações, longe de serem conclusivas, suscitam diversas indagações sobre o fenômeno estudado. As relevantes pesquisas e projetos desenvolvidos na área de educação do campo ainda são insuficientes dadas à amplitude e a importância dessa modalidade de educação.

PALAVRAS-CHAVE: Educação do Campo. Movimentos Sociais. Direitos.

A B S T R A C T

The social development of the countryside and more specifically the issue of education focused on this reality, have become one of the most debated issues in Brazil's political agenda. The aim of this study is to analyze the history of Rural Education as an achievement of educational rights, through the role of social movements. Due to this conception of education is recent and complex, we opted for exploratory qualitative research through literature review. For that, in the elaboration of this paper was used as authors Arroyo (2006), Caldart (2012) and Fernandes (2006), which in recent years have contributed to the studies in this area. From this research, it was found that the struggles for the preparation of Rural Education and the construction of its concept, through regulations, laws and decrees created over the years, are still insufficient to meet the diversity and needs of this specific type of Education. Once the public policies established until this moment, do not have favorable conditions to make it more effective. These considerations, far from conclusive, they raise several questions about the phenomenon studied. Relevant research and projects developed in the area of rural education are still insufficient given the magnitude and importance of this type of education.

KEYWORDS: Rural Education. Social Movements. Rights.

LISTA DE SIGLAS

AP	Ação Popular
APML	Ação Popular Marxista-Leninista
APOINME	Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gérias e Espírito Santo
CEB	Câmara da Educação Básica
CEBS	Comunidades Eclesiais de Base
CEFFAS	Centros Familiares de Formação por Alternância
CFRS	Casas Familiares Rurais
CIMI	Conselho Indigenista Missionário
CNBB	Confederação Nacional dos Bispos do Brasil
CNE	Conselho Nacional de Educação
CNER	Campanha Nacional de Educação Rural
CNS	Conselho Nacional de Seringueiros
COIAB	Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
CONAQ	Coordenação Nacional dos Quilombolas
CONTAG	Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura
CPCS	Centros Populares de Cultura
CPT	Comissão Pastoral da Terra
EFAS	Escolas Famílias Agrícolas
ENERA	Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária
FETRAF	Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar
FHC	Fernando Henrique Cardoso
INCRA	Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária
JAC	Juventude Agrária Católica
JEC	Juventude Estudantil Católica
JIC	Juventude Independente Católica
JOC	Juventude Operária Católica
JUC	Juventude Universitária Católica
LDB	Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MAB	Movimento Nacional dos Atingidos por Barragens
MASTER	Movimento dos Agricultores Sem Terra
MCP	Movimento de Cultura Popular
MDA	Ministério do Desenvolvimento Agrário
MEB	Movimento de Educação de Base
MIQCB	Movimento Interestadual das Quebradeiras de Coco Babaçu
MMTRNE	Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste
MONAPE	Movimento Nacional dos Pescadores
MPA	Movimento dos Pequenos Agricultores
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra
ONG'S	Organizações não Governamentais
PRONERA	Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária
RESAB	Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro
SDT	Secretaria de Desenvolvimento Territorial
SECADI	Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade
ULTAB	União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil
UNB	Universidade de Brasília
UNE	União Nacional dos Estudantes
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	13
CAPÍTULO I: ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO RURAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA.....	15
CAPÍTULO II: OS MOVIMENTOS SOCIAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	21
CAPÍTULO III: AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A EDUCAÇÃO DO CAMPO.....	38
CONCLUSÃO.....	45
REFERÊNCIAS.....	47

INTRODUÇÃO

Durante as últimas décadas, as discussões sobre o direito a educação tem tomado grandes proporções, principalmente no âmbito governamental, onde esta é considerada uma ação estratégica para a emancipação e cidadania de todos os sujeitos.

O direito à educação como assegurado em Lei, é um dos direitos humanos mais fundamentais, pois contribui imprescindivelmente para a garantia de outros direitos também fundamentais.

Enquanto uma prática social, a educação cria e transmite valores, atuando no processo de humanização do indivíduo, pois o possibilita transformar e atuar de forma crítica e criativa a sociedade em que vive.

O debate contemporâneo acerca do direito à educação para as populações identificadas com o campo tem apresentado desafios de se pensar no direito a uma educação de qualidade com vistas à diversidade, adequada ao modo de viver, pensar e produzir dessas populações. Essa concepção de educação, recente e inovadora, emerge com o reconhecimento de que as pessoas que vivem no campo têm direito a uma educação diferenciada daquela oferecida as pessoas que vivem nas cidades, uma vez que, a ideia de uma educação pensada em termos universais, precisa contemplar as especificidades do local e particular. Para tanto, vem sendo concebida a *Educação do Campo*.

Em vista disso, tem-se apresentado no cenário brasileiro, diversas propostas para assegurar uma educação diferenciada para as populações do Campo, a exemplo da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB, nº 9.394 promulgada em 1996. Essa concepção de educação obteve impulso a partir da instituição do Parecer pelo CNE¹ nº 36/2001, das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, tal reconhecimento constitui-se como referência para a Política de Educação do Campo e compreende as necessidades culturais, os direitos sociais e a formação integral desses indivíduos. Sendo, indispensável à criação de políticas públicas destinadas a esse fim.

Para tanto, optamos pela análise bibliográfica, cuja principal referência concerne às obras de Bernardo Mançano Fernandes (2006), Miguel Arroyo (2006) e Roseli Salete Caldart (2012). Esses autores mostram em seus estudos que o campo apresenta uma diversidade que precisa e deve ser respeitada, como também inserida na reflexão político-pedagógica.

¹ CNE refere-se ao Conselho Nacional de Educação.

Ademais, faz-se necessário que as políticas de desenvolvimento, por sua vez, envolvam os agentes sociais em suas discussões.

Diante destas conjunturas, pretende-se a partir desta pesquisa analisar o histórico da Educação do Campo como uma conquista de direitos educacionais, através do protagonismo dos movimentos sociais, buscando descrever a trajetória dessa política e averiguando, por conseguinte, quais são os elementos novos que a política de Educação do Campo tem apresentado e que referencie o lugar e os sujeitos do campo.

Este trabalho encontra-se organizado em três capítulos. Inicialmente tratamos do referencial teórico, relacionado à Educação Rural no Brasil e a mudança de perspectiva para um modelo de Educação do Campo, ao fazer uma distinção conceitual entre esta e a educação rural.

O segundo capítulo contemplará os movimentos sociais que impulsionaram as mudanças nas políticas públicas educacionais, bem como, uma reflexão a cerca do conceito de educação do campo, uma vez que este é um conceito novo e complexo.

O terceiro capítulo, por sua vez, apresentará as políticas públicas que constituem a legislação educacional voltada para a valorização da população do campo. Por fim, subsequente a este último capítulo, suscitamos algumas considerações acerca do trabalho realizado ordem metodológica que guiou toda essa pesquisa.

CAPÍTULO I

ASPECTOS HISTÓRICOS E CONCEITUAIS DA EDUCAÇÃO RURAL NA SOCIEDADE BRASILEIRA

A educação formal enquanto um elemento essencial para a formação humana foi, durante muitos anos, negligenciada a uma grande parcela da população, principalmente à população rural brasileira. As práticas educativas se constituíram a partir das necessidades das elites dirigentes do Brasil em manter o *status quo*. Assim, do Brasil colônia até em meados da segunda década do século passado, uma educação humanizadora estava muito distante da população do nosso país.

No decorrer da nossa história, sob a determinação de fatores políticos, religiosos, militares e econômicos passaram a surgir outras instituições responsáveis pela educação, como a igreja e universidades na era colonial. Ambas, por muito tempo desenvolveram uma educação voltada para atender a exigências da elite colonial, até os barões da República deixando de atender as demandas humanas, dos brasileiros principalmente os que compunham a classe trabalhadora.

Apesar do Brasil ser um país de origem eminentemente agrária, o modelo de desenvolvimento implementado no campo brasileiro foi tão excludente que marca até hoje o modelo de educação adotado no Brasil (ROCHA, 2004). Desde o princípio a escola brasileira buscou atender as elites, sendo inacessível para grande parte da população. Para as elites do Brasil agrário, as mulheres, os negros e indígenas e os trabalhadores rurais não precisavam aprender a ler e escrever, pois, para desenvolver o trabalho agrário o letramento era desnecessário, conforme Nascimento (1982, p.87):

A educação destinada ao meio rural existe desde a República Velha. No entanto, sua existência não legitima a homologação de políticas públicas de Estado destinada aos trabalhadores rurais. A educação era um privilégio das camadas mais ricas da sociedade o que determinava a não-existência de políticas e, muito menos, de vontade por parte dos governantes em oferecer o direito de cidadania da educação aos camponeses que estavam condenados ao analfabetismo e à exploração. Dessa forma, devido ao movimento migratório, a primeira estratégia de educação que surge na realidade brasileira por volta dos anos 1920 é o “Ruralismo Pedagógico” que tinha a ideia de uma escola integrada regionalmente e queria promover a fixação do homem ao meio rural.

Nesse sentido, predominava-se o que Freire (2011a) define como sociedade “fechada”, isto é, uma sociedade antidemocrática, voltada para as grandes propriedades, onde as relações

sociais nela desenvolvidas corroboravam com a dependência, o mandonismo, uma sociedade anti-dialógica a qual enfatizava a distância social existente nessas relações de domínio. De fato, as instituições políticas nesse contexto surgiam de cima para baixo, e não sob a vontade e impulso popular.

A educação rural no Brasil, por motivos sócio-culturais, sempre foi relegada a planos inferiores e teve por retaguarda ideológica o elitismo acentuado do processo educacional aqui instalado pelos jesuítas e a interpretação político-ideológica da oligarquia agrária, conhecida popularmente na expressão: “gente da roça não carece de estudos. Isso é coisa de gente da cidade”. (LEITE *apud* ANTONIO; LUCINI, 2007, p. 178)

De acordo com Passador (2006), a origem da concepção de educação rural no Brasil, surge em 1889 com a instalação da República. Nesta época, o governo instituiu uma Pasta da Agricultura, Comércio e Indústria para atender estudantes dessas áreas, no entanto, ficou extinta durante um período de doze anos (1894 a 1906). Sendo novamente estabelecida em 1909, como instituições de ensino para agrônomos, enfatizando a escolarização das classes médias e dos trabalhadores no meio urbano.

Em nenhum momento buscou-se uma escola para o meio rural, até ocorrer o forte movimento migratório nos anos de 1910/20, quando moradores das zonas rurais abandonaram o campo, indo para a cidade em busca de uma vida melhor, conforme citação:

De certa maneira, pode-se dizer que todos os passos em direção do desenvolvimento do país foram realizados com uma visão urbano-industrial, aparecendo preocupação com a educação rural somente por ocasião do forte movimento migratório interno do começo do século passado, nos anos de 1910/20, quando os moradores das zonas rurais deixaram o campo em busca das áreas onde se iniciava um processo de industrialização (MORIGI, 2003 p. 40).

Esta só vem a constituir-se como “educação pública efetivamente nacional, nos anos 30, após a criação do Ministério da Educação” (PASSADOR, 2006. p. 119). A partir de 1930, a concepção de educação do campo se configura em um conjunto de políticas com definições elaboradas para este atendimento.

No que se refere ao aspecto histórico da legalidade educacional, um dos primeiros tratamentos de maior abrangência ocorreu na Constituição de 1934. Neste período os Pioneiros da Escola Nova² que representaram uma nova relação de forças oriundas pelo

² A Escola nova, também chamada de Escola Ativa ou Escola Progressiva, foi um movimento de renovação do ensino, que surgiu no fim do século XIX e ganhou força na primeira metade do século XX. Nascido na Europa e América do Norte, chegou ao Brasil em 1882, e exerceu grande influência nas mudanças promovidas no ensino

conjunto de insatisfações de setores intelectuais, agricultores, classe média e até massas populares urbanas solicitando reformas educacionais.

Com a Constituição de 1934, ressalta-se a importância de uma concepção de educação profissional, devendo esta ser voltada para o contexto industrial, e no que se refere à educação rural, no artigo 156, Parágrafo único o qual determina que “para realização do ensino nas zonas rurais, a União reservará, no mínimo, vinte por cento das quotas destinadas a educação no respectivo orçamento anual” (POLETTE, 2001, p.169). Tal fato torna-se um relevante acontecimento para o contexto, mas, omitem outras proposições para educação do campo.

A partir de 1940 a educação brasileira unificou a matriz curricular urbanizada e industrializada. Considerando os interesses sociais, culturais e educacionais das elites brasileiras como essencialmente mais relevante para todo povo brasileiro, descartando assim as especificidades da realidade rural. As reações só vieram à tona em meados das décadas de 50 e 60 a partir dos Centros Populares de Cultura e do Movimento de Educação de Base nos quais valorizavam o saber popular através de um amplo e profundo programa de alfabetização, tendo à frente Paulo Freire:

Essa resistência teve seu auge com a promulgação do Estatuto do Trabalhador Rural com a lei 4.214/63. Esses movimentos foram importantes para o surgimento de grupos de alfabetização de adultos e de educação popular (NASCIMENTO, 1982, p.88).

Porém, uma nova redefinição do pensamento educacional foi implantada pelo golpe de 1964 que com o fechamento dos canais de participação e representação da escola pública impôs limites e controle aos segmentos populares fragilizando as políticas educacionais de cunho social. É importante ressaltar que a educação para a população do meio rural, nunca teve políticas específicas. O atendimento a educação se deu através de projetos e políticas compensatórias, sem considerar as formas de viver e conviver dos povos do campo, que ao longo da história foram excluídos enquanto sujeitos do processo educativo.

na década de 1920, quando o país passava por uma série de transformações sociais, políticas e econômicas. O mundo vivia, na época, um momento de crescimento industrial e de expansão urbana e segundo os seus propagadores a educação era percebida como o elemento-chave para promover a remodelação requerida. O movimento ganhou impulso na década de 1930, após a divulgação do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (1932), momento em que foi apresentada uma das ideias estruturais do movimento: as escolas deveriam deixar de ser apenas locais de transmissão de conhecimentos e tornar-se pequenas comunidades. Nesse sentido, a escola deveria ter uma maior preocupação em entender e adaptar-se a cada criança do que em acomodar todas ao mesmo padrão. Nesse documento, defendia-se a universalização da escola pública, laica e gratuita. <Disponível em: <http://www.educacional.com.br/glossariopedagogico/verbete.asp?idPubWiki=9577> Acesso em: 27/10/2013>.

Atenta-se ao fato de que até 1970, o Brasil esteve com uma educação no campo, fundamentada sob o gerenciamento das iniciativas privadas. Essa forma de ensino privilegiava as demandas das cidades, assim como dos cidadãos urbanos como sujeitos de direitos. Nesta perspectiva, a cidade era vista como local da civilização, da expressão política, cultural e educativa, ou seja, sendo considerada como o local do desenvolvimento, um exemplo a ser seguido, e o campo, por sua vez, era considerado como o lugar do atraso, do tradicionalismo cultural, ou seja, uma realidade que deveria ser superada, conforme Amorim e Costa:

A política de educação rural tem se restringido a oferecer um arremedo de escola urbana, que nem habilita os filhos dos agricultores para dar continuidade às lições dos pais, nem os qualifica para os empregos urbanos. Ela atua como uma violência simbólica, como afirma Bourdieu (1998), no sentido de valorizar significados culturais urbanos em detrimento das práticas sociais destas populações (CALDART *apud* AMORIM; COSTA, 2012, p.02).

Historicamente, a chamada Educação Rural padeceu de inferioridade e preconceitos gerados pela sociedade brasileira impulsionada pela urbanização. Havia uma percepção negativa desta sociedade sobre os sujeitos inseridos nas escolas do meio rural.

De fato a educação, enquanto direito fundamental, foi ao longo dos anos, negligenciada às classes mais pobres da população brasileira. E em decorrência disso, realizaram-se lutas, organizadas em todo país, para que se efetivassem direitos constitucionais que garantisse uma educação que atendesse os excluídos.

A Educação do Campo é um conceito novo, mas que suscita questões importantes em sua compreensão conceitual. Caldart (2012) enfatiza três situações nas quais sinalizam tensões que podem desvendar contradições importantes, a saber: a materialidade, a Educação do Campo como conceito fugidio e a relação tensa entre Campo – Política Pública – Educação. Relação essa que na maioria das vezes se dá de maneira conflituosa e que constitui a novidade histórica do fenômeno definido por Educação do Campo.

A materialidade da Educação do Campo exige que ela seja pensada a partir da tríade Campo – Política Pública – Educação. Sobre este argumento acerca da tríade Michelotti, afirma que:

No conceito de campo deve estar presente a disputa por um certo projeto de desenvolvimento do campo, que tem na produção camponesa sua centralidade; que no conceito de política pública deve estar presente, em sua dimensão mais ampla, a garantia e materialização da cidadania plena; que no conceito de educação, deve estar presente a pesquisa como impulsionadora

da produção do conhecimento, e não sua mera transmissão. (MICHELOTTI, 2008, p. 88)

Nesta perspectiva, a Educação do Campo surgiu adotando uma posição no confronto de projetos de campo, uma vez que, esta concepção de educação se posicionava contra a lógica do campo como um lugar de negócio, que não precisaria de educação, nem mesmo de escolas porque necessita cada vez menos gente. De fato, a Educação do Campo surge como uma política pública que luta por direitos coletivos que dizem respeito à esfera do público, envolvendo forma, conteúdo e os sujeitos envolvidos.

Outro aspecto que deve ser enfatizado é que a Educação do Campo tem uma especificidade: a própria realidade dos sujeitos que moram no campo. Porém, a realidade do campo no Brasil é bastante diversificada, dados o tamanho e a complexidade do país. Por exemplo, a realidade do campo no Sul do país, não é necessariamente a mesma realidade do campo no Norte/Nordeste. No próprio Nordeste o campo é bastante variado, de modo que a zona da mata apresenta-se diferente do sertão.

A Educação do Campo precisa ser pensada e discutida a partir da questão do pluralismo, pois os sujeitos do campo são diversos e esta diversidade precisa e deve ser incorporada a reflexão político-pedagógica dessa proposta de educação, como enfatiza Caldart:

Todas as particularidades presentes na realidade dos trabalhadores do campo hoje e então seria preciso um esforço de pensar a educação desde cada uma delas: pensar na educação dos camponeses, na educação dos assalariados do campo, na educação dos povos da floresta, na educação dos quilombolas... (CALDART, 2008, p. 74)

A realidade dos sujeitos que lutam por essa concepção de educação muitas vezes não é considerada. Quando se projeta uma escola, que não leva em consideração a realidade do campo, portanto, uma escola “universal”, estar posta em questão o objetivo da Educação do Campo que é atender essa população de forma humanizada respeitando a sua realidade.

O conceito de Educação do Campo é fundamental por ser originado de uma postura político-pedagógica crítica e libertadora, valorizando assim o sujeito através de sua identidade cultural. Desse modo, o movimento da Educação do Campo origina-se a partir de três momentos, que apesar de serem distintos são simultâneos e complementam-se na constituição do seu conceito, como afirmar Caldart (2008, p. 75):

A Educação do Campo é negatividade: denúncia/resistência, luta, contra. Basta considerar natural que os sujeitos trabalhadores do campo sejam tratados como inferiores, atrasados, pessoas de segunda categoria [...]

A Educação do Campo é positividade: a denúncia não é espera passiva, mas se combina com práticas e propostas concretas do que fazer, do como fazer: a educação, as políticas públicas, a produção, a organização comunitária, a escola [...]

A Educação do campo é superação: projeto/utopia: projeção de uma outra concepção de campo, de sociedade, de relação campo e cidade, de educação, de escola. Perspectiva de transformação social e de emancipação humana.

Como vimos, a mudança da palavra “rural” para “campo” não é uma mera mudança linguística. A palavra “campo” pode ser melhor compreendida a partir do conceito de lugares simbólicos permeados pela diversidade cultural, étnico racial, pela multiplicidade de geração e recriação de saberes, de conhecimentos que são organizados com lógicas diferentes, de lutas, de mobilização social, de estratégias de sustentabilidade.

CAPÍTULO II

Os movimentos sociais e a educação do campo

O que é que a Educação do Campo nos ensina? Ela nos ensina que o direito a educação não é dado gratuitamente, mas que é conquistado. Por muito tempo foi introjetada na cabeça dos pobres do Brasil uma maneira distorcida de compreender a nossa realidade. Por vezes essa mesma realidade foi compreendida como algo determinado. Essa determinação provinha de forças estranhas e que sobrepujam à vida dos pobres. Estes acreditavam que nada podiam fazer diante da realidade posta.

Foi Paulo Freire um dos primeiros educadores a denunciar a manipulação das elites que se utilizavam de fatalismos para oprimir a população do Brasil.

Quase sempre este fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma distorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra, a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”. (FREIRE, 2001b, p. 67-68)

A pedagogia de Freire propõe encontrar repercussão nos movimentos sociais, pois, como afirma Paludo (2001), “é nos anos de 1960, com Paulo Freire, que no Brasil se tem, pela primeira vez, de forma consistente, uma pedagogia anunciada das classes populares”. A partir desse momento, passou a se pensar na possibilidade da educação a partir das classes trabalhadoras, através do princípio de uma educação que liberta e concebe a vida humana para além das desigualdades. Foi a partir desse processo dialógico, que tornou-se possível pensar a educação popular.

Ao mesmo tempo em que se torna uma prática construtivista, a educação popular proposta por Freire, busca compreender questões educacionais a partir de um quadro político-democrático. Através deste, manifestam-se ações buscando alcançar transformações sociais a partir da educação, bem como lutando pela cidadania em relação à qualidade de vida (Nogueira, 1999). Nesse sentido cria-se uma expectativa de transformação, visto que torna a educação inovadora, demonstrando que é possível transformar a realidade, a dominação e a ação do dominador (Freire & Nogueira, 2002).

De acordo com Caldart (2008), a Educação do Campo surge como uma mobilização iniciada pelos movimentos sociais em busca de uma política educacional para comunidades

camponesas. Nesse sentido, percebemos que esse modelo de educação origina-se de um movimento de luta dos Trabalhadores Sem Terra, no sentido de garantir a implantação de escolas públicas nas áreas de Reforma Agrária e de resistência dos camponeses para preservar suas experiências de educação, suas comunidades, suas escolas e sua identidade.

A Educação do Campo no Brasil se constituiu como uma conquista por meio da luta dos movimentos sociais organizados em confronto com o histórico de descaso para com as populações do campo.

Aparentemente esse descaso é resultado de posturas de políticas educacionais elitistas que por meio de legislações educacionais supostamente benéficas, resultariam em uma segregação das populações rurais em detrimento das populações urbanas.

Durante o seu curso histórico a educação tem se constituído como um instrumento relevante na sociedade brasileira. Trata-se de uma educação que se desenvolveu acompanhando a trajetória histórica e gerando avanços à sociedade brasileira principalmente na área da pesquisa, responsável pela inovação tecnológica também para a zona rural.

Gradativamente, a escola passou a ser compreendida como lugar apenas para instruir o homem do campo, a ler, escrever e contar. Essa ideia remete a uma ideologia de que o sujeito da roça não precisaria refletir, questionar, deveria somente manusear os instrumentos e saber utilizar a terra adequadamente.

[...] uma diferenciação entre a classe trabalhadora e a classe burguesa dizendo que os trabalhadores estão acostumados com o arado e a enxada, usavam somente as mãos e não a cabeça. Por isso, eram incapazes de pensar, de governar suas vidas. Suas ações são desordeiras ameaçam a ordem. Por isso, eles não poderiam saber, apenas precisam acreditar (LOCKE apud GONH, 1992).

A presença das inovações promovidas no campo compreende desde o maquinário até as alterações dos genes das sementes para exportação em larga escala. Porém, os que têm usufruído desses avanços são em grande maioria os pequenos grupos de latifundiários, empresários, políticos nacionais e internacionais. Enquanto que para a outra parcela da população é negado o acesso a terra para sobreviver e garantir o sustento. Sem dúvida alguma, isso representa uma das maiores dívidas históricas para com as populações do campo, como afirma Arroyo:

Parece-me que é urgente pesquisar as desigualdades históricas sofridas pelos povos do campo. Desigualdades econômicas, sociais e para nós desigualdades educativas, escolares. Sabemos como o pertencimento social, indígena, racial, do campo é decisivo nessas históricas desigualdades. Há

uma dívida histórica, mas há também uma dívida de conhecimento dessa dívida histórica. E esse parece que seria um dos pontos que demanda pesquisas. (ARROYO; 2006, p.104).

De fato, esta é uma expressão rudimentar, pois, as técnicas desenvolvidas e implantadas no trabalho do campo, se transformam com o aparecimento de novas tecnologias que são assimiladas pelas novas gerações, independentes do trabalhador do campo ter ou não domínio do mundo letrado. Como enfatiza Gonh (1992) ao afirmar que a postura elitista de uma sociedade capitalista, burguesa, desvaloriza e inferioriza o trabalho manual do camponês, pois subestima sua capacidade intelectual de pensar, explicitando a ideia de um homem que se assemelha a uma máquina não precisa saber, porque saber é poder, e poder não pode ser dado ao trabalhador. Porque o trabalhador consciente pode vir a ameaçar à ordem capitalista.

Esse paradigma de educação e ideologização tem sustentado o capitalismo e influenciado o pensamento humano de diversas gerações. Tal fato tem possibilitado a concretização da supremacia de um poder dominante, pela via de submissão, presente em diferentes espaços no qual a escola – considerada um lugar do saber/conhecimento sistematizado - é um destes.

Pensando nas condições que oportunizam uma educação conscientizadora, Paulo Freire (2007) nos possibilita observar o sistema educacional da sociedade brasileira, dentro do processo de mudança, pois identifica a educação como elemento fundamental para o sujeito do campo ou da cidade. De acordo com a concepção deste autor a leitura de mundo com o sujeito que aprende ao tempo em que também ensina é uma necessidade primordial para essa mudança.

A educação do campo não surge no vazio, nem tão pouco, de iniciativas das políticas públicas verticais. Ela emerge dos movimentos sociais³, da mobilização dos trabalhadores do campo, da “luta” social. A educação do campo é, portanto, fruto da organização coletiva dos trabalhadores perante a precarização do trabalho e da ausência de condições de sobrevivência para todos no campo.

A partir da década de 1980, no Brasil, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) tornar-se-á, o mais forte movimento social do campo e um dos mais atuantes na

³ O termo Movimento Sociais utilizado neste trabalho adota a conceituação de Souza (1999, p.09): “como grupos de pessoas com posicionamentos políticos e cognitivos similares, que se sentem parte de um conjunto, além de se perceberem como força social capaz de formar interesses frente a posicionamentos contrários de outros grupos. Pessoas que agem, afirmam posições e se sentem vinculadas. Expressam-se como correntes de opiniões sobre diversos campos da existência individual e coletiva, sobretudo dos segmentos sociais explorados, oprimidos e subordinados que passam a competir no mercado das idéias e do sentimento de pertencas (...) são força social atuante que se manifesta através de organizações e grupos de diversas e divergentes naturezas, amplitude e vigor”.

história das transformações sociais. A educação é um dos seus principais eixos de ação, pois esta se constituiu como uma necessidade no processo de construção e reconstrução do Movimento. Segundo Arroyo, a relação que o MST estabelece com a educação remete a outros momentos da história. Como afirma o autor,

Penso em um dos capítulos tão fecundos na história da educação latino-americana: a educação popular e o pensamento de Paulo Freire. Eles nasceram colados à terra e foram cultivados em contato estreito com os camponeses, com suas redes de socialização, de reinvenção da vida e da cultura. Nasceram percebendo que o povo do campo tem também seu saber, seus mestres e sua sabedoria. (Arroyo, 2000, p. 14)

A Pedagogia Libertadora proposta por Freire é um dos alicerces da Pedagogia desse Movimento, pois leva em consideração a profunda indignação dos educadores, decorrente dos processos desumanizadores vividos pelos camponeses, assim como, por estar enraizado na concepção do Movimento o sonho de libertação dos sem-terra.

Diferentemente de outros momentos, a educação desenvolvida nos meios rurais passa a ser objeto de discussão dos sujeitos que a compõem, os educadores e camponeses. A educação que até então era denominada como educação rural, é então renomeada como educação do campo, pois, como percebem os sujeitos sociais deste movimento,

Decidimos utilizar a expressão *campo* e não mais a usual *meio rural*, com o objetivo de incluir no processo (...) uma reflexão sobre o sentido atual do *trabalho camponês* e das lutas sociais e culturais que hoje tentam garantir a sobrevivência deste trabalho. (Fernandes, Cerioli & Caldart, 2004, p. 25)

Tal concepção encontra-se presente na análise de Caldart (2002, p.18), na qual os povos do campo devem ser atendidos por políticas de educação que garantam seu direito a uma educação que seja no e do campo. De acordo com a autora: No campo porque “o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; [Do campo porque] o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com a sua participação, vinculada à sua cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Nesta perspectiva, a *escola no campo* concebe um modelo pedagógico relacionado à tradição ruralista de dominação, enquanto que a *escola do campo* tem uma proposta de construção pedagógica, tomando como referência os seus sujeitos, ou seja, os povos do “campo”. Esta última concepção reflete uma preocupação em pensar o mundo a partir do próprio lugar, da própria realidade e não de referências externas. Portanto, é o “campo” o

ponto de partida: “não é no campo, porque o território não é secundário” (FERNANDES, 2006, p.3).

As ideias destes autores são convergentes ao apontarem que é imprescindível pensar a educação do campo, enquanto um movimento que esteja baseado na afirmação e no diálogo dos seus diferentes sujeitos, buscando transformar as condições sociais de vida no campo. Portanto, a educação *do* e *no* Campo deve ser feita para e com esses sujeitos, envolvendo os meios de todas as suas especificidades.

Atenta-se ao fato de que nesta abordagem, não trata-se de uma educação “para” e nem mesmo “com”, mas o “do” da Educação *do* Campo tem a ver com esse protagonismo, pois é uma educação *dos* trabalhadores, educação *do* campo, *dos* camponeses. Podemos perceber que este *do* não é dado, este precisa ser construído pelo processo de formação dos sujeitos coletivos. Sujeitos estes que lutam para tornar-se parte da dinâmica social, para se constituírem como sujeitos políticos (pela luta), tornando-se capazes de influir na agenda política da sociedade, ou seja, sujeitos de práticas. Por conseguinte, a importância sócio-política da educação do campo encontra-se no fato de protagonizar uma educação pensada a partir dos sujeitos que até então eram excluídos, valorizando o seu saber social e a articulação desse saber com o saber histórico, objetivando assim sua emancipação humana (FRIGOTTO, 2010).

No intuito de compreendermos a contribuição pedagógica que os movimentos sociais trazem para a Educação do Campo, iremos resgatar algumas das práticas educativas administradas em nosso país, as quais constituíram a estrutura da educação popular, pois estas desempenharam e ainda desempenham um importante papel no que se refere às questões éticas, políticas e pedagógicas. Além disso, instituíram um conjunto de “concepções, práticas e ferramentas que foram sendo construídas e reconstruídas pelos movimentos sociais e organizações não governamentais na implementação das escolas do campo” (SILVA, 2006, p.65).

A busca pela educação dos sujeitos que vivem no e do campo inicia-se através das novas formas do fazer educativo, que traziam a marca da educação popular⁴ e de outra visão de mundo, à qual tem o campo como espaço de vida, de cultura, de trabalho e o camponês como sujeito do desenvolvimento.

Partindo do pressuposto de que os Movimentos Sociais são frutos de uma realidade social, que surge em um determinado espaço e tempo histórico da sociedade humana, e que

⁴ Educação popular, neste contexto, é compreendida como a extensão da escolaridade para as camadas populares da sociedade.

sua existência se dá a partir das necessidades concretas e dos interesses apresentados e organizados pelas pessoas/grupos, é de extrema relevância analisarmos os principais movimentos pedagógicos e sociais que com suas ações demarcaram uma nova perspectiva e contribuíram para elaboração da teoria pedagógica da Educação do Campo.

Para isso, destacaremos os seguintes movimentos e organizações: *Movimentos de Educação Popular, Movimentos da Ação Católica, Movimentos Sociais do Campo, Organizações da Igreja, Movimento Sindical Rural, Pedagogia da Alternância, “Redes de Movimentos”*.

O *Movimento de Cultura Popular* (MCP) surgiu em maio de 1960, apoiado pela prefeitura de Recife. Esse movimento tinha por objetivo elevar a cultura do povo, preparando o indivíduo para a vida e para o trabalho e tendo como seus pilares programas de alfabetização e educação de base. A concepção desse movimento considerava que a educação não formal era um elemento que integrava o educando a vida cultural e política do país, proporcionando melhoria de vida através dos programas de formação profissional, realizando um vínculo permanente entre escolaridade, cultura e formação de base. De acordo com Silva (2006) “essa experiência foi fundamental para pesquisa educacional, que vai elaborar o método Paulo Freire”.

Os *Centros Populares de Cultura* (CPCS da UNE) foram instituídos em abril de 1961, pela União Nacional dos Estudantes (UNE). Seus representantes consideravam que o plano cultural era importante para a transformação social do país, assim como, para a politização das massas. Esse movimento teve um papel determinante no envolvimento dos estudantes no movimento estudantil e no movimento de cultura e de alfabetização, que através das UNEs, Volantes (grupos de intervenção ligados à UNE) criaram centros de cultura e teatro em várias partes do Brasil. Esse movimento divulgou e possibilitou a politização das questões sociais, sobretudo, através do teatro de rua – o qual utilizava os sindicatos, universidades, praças públicas e feiras entre outros espaços para montar seus espetáculos.

A *Campanha De Pé no Chão também se aprende a ler*, foi um movimento criado em fevereiro de 1961, pela Secretaria Municipal de Educação de Natal. Tal Campanha foi constituída de grupos formados pela população, através da propagação de diferentes espaços de educação, realizando alfabetização, formação de professores, criação de bibliotecas populares, programações diárias em rádios, literatura de cordel, entre outras ações. A partir dessa campanha, a população impulsionou o poder público a assumir uma ação de massa para escolarização das camadas populares.

O *Movimento de Educação de Base* (MEB) elegeu como ação promover a educação das classes camponesas por meio de uma rede de escolas radiofônicas e da participação na sindicalização rural com trabalho nas escolas rurais e nas paróquias para formação de lideranças rurais apoiados pela Campanha Nacional de Educação Rural (CNER)⁵. Segundo Silva (2006), uma das formas mais ricas de trabalho pedagógico desenvolvido por meio deste movimento foi a Animação Popular, à qual consistia em encontros das comunidades para reflexão política, promovendo discussões e ações para a transformação de situações vividas pela comunidade. Estimulando uma base coletivo-associativa a partir da realização de mobilizações por educação e saúde e mutirões de trabalho.

Os *Movimentos da Ação Católica*⁶ desenvolveram uma metodologia chamada de Revisão de Vida. Esses movimentos utilizaram o *método ver-julgar-agir*, o qual se desenvolve em três momentos: a partir da realidade (*ver* – primeiro momento), da vida dos jovens, confrontar os desafios levantados pela realidade com a fé (*julgar* – seria o segundo momento) e em seguida consolidando o terceiro momento, partir para uma ação transformadora do meio (*agir*). A metodologia adotada por esses movimentos enfatiza a Formação na Ação, ou seja, os conteúdos de formação fundamentavam-se na realidade social dos jovens, buscando resultar em uma prática transformadora.

De acordo com Silva (2006), esse trabalho contribuiu para o acesso e engajamento da igreja em questões políticas e sociais, assim como, na formação das lideranças jovens que passaram a fazer parte das lutas estudantis, sindicais e políticas desse período e posterior a ele. Ao fazer-se uma análise dos métodos empregados atualmente, podemos perceber várias experiências que com suas reformulações usaram metodologias semelhantes no sentido de partir da realidade, aprofundar o conhecimento e ter uma ação transformadora na comunidade (ACO, 1985).

A *Ação Popular* (AP) foi formada a partir de grupos de operários e estudantes ligados à Igreja Católica (JOC, JUC e JEC) e iniciada em Belo Horizonte, em 1962. No início da década de 1960, a Ação Popular ainda profundamente influenciada pelo ideário humanista cristão e vinculada às estruturas formadas pela Igreja junto aos movimentos populares, possuía influência entre operários, camponeses e estudantes, principalmente entre os últimos. Um fato relevante neste contexto foi que as primeiras discussões que operaram mudanças

⁵ Criada em 1952, essa campanha tinha por objetivo investigar e pesquisar as condições econômicas, sociais e culturais do campo, preparando técnicos para realizar educação de base ou fundamental no campo, sua ênfase era o desenvolvimento comunitário.

⁶ Os grupos da Ação Católica Especializada são representados pela: Juventude Agrária Católica – JAC, Juventude Estudantil Católica – JEC, Juventude Independente Católica – JIC, Juventude Operária Católica – JOC e a Juventude Universitária Católica – JUC.

políticas e ideológicas e sua transformação em uma organização marxista-leninista partiram da Juventude Estudantil Católica. Porém, a Ação Popular só veio a formalizar o processo de marxistização e se proclamar partido, em março de 1971, com a denominação de Ação Popular Marxista-Leninista (APML). Esta continuou sua ação política durante a ditadura.

Entre 1954 e 1964 surgiram no Brasil, três grandes organizações camponesas, estas proporcionaram outro aspecto ao debate e as lutas dos camponeses (as) no País, a saber: a *União dos Lavradores e Trabalhadores Agrícolas do Brasil* (Ultrab) surgiu em São Paulo em 1954. Dentre as várias reivindicações, o movimento pleiteava o direito a organização dos trabalhadores rurais em associações e sindicatos, o direito de greve, a reforma agrária, previdência social.

As Ligas Camponesas, criadas em 1955 no Estado do Pernambuco, foi um movimento de luta pela Reforma Agrária que se espalhou por vários Estados do Nordeste. Através da atuação das Ligas os camponeses organizados faziam um trabalho de denúncia, resistência na terra e mobilizações. A escola já aparecia como um direito importante para os trabalhadores (as) do campo e era um dos pontos de reivindicações das Ligas.

O *Movimento dos Agricultores Sem Terra* (Master) surgiu na década de 1950 no Rio Grande do Sul. Esse movimento teve início com a resistência de 300 famílias de posseiros e apresentava inovações com relação às formas de luta. As áreas eram previamente escolhidas e após realizava-se a ocupação das terras, formando acampamentos dentro das terras dos latifundiários.

Durante a existência dessas três organizações, foram realizadas lutas de forma unificada, embora explicitando algumas divergências, estas marcaram o reconhecimento social e político da categoria camponesa, assim como, obtiveram o reconhecimento do seu potencial organizativo dentro da sociedade brasileira.

É importante destacarmos que a concepção de educação que vinha sendo construída no Brasil a partir das diferentes iniciativas pedagógicas, assim como, das políticas organizadas pela sociedade civil, sofreu uma forte violação com o golpe de 1964. Esse período acarretou no fechamento dos canais de participação e representação, impondo limites e controle aos segmentos populares, aos bens educacionais e sociais e desarticulando os movimentos populares.

Nesse período os movimentos progressistas da igreja católica são os principais articuladores no processo de resistência à ditadura, reiniciando o processo de articulação, formação de lideranças e organização de base nas comunidades. Tornando-se espaços de

resistência e perseverança por meio das *organizações da igreja*, do *movimento sindical rural* e da *Pedagogia da Alternância*.

As *Comunidades Eclesiais de Base* (CEBs) foram criadas no início da década de 1960 e tinha como fundamento a teologia da libertação. Essas comunidades se tornaram importantes espaços para os trabalhadores rurais e urbanos lutarem por seus direitos e contra a injustiça. Com a democratização do país, elas perderam a visibilidade anterior e permanecem mais na retaguarda das ações políticas. Anos depois, houve algumas questões internas de amadurecimento, tais como: setores hierárquicos nacionais preocupados com sua autonomia e reivindicações de maior democratização interna da instituição (além do fato de elas serem vistas como porta-vozes populares da Teologia da Libertação), aumento pequeno de seus quadros tendo em vista as dimensões do país e a população católica, levaram-nas a uma revisão (SILVA, 2006).

A *Comissão Pastoral da Terra* (CPT) foi outra organização da igreja que contribuiu com o processo educativo. Surgiu em 1975, como resposta à grave situação dos trabalhadores rurais, posseiros e peões, principalmente na Amazônia. Auxiliou na defesa das pessoas diante da crueldade exercida pelo sistema de governo, que atendia aos interesses capitalistas nacionais e transnacionais, promovendo estratégias para que ele fosse superado. Apesar da CPT ter surgido através à igreja católica porque a igreja possuía certa influência política, logo se tornou ecumênica, incluindo outras igrejas, com destaque para a igreja luterana. O trabalho da CPT fundamentava-se em três eixos: terra, água e direitos humanos. Porém, suas ações assumem uma ênfase de acordo com cada região e com os sujeitos do campo que se vincula aos seus trabalhos.

A primeira entidade sindical camponesa de caráter nacional, a *Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura* (Contag), criada em 1963, buscando melhoria das condições de vida dos trabalhadores do campo e lutando pela reforma agrária, sofre a violência do golpe militar sobre as lideranças de sua organização. Neste contexto, as lideranças presenciaram as bandeiras de lutas políticas dos trabalhadores, em particular, a da reforma agrária, serem colocadas em segundo plano. Tendo como objetivo capacitar lideranças e dirigentes a fim de mantê-los informados sobre as temáticas do movimento e da realidade social e política do país, a Contag, logo no início de sua criação constituiu uma equipe de “educação sindical”. Nesse momento a formação sindical concentrava sua ação na alfabetização dos trabalhadores, na difusão de práticas agrícolas e cursos políticos, buscando formar novas lideranças. Durante a ditadura as ações da Contag tiveram que ser realizadas de forma quase clandestina.

Em 1935, surge o movimento das escolas rurais em regime de alternância. Essa iniciativa foi articulada por um padre e um grupo de agricultores franceses de um pequeno vilarejo. Insatisfeitos com o sistema educacional de seu país, o qual não atendia as especificidades de uma educação para o meio rural, eles buscaram promover uma educação que promovesse e simultaneamente trouxesse desenvolvimento para o local. Em 1935 iniciou-se um movimento que culminou no surgimento da Pedagogia da Alternância (Gimonet, 1999; Estevam, 2003; Magalhães, 2004). Na França, país onde se originou esse movimento, a experiência foi denominada de *Maison Familiale Rurale* (MFR).

No Brasil, o sistema pedagógico da alternância, iniciou em 1968, no Espírito Santo, reunindo as Escolas Famílias Agrícolas (EFAS) e em 1986, no Paraná, com as Casas Familiares Rurais (CFRS). A metodologia de ensino apresentada pela pedagogia da alternância é uma metodologia diferenciada, pois prevê que o jovem fique uma semana na Casa Familiar Rural e uma semana na propriedade rural, permitindo assim, uma troca de experiências, uma vez que, a ideia é que o aluno leve para a sala de aula pesquisas sobre a sua realidade no campo, para que posteriormente possam ser trabalhadas e discutidas.

Para tanto, a Pedagogia da Alternância possibilitava para aqueles que vivem fora dos centros urbanos, a frequência à escola e o método de ensino desenvolvido por esta, busca envolver no processo de ensino e aprendizagem, o aluno, a instituição de ensino, a família, a comunidade e a propriedade rural. Ao grupo de EFAs e CFRs, no Brasil, convencionou-se chamar CEFFAs (Centros Familiares de Formação por Alternância). Atualmente, no país há 239 Centros Familiares, distribuído em 19 estados da federação, envolvendo mais de 800 municípios.

A década de 1980 é marcada pelo início da abertura política e da redemocratização do país, contexto esse em que a sociedade civil apresenta-se ansiosa por sua autonomia em relação ao Estado. Nesse cenário político e social, os movimentos além de reivindicarem através das mobilizações, são desafiados a introduzir em suas práticas e bandeiras de lutas, a participação na gestão e proposição das políticas públicas. Nas palavras de Silva esses,

Desafios (...) também foram postos para o campo da educação popular, que ao mesmo tempo em que contribuía para constituir e fortalecer os movimentos sociais na esfera da sociedade civil era desafiada a repensar suas formas e instrumentos de intervenção no sentido de qualificação (tanto do ponto de vista ético-político como de conhecimentos instrumentais) dos movimentos sociais (SILVA, 2006, p.81).

Assim sendo, é imprescindível destacar alguns movimentos sociais do campo da década de 1980, que vêm enriquecer o movimento pedagógico de construção da identidade da

Escola do Campo, trazendo para discussão políticas novas e velhas, bem como questões educacionais. Dentre estes movimentos destacaremos: o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, Movimentos indígenas, Movimento Nacional dos Pescadores, Movimento dos Atingidos por Barragens, Coordenação Nacional dos Quilombolas, Conselho Nacional de Seringueiros, Movimentos de agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais e o Movimentos de mulheres trabalhadoras rurais.

O *Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST)*⁷, além de lutar pela terra e pela reforma agrária, reivindica também Escola nos assentamentos rurais. No âmbito desse Movimento, diferentes experiências educativas começaram a ser desenvolvidas como: ciranda infantil, escolas itinerantes, alfabetização e escolarização de jovens e adultos pelo Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA)⁸, a formação continuada dos educadores(as) do movimento e a formação política dos militantes. Tais ações foram fundando um movimento pedagógico de Educação do Campo em nosso país colaborando assim, com princípios político-metodológicos para o debate nacional acerca da escola do campo. Como expostos nos documentos do MST, “Os Sem-Terra se educam no movimento da luta social e da organização coletiva de que são sujeitos, e que os produz como sujeitos” (Caldart, 2000). Assim sendo, o movimento exerce um papel importante na constituição de valores e de uma ética libertadora e militante, como também, no processo formativo dos seus militantes.

Os *Movimentos indígenas* (COIAB⁹, APOINME¹⁰, CIMI¹¹), e suas respectivas organizações têm proporcionado significativas rupturas nas lutas de resistência e de afirmação

⁷ O MST é um movimento político-social brasileiro que busca a reforma agrária. Originou-se na oposição ao modelo de reforma agrária imposto pelo regime militar, nos anos 1970, o qual priorizava a colonização de terras devolutas em regiões remotas. Contrário a este modelo, o MST busca necessariamente a redistribuição das terras improdutivas. Em 1984, apoiados pela CPT, representantes dos movimentos sociais, dos sindicatos de trabalhadores rurais e outras organizações reuniram-se no Paraná, no Primeiro Encontro Nacional dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, para fundar formalmente o MST. <Disponível em: <http://www.mst.org.br/>. Acesso em 28/03/2014>.

⁸ O PRONERA é uma política pública do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA), e tem como missão ampliar os níveis de escolarização formal dos trabalhadores rurais assentados. <Disponível em: http://www.incra.gov.br. Acesso em 28/03/2014>.

⁹ A Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB). Sua origem se deu em uma reunião de líderes indígenas em abril de 1989. Criada para ser o instrumento de luta e de representação dos povos indígenas pelos seus direitos básicos (terra, saúde, educação, economia e interculturalidade), objetivando a organização social, cultural, econômica e política dos Povos e Organizações Indígenas da Amazônia da Brasileira. <Disponível em: http://www.cimi.org.br. Acesso em 28/03/2014>.

¹⁰ Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME) foi criada, em 1990 e surgiu da necessidade de estabelecer uma articulação permanente entre os Povos e Comunidades Indígenas na região nordeste e Leste. Os indígenas lutam e formulam estratégias de resistência pelo direito à vida e sobrevivência dos povos indígenas, pela garantia de seus territórios e auto-reconhecimento étnico. Lutam ainda pelo desenvolvimento sustentável e pelo acesso a uma assistência de saúde e educação que respeite as especificidades de cada povo. <Disponível em: <http://apoinme.org.br/>. Acesso em 30/03/2014>.

pelo direito à terra e à vida. Uma vez que, a terra é condição de vida e de realização plena da cultura de cada povo indígena.

As lutas sociais promovidas pelos povos indígenas asseguram reivindicações econômicas básicas, como por exemplo, as reivindicações pela defesa e demarcação de suas terras, pela afirmação de suas identidades, enfatizando o direito de aprender e expressar-se em suas línguas maternas, inclusive nas escolas e cultivar seus valores e tradições. Segundo Silva (2006), a contribuição das comunidades indígenas para a elaboração de políticas educacionais que enfatizam e asseguram a especificidade dos sujeitos na esfera das políticas universais foi de fundamental importância, para colocar em prática o que estava previsto na LDB em seu artigo 28. O movimento, portanto, luta por políticas públicas que asseguram uma educação pluricultural, multiétnica e específica, tomando como referência o projeto político pedagógico de cada comunidade.

O *Movimento Nacional dos Pescadores* (Monape)¹², assim como suas organizações, traz para a discussão política e educacional uma redefinição territorial do espaço, estendendo as políticas públicas para o “mundo das águas” e colaborando para um redimensionamento do contexto da educação, não sendo essa mais centralizada apenas na terra e na agricultura, mas na territorialidade pesqueira e em outros sujeitos sociais.

O *Movimento dos Atingidos por Barragens* (MAB)¹³, enfatiza a necessidade de discutir o modelo energético em curso no país, uma vez que a água é um patrimônio da humanidade e a integridade ambiental é elemento fundamental para se pensar um projeto de desenvolvimento nacional e internacional. “Esse movimento traz para a luta uma forte simbologia do meio ambiente como formadora dos seres humanos” (SILVA, 2006).

¹¹ O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) foi criado em 1972, e é um organismo vinculado à Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) que tem atuação junto aos povos indígenas. Buscou favorecer a articulação entre aldeias e povos, promovendo as grandes assembleias indígenas, onde se desenharam os primeiros contornos da luta pela garantia do direito à diversidade cultural. <Disponível em: <http://www.cimi.org.br>. Acesso em 30/03/2014>.

¹² Criado em abril de 1988, o MONAPE é formado por pescadores familiares. Tem como principal objetivo refletir, monitorar e propor Políticas Públicas para a melhoria da qualidade de vida das comunidades pesqueiras. Busca combater a pesca industrial e predatória e propõe a criação de reservas extrativistas marinhas e fluviais, a política previdenciária e políticas de saúde e educação para as comunidades pesqueiras. <Disponível em: <http://www.portaldomar.org.br/sujeitos-da-mobilizacao/monape>. Acesso em 30/03/2014>.

¹³ Em 1989 é realizado o I Encontro Nacional de Trabalhadores Atingidos por Barragens. A partir desse encontro desencadeou-se um processo de articulação, e em março de 1991, durante o I Congresso Nacional de Atingidos por Barragens, nasce o Movimento Nacional de Atingidos por Barragens (MAB). A criação do movimento nacional buscava evidenciar que além da busca de defesa de seus direitos, da luta contra as construções de barragem, e de organizar e mobilizar os indivíduos atingidos, o Movimento teria ainda que enfrentar o modelo energético, tanto na esfera nacional como internacional. <Disponível em: <http://www.mabnacional.org.br/historia>. Acesso em: 30/03/2014>.

A *Coordenação Nacional dos Quilombolas* (Conaq)¹⁴, representa o grupo das comunidades negras rurais, que instituíram e defendem seus territórios, unidos pela força da identidade étnica. A constante ameaça de invasão de suas terras reflete a realidade de como o racismo age no país. Os negros remanescentes de quilombolas (que lutaram contra a escravidão e formaram territórios livres) são impedidos de ter o direito à propriedade, mesmo sendo eles os donos legítimos das terras herdadas dos seus antepassados. Diante de tal realidade, esse movimento apresenta para a discussão da Educação do Campo a dimensão da etnia, demonstrando que as identidades construídas são fundamentais para enfatizar a complexidade da realidade rural em nosso país.

O *Conselho Nacional de Seringueiros* (CNS)¹⁵, representado pelo sindicalista e ativista ambiental, Chico Mendes, apresentava iniciativas e esforços em defesa da floresta e da reforma agrária que estavam ocorrendo em diferentes cantos da Amazônia. Na concepção de Silva (2006), esse movimento colaborou com o movimento pedagógico para transformar as relações entre o ser humano e a natureza, levando em consideração o modelo de desenvolvimento aplicado em nosso país, assim como, o papel que a escola pode exercer na formação do ser humano, incentivando um projeto de sociedade ecologicamente sustentável e com igualdade social.

Os *Movimentos de agricultores (as) e trabalhadores (as) rurais* (Contag¹⁶, Fetraf¹⁷, MPA¹⁸) são compostos por organizações que têm recuperado o papel da agricultura familiar

¹⁴ Segundo Silva, “é uma organização de âmbito nacional que representa os quilombolas do Brasil. O movimento nacional das Comunidades Negras Rurais Quilombolas é hoje um dos mais ativos agentes do movimento social negro no Brasil” (SILVA, 2006, p. 83).

¹⁵ O CNS é uma organização de âmbito nacional que representa trabalhadores agroextrativistas organizados em associações, cooperativas e sindicatos. Nasceu em outubro de 1985, no 1º Encontro Nacional dos Seringueiros, realizado na Universidade de Brasília. O Conselho representa todos os trabalhadores agroextrativistas, que reivindicam seus direitos como legítimos defensores da floresta, pois conhecem seu valor e significado. O que os une é a luta pela melhoria da qualidade de vida, uso sustentável dos recursos naturais da Floresta Amazônica e pelo direito à terra. Tem por finalidade a organização dos povos da floresta, tanto por meio da denúncia dos efeitos negativos do desenvolvimento sobre o meio ambiente, quanto da influência sobre as políticas públicas, sejam elas regionais ou nacionais. <Disponível em: <http://cnsbelem.wordpress.com/2007/03/04/conheca-o-conselho-nacional-dos-seringueiros/>. Acesso em 01/04/2013>.

¹⁶ A Confederação Nacional dos Trabalhadores na Agricultura (Contag) foi criada em dezembro de 1963. Representa os interesses dos trabalhadores e trabalhadoras rurais assalariados, permanentes ou temporários, como também, dos agricultores familiares, dos sem-terra e, ainda, daqueles que trabalham em atividades extrativistas e na pesca artesanal. Lutam pela reforma agrária, valorização da agricultura familiar, direitos dos assalariados rurais, previdência e assistência social, saúde e educação, combate ao trabalho infantil e ao trabalho escravo. Algumas de suas atividades fundamentam-se em ações de formação em diversas áreas e formulação de propostas para as políticas públicas de educação nas esferas municipais, estaduais e federal. <Disponível em: www.contag.org.br. Acesso em 01/04/2014>.

¹⁷ A Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf) foi criada durante o I Congresso Sindical da Agricultura Familiar da Região Sul, em 2001, em Chapecó (SC). O objetivo de sua criação foi implantar um sindicalismo novo, classista, democrático, massivo e propositivo. Tendo como finalidade a organização nas comunidades e municípios, capacidade de mobilização e pressão por melhores condições de vida; e com

dentro da sociedade, como também, afirmado sua importância na construção de um modelo de desenvolvimento para o país. É importante mencionar que suas reivindicações por políticas públicas (sociais, agrícolas e agrárias) têm introduzido mudanças significativas na pauta política do país.

Esses movimentos se destacam por realizar trabalhos de formação política com suas lideranças, pela construção de centros de formação e escolas sindicais que coordenam suas políticas de formação. Estas entidades, assim como outras mencionadas anteriormente, centram suas lutas numa política pública de educação, em que o sistema público de ensino reconheça a especificidade do campo.

Os *Movimentos de mulheres trabalhadoras rurais*¹⁹ representa a luta das mulheres que começou juntamente com as primeiras organizações do campo no Brasil. Estes movimentos buscam igualdade de direitos, de participação, de condições e de oportunidades. De acordo com Silva,

os movimentos de mulheres se especificam em relação a outros movimentos ao proporem uma nova articulação entre a política e a vida cotidiana, isto é, entre a *esfera privada* (a casa no rural é também relação com a terra), *esfera social* (repensar os papéis dentro da família, da sociedade, da produção atribuída a cada sexo) e *esfera pública* (sair da invisibilidade que são colocadas pelas políticas agrícolas e agrárias e participação dos espaços de decisão das políticas). (SILVA, 2006, p. 85)

Por último, destacamos a formação das “redes de movimentos”, à qual é promulgada pelo fato de que na medida em que um movimento social interage com outras organizações coletivas, deu origem a uma nova solidariedade. É por meio dessas redes que ocorrem transformações mais abrangentes, pois, através do diálogo entre os grupos organizados difundem-se as estratégias de luta em busca da superação de problemas relacionados às questões da cidadania, ultrapassando assim, os limites locais. Nesse sentido, as ações coletivas tornam-se capazes de influenciar na elaboração de políticas de melhoria para a sociedade.

capacidade de elaboração e negociação de políticas com o Estado e a sociedade. Disponível em: www.fetrafsul.org.br. Acesso em 01/04/2014.

¹⁸ O Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA) é um movimento camponês, que integra a Via Campesina, de caráter nacional e popular, constituído por grupos de famílias camponesas. Seu principal objetivo é a produção de comida saudável para as próprias famílias e também para todo o povo brasileiro, garantindo assim, a soberania alimentar do país. Além disso, busca o resgate da identidade e da cultura camponesa, respeitando as diversidades regionais. Sua proposta de educação está baseada na pedagogia do exemplo. <Disponível em: <http://www.mpabrasil.org.br/>. Acesso em 01/04/2014>.

¹⁹ Dentre esses movimentos de mulheres podem ser citados: Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais da Contag, o Movimento de Mulheres Trabalhadoras Rurais do Nordeste (MMTRNE), Movimento Interstadual das Quebradeiras de Coco Babaçu (MIQCB) e o Movimento de Mulheres Camponesas (composto por CPT, MST, Pastoral da Juventude Rural – PJR, MAB, MPA).

Silva (2006) afirma que, no contexto da Educação do Campo a organização de redes foi expressiva para a elaboração de sua identidade, como também, para tornar as ações e iniciativas existentes em nosso país visíveis. Dentre algumas dessas redes podemos citar: o Fórum Mundial de Educação, a Articulação de Fóruns Estaduais de Educação do Campo, a Articulação Nacional por uma Educação do Campo²⁰, Resab²¹, Ceffas²².

Nesse sentido, é importante analisarmos sobre o protagonismo dos movimentos sociais do campo no Brasil que lutam contra a exclusão, e que por sua vez, tem pensado a vida no campo inter-relacionada a sua existência social, econômica, cultural e educacional.

Os movimentos sociais camponeses são os protagonistas do processo de criação da Educação do Campo. Estes movimentos em seu “estado de luta”, buscam uma educação voltada para sua realidade, que leve em consideração a temporalidade e os saberes próprios, com destaque para os movimentos sociais de luta pela Reforma Agrária e particularmente ao MST, que, segundo Caldart:

[n]asceu da luta de pegar um ser humano que já era excluído, não era cidadão, trazer ele para um momento que ele se considerasse sujeito de sua própria história, alguém que começasse a administrar a produção, coisa que ele nunca administrou, organizasse essa produção junto com outros companheiros, chegando até a influenciar no mercado, mesmo que só local ou regional. A mudança de vida é econômica, social, de cabeça (CALDART, 2004a, p.129).

Ainda de acordo com Roseli Caldart, através do MST a questão da educação vem sendo enfatizada como:

[...] uma das matrizes pedagógicas fundamentais da reflexão de um projeto educativo que se contraponha aos processos de exclusão social, e que ajude a reconstruir a perspectiva histórica e a utopia

²⁰ Surge como resultado de uma longa jornada que se iniciou em 1997, quando o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem-Terra (MST) realiza o I Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (Enera), em parceria com organizações como o Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), a Confederação Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) e a Universidade de Brasília (UnB).

²¹ A Rede de Educação do Semi-árido Brasileiro (Resab) está presente nos estados que compõem o semi-árido brasileiro. É um espaço de articulação que congrega educadores e educadoras, os centros de estudo e pesquisa em educação, organizações Governamentais e Não-Governamentais e os membros da sociedade civil que atuam na área de Educação e convivência com o Semi-Árido Brasileiro.

²² No Brasil, o sistema CEFFAs atua em 22 estados, distribuídos em mais de 200 estabelecimentos em funcionamento, atendendo cerca de 20 mil jovens, filhos de agricultores. Em três décadas estes centros já formaram cerca de 50 mil jovens, possibilitando a permanência destes no meio rural.

coletiva de uma nova sociedade com justiça social e trabalho para todos (CALDART, 2001, p. 209).

A presença dos movimentos sociais do campo na discussão sobre a educação é fundamental, pois se trata de um projeto educativo que corrobora e dialoga com diferentes pedagogias, como destaca Silva,

[...] com a Pedagogia do oprimido, no princípio de que são os oprimidos os sujeitos de sua própria educação e libertação, assim como na defesa da cultura como matriz de formação do ser humano; com a Pedagogia do Movimento, na compreensão da dimensão fortemente educativa de participação das pessoas nos movimentos de lutas sociais e no movimento da história; com a Pedagogia da Terra, que compreende que há uma dimensão educativa na relação do ser humano com a terra: terra do cultivo da vida, terra de luta, terra ambiente, planeta (SILVA, 2008, pp. 101-102).

Outro aspecto relevante é que o MST enfatiza em vários de seus documentos a importância da educação para a formação humana. Ao discutir os Princípios da Educação do Movimento no Dossiê sobre educação, o Movimento assegura que: “[...] consideramos a educação uma das dimensões da formação, entendida tanto no sentido amplo da formação humana, como no sentido mais restrito de formação de quadros para nossa organização e para o conjunto da luta dos trabalhadores” (MST, 2005, p. 161). Nesta mesma perspectiva, Caldart enfatiza que a educação do campo:

É um projeto de educação que reafirma, como grande finalidade da ação educativa, ajudar no desenvolvimento mais pleno do ser humano, na sua humanização e inserção crítica na dinâmica da sociedade que faz parte; que compreende que os sujeitos se humanizam ou se desumanizam sob condições materiais e relações sociais determinadas; que nos mesmos processos em que produzimos nossa existência nos produzimos como seres humanos; que as práticas sociais e, entre elas, especialmente as relações de trabalho conformam (formam ou deformam) os sujeitos (CALDART, 2004b, pp. 154-155)

Ademais, cabe salientar que o objetivo declarado pelos movimentos sociais é criar melhores condições de vida, tanto no aspecto social quanto econômico. Para tanto, os novos paradigmas de educação e de desenvolvimento procuram consolidar-se a partir de sua capacidade de transformação do social e do humano, investindo assim no processo de informação e reflexão e assegurando que os frutos do desenvolvimento econômico favoreçam a melhoria da qualidade de vida.

Neste sentido, o MDA assegura que, por meio da:

[...] multiplicidade de experiências educativas desenvolvidas por diferentes instituições foi construindo uma proposta pedagógica que contempla a identidade do campo, a heterogeneidade dos sujeitos sociais que vivem e/ou trabalham direta ou indiretamente com o meio ambiente, que reconhece o modo próprio de vida dos espaços da floresta, da pecuária, das minas, da agricultura, dos pescadores, dos caçaras, ribeirinhos e extrativistas. O desenvolvimento territorial requisita que essas experiências sejam reconhecidas em sua amplitude e diversidade e que busquemos superar a fragmentação e o isolamento de muitas dessas iniciativas, que não têm alcançado o grau de institucionalização, de articulação dessas práticas na perspectiva de contribuir com a política educacional e de desenvolvimento que estamos construindo em nosso país (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 9-11).

É importante observar que estes profissionais partem de uma concepção de Educação que se dá como formação e emancipação humana. Tal concepção considera que os seres humanos nascem inconclusos, inacabados (inspirados em Paulo Freire), e conseqüentemente vão se tornando humanos ou se desumanizando no decorrer da vida, a partir das experiências individuais, coletivas e dos grupos sociais com os quais se convivem e nos quais estes homens se inserem (BRASIL/MDA/SDT, 2006, p. 11-12).

Vale ressaltar que os movimentos sociais apresentam diversos espaços formativos. Uma vez que, nessa relação, a existência dos seres humanos e as próprias relações vão se alterando e, simultaneamente, alterando os movimentos, o ambiente e as pessoas envolvidas.

CAPÍTULO III

As políticas educacionais e a educação do campo

Com a Constituição de 1988, houve variados debates no Brasil nos quais a educação pública era protagonista, tendo o *Fórum Nacional em Defesa da Escola Pública* como protagonista. Os avanços desses debates não atingiram, em absoluto o seus principais objetivos que se concentrava numa nova Lei de Diretrizes e Bases que colocasse a escola pública num patamar jamais alcançado. Ainda assim, apesar das manobras advindas do substitutivo do senador Darcy Ribeiro (045/93) que alterava substancialmente o substitutivo do senador Cid Sabóia (Lei 101/93) – este realmente contemplava os resultados dos inúmeros fóruns realizados em torno de uma escola pública e de qualidade – conseguiu-se aprovar políticas de direitos educacionais bastante significativas na LDB 9.394/96.

Foi assim que nos anos 1990 esse quadro educacional começa a dar sinais de mudança, pois movimentos sociais e sindicais começaram a pressionar de forma mais articulada à construção de políticas públicas para a população do campo, buscando garantir à universalização do ensino, bem como a construção de propostas pedagógicas que respeitasse esta realidade, as formas de produzir, de lidar com a terra, de viver e conviver dos povos do campo.

O termo “Educação do Campo” como está sendo aqui utilizado tem um sentido amplo e complexo, portanto, não deve ser entendido apenas como sinônimo de ensino. Tal conceito baseia-se na prática educativa que se tem desenvolvido nas diferentes organizações que atuam com educação, assim como na LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação, nº 9.394/96, que determina em seu art. 1º:

A educação deve abranger os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

Assim, a LDB assegura que os indivíduos podem ser educados, por meio de diferentes iniciativas, a saber: pela educação escolar²³ e pela educação não escolar²⁴, tornando-se cidadãos e cidadãs na vida em família, na escola, por meio de sua cultura, nas organizações sociais, entre outros espaços. Portanto, compreende-se que a educação do campo abrange

²³ O termo aqui utilizado refere-se aquelas iniciativas dirigidas à escolarização da população nos diferentes níveis de ensino (Básico e Superior), organizadas pelo sistema de ensino público.

²⁴ De acordo com Silva (2004), são aquelas iniciativas dirigidas para organização comunitária, produtiva, sindical, política, cultural, religiosa, geralmente organizada pelos movimentos sociais, ONG's e outras entidades da sociedade civil.

muito mais do que a escola, enquanto um espaço físico, pois ela está presente no movimento e na organização do povo.

Essa grande escola se encontra em todos os lugares, onde as pessoas, coletivamente, vão formando alternativas de vida conforme as especificidades e potencialidades de cada lugar e cada grupo e, nesse processo vão construindo proposições de políticas públicas que contemplem essas especificidades (SILVA, 2004, p. 9).

Nesse sentido, a educação do campo, não se limita apenas ao espaço físico da escola e os educadores, por sua vez, não são apenas os professores que compõem a escola, mas sim, todos os sujeitos que estão produzindo conhecimento, seja no cotidiano da produção da existência, ou através das relações que se estabelecem nas organizações como, associações e sindicatos, seja na academia, ou em tantos outros espaços. Enfim, a educação do campo inclui os saberes e fazeres dos povos do campo, assim como as subjetividades que estão na base de sua utopia – ou como afirma Paulo Freire, na relação entre o viável e o inédito.

Para tanto, os sujeitos que fazem a educação do campo são aquelas pessoas que vivenciam e às vezes ainda vivenciaram os efeitos do sistema excludente ao qual foram submetidos, mas que não se conformam com isto. Ou seja, são pessoas que resistem e lutam por uma vida digna no campo e acreditam na sua identidade social, resistindo aos modelos que lhes são impostos.

Não se trata, portanto, de uma identidade definida pelo espaço geográfico, pelo contrário, refere-se aos sujeitos sociais a quem se destina, ou seja, os povos do campo: sejam os que vivem nas comunidades e assentamentos rurais, sejam os que vivem nas sedes dos municípios.

Mediante essas situações, para se pensar na formação e na prática pedagógica da Educação do Campo, é preciso conhecer e refletir sobre a histórica luta pela terra de trabalho contra a terra de negócio (MARTINS, 1991, p.43-60), sendo esta à semente de luta pela qual nasce o Movimento pela Educação do Campo.

De fato, a Educação do Campo nasceu das ações dos movimentos camponeses na construção de uma política educacional para os assentamentos de reforma agrária. Junto a essa demanda, nasceu também o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) e a Coordenação Geral de Educação do Campo.

Apesar, dessas expressões Educação na Reforma Agrária e Educação do Campo terem surgido simultaneamente, elas são consideradas distintas e complementares. Nas palavras de Fernandes:

Educação na Reforma Agrária refere-se às políticas educacionais voltadas para o desenvolvimento dos assentamentos rurais. Neste sentido, a Educação na Reforma Agrária é parte da Educação do Campo, compreendida como um processo em construção que contempla em sua lógica a política que pensa a educação como parte essencial para o desenvolvimento do campo. (FERNANDES, 2006, p.28)

Atenta-se ao fato de que nestas abordagens, o campo pode ser pensado de duas maneiras: como território ou como setor da economia. No primeiro, é onde se realizam as diversas formas de organização do campesinato. No segundo caso, o campo é pensado como as formas de organização da agricultura capitalista, denominada de agronegócio. A esse modo, o significado territorial é mais amplo que o significado setorial, pois este último entende o campo, apenas como espaço de produção de mercadorias.

Segundo Fernandes (2006), “pensar o campo como território significa compreendê-lo como espaço de vida, ou como um tipo de espaço geográfico onde se realizam todas as dimensões da existência humana”. Aspectos como educação, cultura, trabalho, organização política e mercado, são relações sociais constituintes das dimensões territoriais. Relações estas interativas e completivas, simultaneamente. Pois, a educação não existe fora do território, assim como a cultura, a economia e todas as outras dimensões.

Portanto, a educação possui sentidos completamente distintos para o agronegócio e para o campesinato. O agronegócio organiza o seu território para a produção de mercadorias, enfatizando a dimensão territorial. Diferentemente, o campesinato organiza o seu território para realização de sua existência, precisando desenvolver todas as dimensões territoriais.

Partindo desta concepção, a educação como política pública não faz parte dos interesses do agronegócio, pois esta dimensão territorial não está contemplada em seu modelo de desenvolvimento. “Embora o agronegócio esteja se apropriando do termo Educação do Campo, ele jamais vai se apropriar do conceito, porque esse campo está definido por relações sociais não-capitalistas” (FERNANDES, 2008, p.64).

Segundo Fernandes (2008), o uso da expressão “do campo”, evidencia a existência de um território camponês que se contrapõe ao território do capital. Nesse sentido, para o desenvolvimento do território camponês é fundamental uma política educacional que atenda sua diversidade e perceba a população camponesa enquanto protagonista que propõe políticas e não como beneficiários e/ou usuários.

Como vimos, nos governos de Fernando Henrique Cardoso (1995/1998 e 1999/2002) foram elaboradas e implementadas reformas educacionais que desencadearam em alguns

documentos fundamentais, a saber: a Nova Lei de Diretrizes e Base da Educação Nacional, a 9394/96, o Plano Nacional da Educação de 2001, e os Parâmetros Curriculares Nacionais.

A partir 2002 o termo rural adquire outro significado com aprovação da Resolução CNE/CEB Nº. 01 de 03 de abril – Diretrizes Operacionais da Educação do Campo. Após a aprovação das Diretrizes Operacionais para Educação Básica nas Escolas do Campo, vem se desencadeando um processo de mobilização e envolvimento social, com o intuito de fortalecer a construção de políticas públicas que garantam o acesso e permanência a educação de qualidade para os povos do campo. A expressão “Educação do Campo” passou a ser utilizada a partir da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo realizada em 1998 em Luziânia – GO.

Para compreender a diferença conceitual entre rural e campo, convém mencionar alguns pensamentos construídos dentro do conhecimento acadêmico. A expressão “educação rural” foi empregada na época do governo de Getúlio Vargas, para delimitar o espaço urbano, assim como para definir políticas públicas de ação para estes espaços geográficos que já eram considerados, como diferentes.

Nessa conjuntura, o rural representava o espaço das políticas compensatórias e porque não dizer, paliativas, ou seja, um lugar onde projetos econômicos e políticos da cultura capitalista se instauravam demarcando o território do agronegócio e da expropriação de uns em detrimento de outros. De fato, busca-se com essa especificidade mostrar que historicamente determinadas particularidades não foram levadas em consideração de maneira universal. Assim, conforme Caldart *apud* Amorim e Costa:

Foi inaugurada uma nova referência para o debate e a mobilização popular: Educação do Campo e não mais educação rural ou educação para o meio rural, pois a educação rural apresenta uma visão reprodutivista, sendo um espaço de produção econômica, a partir dos interesses do capital, excluindo os que não se incluem na lógica da produtividade (CALDART *apud* AMORIM; COSTA, 2012, p.4).

Percebe-se então que para se conceber uma educação a partir do campo e para o campo, é necessário desconstruir paradigmas e preconceitos, com o intuito de reverter as desigualdades educacionais, que foram historicamente formadas, entre campo e cidade.

O movimento que dá origem a Educação do Campo no Brasil, surgiu no final dos anos 90. Como vimos, essa concepção de educação é fruto de um empenho coletivo protagonizado por vários sujeitos, movimentos e organizações, preocupados com as questões referentes à educação, às políticas públicas e à Reforma Agrária.

Essa questão sobre a Educação do Campo foi discutida primeiramente no âmbito do I Encontro Nacional dos Educadores e Educadoras da Reforma Agrária (ENERA), ocorrido em julho de 1997, em Luziânia (GO) e realizado pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST). Nessa ocasião entidades presentes no Encontro, como a Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), o Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF), a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) e a Universidade de Brasília (UnB), estimularam o MST a levantar uma discussão mais ampla acerca da educação no meio rural brasileiro (CALDART, 2012, p. 258).

Tal evento trouxe para discussão não só a importância da educação no meio rural, mas um questionamento quanto à educação utilizada nos assentamentos. O desafio posto por esse movimento é extremamente significativo, pois a “luta” da sociedade civil organizada incentiva as ações governamentais e pela primeira vez na história do país, a sociedade civil organizada, propõe a educação almejada.

Desde 1997, a Educação do Campo passa a ser debatida no cenário educacional e político brasileiro, exigindo, que junto com o debate da educação, reflita-se também sobre outras questões que dizem respeito à cultura, ao conhecimento e às lutas sociais dos camponeses (CALDART, 2012, p. 257). Para tanto, o I ENERA possibilitou, o encontro de sujeitos, instituições e organizações que, passaram a promover, sistematicamente, ações relacionadas ao desafio, ao qual foram chamados a responder, refletindo e atuando no âmbito da até então chamada, Educação Rural.

A Educação do Campo é produto de um processo histórico, “nascendo”, inicialmente, como *Educação Básica do Campo* (CALDART, 2012, p. 257-258), no decorrer da I Conferência Nacional por uma Educação Básica do Campo, realizada também em Luziânia (GO), em julho de 1998. Nessa ocasião foram discutidas as diversas experiências educacionais não formais que ocorriam no país, como também o debate sobre propostas em comum para essa concepção de educação. Esses movimentos passam a se organizar formando a Articulação Nacional por uma Educação do Campo.

No entanto, apenas em novembro de 2002, na realização do Seminário Nacional de Educação do Campo, realizado em Brasília (DF), passa a se concretizar a expressão *Educação do Campo*, que envolve em torno de si os sujeitos e instituições, conceitos, demandas por políticas públicas, assim como os debates, relacionadas à educação dos sujeitos do campo brasileiro.

Uma conquista que pode ser avaliada como consequência, da luta por uma educação diferenciada para o campo é a criação, em 1998, do Programa Nacional de Educação na

Reforma Agrária (PRONERA), que é um programa do governo federal, vinculado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA), fruto da luta dos movimentos sociais e dos trabalhadores rurais pelo direito à educação do campo.

A criação do PRONERA era considerada necessária devido à grande demanda dos movimentos sociais por educação no meio rural, assim como pela ausência de uma política pública específica no Plano Nacional de Educação. Este Programa teve por objetivo estimular, propor, criar, desenvolver e coordenar projetos de educação em áreas de assentamentos de reforma agrária, promovendo ações educativas por meio de metodologias específicas à realidade sócio-cultural do campo, possibilitando desenvolvimento rural sustentável.

Dessa maneira, o PRONERA iniciou suas atividades proporcionando cursos de alfabetização para os trabalhadores rurais, jovens e adultos assentados. Devido à demanda que se originou, o Programa ampliou seu propósito e atualmente em parceria com as universidades e os diversos movimentos sociais, atua criando cursos de nível médio e superior. Atualmente o Programa está centrado na Superintendência do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA).

No final da década de 1990 e o início da década de 2000, momento em que a Educação do Campo vai se ganhando espaço conceitual e politicamente no âmbito do ensino público, ocorre uma mudança na gestão do país. É importante ressaltar que, essa concepção de educação “nasce” durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC) e continua a se concretizar, na década seguinte, já no governo de Luiz Inácio Lula da Silva (Lula), período em que se desencadearam numerosas ações importantes no sentido de sua concretização.

Surge nesse contexto, dispositivos jurídico-legais e estruturas executivas na esfera estatal, a exemplo da Coordenação Geral de Educação do Campo, vinculada à Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), do Ministério da Educação, caracterizando assim, o diálogo entre os segmentos da sociedade civil e o Estado.

Nos primeiros anos da década de 2000, se desencadearam várias ações na área da Educação do Campo. Destacam-se entre estas, a criação das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, em 2002 e em 2003 a criação do Grupo Permanente de Trabalho da Educação do Campo. Em 2004 foi instituída a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECADI), da Coordenação Geral de Educação do Campo no Ministério da Educação. No mesmo ano foi organizada a II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, com o objetivo de discutir a efetivação de políticas públicas para a Educação do Campo.

Nestes últimos dez anos, muito se tem feito pela efetivação da Educação do Campo e pela construção do seu conceito, porém, sabemos que apesar das inúmeras regulamentações, leis e decretos criados, ainda precisamos analisar, discutir e refletir sobre essa concepção de educação, pois as políticas públicas estabelecidas até o momento, não são suficientes para atender a pluralidade e as necessidades dessa área tão abrangente que é a Educação do Campo.

CONCLUSÃO

À guisa de conclusão utilizamos como metodologia de pesquisa a abordagem exploratória, conceitual e qualitativa do problema investigado. Segundo Gil (2002), pode-se definir uma pesquisa como um procedimento racional e sistemático que tem como objetivo proporcionar respostas aos problemas que são propostos.

Neste sentido, podemos dizer que toda investigação surge a partir de algum problema observado. De acordo com Minayo et. al. (1994), para realização de um estudo e análise sistemática da problemática, é imprescindível o levantamento de hipótese ou pressuposição que irá guiar e, ao mesmo tempo, delimitar o assunto a ser investigado. Após definido o objeto de estudo surge à necessidade de selecionar as formas de investigar esse objeto.

Seguindo a classificação proposta por Moreira e Caleffe (2008, p. 73) trata-se de uma pesquisa exploratória com abordagem qualitativa, pois “explora as características dos indivíduos e cenários que não podem ser descritos numericamente”. Nesse sentido, percebe-se que fazer pesquisa qualitativa é um processo de descrição em que cada detalhe é extremamente valioso. Para a realização deste estudo, optamos pela metodologia da pesquisa bibliográfica e documental sobre as políticas públicas voltadas para a educação do campo, buscando compreender a importância e relevância do tema no panorama nacional e regional.

A pesquisa qualitativa trabalha com o universo de significados, motivações, aspirações e valores. Dedicar-se àquilo que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

No que se refere à pesquisa exploratória, como afirma Gil (2002), esta tem como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema e, principalmente aperfeiçoar ideias ou a descoberta de intuições, sendo o planejamento da mesma bastante flexível, possibilitando a consideração dos mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Neste aspecto, a construção desse trabalho esteve organizado em três capítulos. Vimos que no primeiro trabalhamos em torno do histórico da educação rural no Brasil e a mudança de perspectiva para um modelo de educação do campo, bem como do conceito de educação do campo. Fez-se uma distinção conceitual entre educação rural e educação do campo, bem como pontuou-se as principais referências teóricas sobre estas.

No segundo capítulo, por sua vez, abordamos os movimentos sociais que impulsionaram as mudanças nas políticas públicas educacionais, bem uma reflexão/discussão a cerca do conceito de educação do campo, uma vez que este é um conceito novo e complexo.

No terceiro capítulo investigamos o avanço das políticas educacionais para o campo baseadas na pressão dos movimentos sociais que culminaram com novas legislações favoráveis a educação para os povos do campo.

Por fim, subsequente a este último capítulo, encontra-se as considerações finais acerca do trabalho realizado, que aponta em linhas gerais, as reflexões obtidas através da pesquisa. Esta não pretende se encerrar dada a amplitude e complexidade envolvendo a educação do campo.

REFERÊNCIAS

ACO, AÇÃO CATÓLICA OPERÁRIA. História da classe operária no Brasil: Gestão e nascimento – 1500 a 1888. Rio de Janeiro: ACO, 1985.

AMORIM, Anajara Gomes; COSTA, Sidney Alves. Desafios da educação no/do campo: um estudo no município de Barra do Choça – Sudoeste da Bahia. Disponível em: <http://educanp.weebly.com/uploads/1/3/9/9/13997768/desafios_da_educacao_do_campo_barra_do_choa_bahia.pdf>. Acesso em: 08 dez. 2013.

ANTONIO, Clésio Acilino; LUCINI, Marizete. Ensinar e aprender na educação do campo: processos históricos e pedagógicos em relação. In: **Cadernos Cedes**, Campinas, v.27, n. 72, p. 177-195, maio/ago. 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v27n72/a05v2772.pdf>>. Acesso em: 21 jan. 2014.

ARROYO, Miguel Gonzáles. Apresentação. In: CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem-Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: vozes, 2000.

_____. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. Brasil. Ministério do Desenvolvimento Agrário. **Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

BRASIL. Congresso Nacional. **Lei n.º 9.394/96. LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Ministério da Educação. Brasília, 1996.

_____. Conselho Nacional de Educação\Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Resolução nº 1 de 03 de abril de 2002.

_____. Ministério da Educação. **Referências para uma Política Nacional de Educação do Campo**. MEC . Caderno de Subsídios. Brasília, DF: 2004.

_____. Ministério de Desenvolvimento Agrário. Secretaria de Desenvolvimento Territorial. 2006

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra**. São Paulo: Expressão Popular, 2004a.

_____. Por uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: ARROYO, Miguel González; CALDART, Roseli Salette, MOLINA, Mônica Castagna (Orgs.). **Por uma Educação do Campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004b, pp.154-155.

_____. Sobre Educação do Campo. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, et al.; **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Organizadora: Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inkra; MDA, 2008. p. 67-86.

ESTEVAM, D. O. **Casa Familiar Rural: a formação com base na Pedagogia da Alternância**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2003. 126 p.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Saete. Primeira conferência nacional “Por uma Educação Básica do Campo”. In: ARROYO, M. G.; CALDART, R. S.; MOLINA, M. C. (Orgs.). **Por Uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.25.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Os Campos da Pesquisa em Educação do Campo: espaços e territórios como categorias essenciais. In: MOLINA, Mônica Castagna. Educação do Campo e Pesquisa: questões para reflexão. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006.

____. Educação do Campo e Território Camponês no Brasil. In: SANTOS, C. A.(org). **Educação do Campo: campo Políticas Públicas, Educação**. Brasília: INCRA/MDA, 2008 (Por uma Educação do Campo, 7) p. 39-64.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. São Paulo, Olho D’água, 1995.

____. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 30ª ed. 2007.

____. **Educação como prática da liberdade**. 34ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011a.

____. **Pedagogia do oprimido**. 50. ed. rev. E atual. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011b.

FRIGOTO, Gaudêncio. Projeto societário contra-hegemonico e educação do campo: desafios de conteúdo, método e forma. P. 19 – 46 In. MUNARIM, Antonio.; BELTRAME, Sonia. CONTE, Soraya Franzoni e PIXER, Zilma Izabel. (orgs). **Educação do campo: reflexões e perspectivas**. Florianópolis: Insular, 2010.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4º ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GIMONET, J. C. Nascimento e desenvolvimento de um movimento educativo: as Casas Familiares Rurais de Educação e Orientação. In: Seminário Internacional da Pedagogia da Alternância: Alternância e Desenvolvimento, 1., 1999. **Anais**. Salvador: UNEFAB, 1999, p. 39-48.

GOHN, Maria da Glória. **Movimentos sociais e educação**. São Paulo: Cortez, 1992.

INTER-AÇÃO. II Conferência Nacional de Educação do Campo. Luziania: Rev. Fac. Educ. UFG, 29 (2): 283-293 jul./dez. 2004. Disponível em: <http://www.revistas.ufg.br/index.php/interacao/article/viewFile/1418/1432>. Acesso: 23 jan. 2014.

MAGALHÃES, M. S. **Escola Família Agrícola: uma escola em movimento**. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2004. 126 p.

MICHELOTTI, Fernando. Educação do Campo: reflexões a partir da tríade Produção – Cidadania – Pesquisa. In: FERNANDES, Bernardo Mançano, et al.; **Educação do Campo: campo – políticas públicas – educação**. Organizadora: Clarice Aparecida dos Santos. Brasília: Inca; MDA, 2008. p. 87-96.

MINAYO, M. C. S. et al. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOREIRA, H. e Caleffe Gonzaga, L. **Metodologia da pesquisa para o professor pesquisador**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lamparina, 2008.

MORIGI, Walter. **A escola do MST – uma utopia em construção**. Porto Alegre: Mediação, 2003.

MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Princípios da Educação no MST – Cadernos de Educação nº. 08. In: **Dossiê MST Escola**. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2005, p.159-179.

PASSADOR, Cláudia Souza. **A educação rural no Brasil: o caso da escola do campo do Paraná**. São Paulo: Annablume, 2006.

POLETTI, Ronaldo. **Constituições Brasileiras, 1934**. Brasília: Senado Federal e Ministério da Ciência e Tecnologia, Centro de Estudos Etnográficos, 2001.

ROCHA, E. N.; PASSOS, J. C. e CARVALHO, R. A. (2004) **Educação do Campo: um olhar panorâmico**. Disponível em: <<http://www.forumeja.org.br/ec/files/Texto%20Base%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20do%20Campo.pdf>>_ Acesso em: 02 mar. 2010.

SILVA, Lourdes Helena da (1970). **Educação do Campo e Pedagogia da Alternância. A experiência brasileira**. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, n.5, jan./abr. 2008, pp. 99-106. Disponível em: <http://sisifo.fpce.ul.pt> Acesso em: 22 fev. 2014.

SILVA, Maria do Socorro. (2004) **Educação do Campo e Desenvolvimento: uma relação construída ao longo da história**. Disponível em: <http://www.contag.org.br/imagens/f244Educacao_do_Campo_e_Desenvolvimento_Sustentavel.pdf>. Acesso em 23 jan. 2014.

_____. Da raiz à flor: produção pedagógica dos movimentos sociais e a escola do campo. In: MOLINA, Mônica C. (Org.). **Educação do Campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006. p. 60-93.

SOUZA, João Francisco. **A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México**. Recife: NUPEP/UFPE, Edições Bagaço. Recife; Pernambuco. 1999.