

# Movimentos sociais do campo e educação: referências para análise de políticas públicas de educação superior\*

Rural social movements and education: references for an analysis of public policies in higher education

Salomão Mufarrej Hage<sup>1</sup>

Universidade Federal do Pará, UFPA, Brasil

## Resumo

O artigo pauta a discussão sobre a ação dos movimentos sociais e organizações sindicais do campo para assegurar o direito à educação para as populações que vivem no meio rural, apresentando referências para análise de políticas de educação superior. Sua construção é resultante dos estudos do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia sobre o Movimento da Educação do Campo, referenciando-se na concepção de Educação do Campo construída nos últimos quinze anos e no referencial teórico de análise que a fundamenta, buscando evidenciar as conexões dos fatos do momento atual com a materialidade que os determina, as contradições e as tendências de sua transformação, assegurando a relação entre específico e geral, entre particular e universal. Ao destacar conquistas importantes desse movimento como: o fortalecimento da articulação entre os diferentes sujeitos coletivos e as organizações que lutam pela Educação do Campo, com a ampliação dos fóruns estaduais e a criação do Fórum Nacional de Educação do Campo; a definição de marcos legais para dar suporte a essas lutas; e a implementação de programas educacionais para atender os sujeitos do campo na educação básica e superior; o artigo evidencia o protagonismo das organizações dos trabalhadores do campo para superar as condições precárias de vida e de educação existentes no meio rural, em meio ao processo de regulação que se institui na relação com o Estado, especialmente na disputa de concepções e políticas públicas de educação em meio à dinâmica da luta de classes no campo.

**Palavras-chave:** Educação do campo, Movimentos sociais, Políticas educacionais, Educação superior.

## Abstract

In this article, we discuss how social movements and rural union organizations assure education as a right for rural populations, specifically in the area of higher education. We base our study in research conducted by Study and Research on Amazonian Rural Education Group (*Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia*) on the Movement for Rural Education (*Movimento de Educação do Campo*) and their conception of Rural Education (*Educação do Campo*) that has been developed for over the past fifteen years. In our study, we focus on the connections of current day events, in order to highlight the contradictions that are parte of the present day situation, guaranteeing the interface between specific and general, particular and universal. By highlighting the achievements of

1 Doutor em Educação pela PUC de São Paulo, professor do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará, coordenador do Grupo de Estudo e Pesquisa em Educação do Campo na Amazônia (GEPERUAZ) e integra a Coordenação do Fórum Paraense de Educação do Campo. E-mail: salomao\_hage@yahoo.com.br

\* Agências financiadoras: CAPES/INEP – Programa Observatório da Educação (2013-2016) - OBEDUC nº 20346; CNPq – Edital Universal - 2011

these movements, we note their amplified capacity to articulate different collective subjects and organizations that fight for Rural Education, with state-level forums and the creation of the Rural Education National Forum (*Fórum Nacional de Educação do Campo*). We also define the special legal framework that supports these struggles and the implementation of programs destined to assist the different individuals that live in rural areas and who desire access to higher education. The article shows how organizations of rural workers are the main protagonists that overcome precarious living and educational situations amid conceptual and public policy disputes with state authorities and class conflict.

**Keywords:** Rural education, Social movements, Educational policies, Higher education.

## **O protagonismo do Movimento da Educação do Campo na disputa por concepção de educação, políticas públicas e projeto de desenvolvimento**

Os movimentos e organizações sociais representativos da classe trabalhadora do campo – constituída em sua diversidade por agricultores familiares, assentados, acampados e trabalhadores assalariados rurais, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, povos da floresta, comunidades tradicionais e quilombolas –, nas últimas décadas, têm participado ativamente das disputas relacionadas à conquista da terra, dos territórios pesqueiros e da floresta, ao fortalecimento da produção de base familiar e à garantia do direito à vida com dignidade; constituindo-se enquanto sujeitos coletivos de direito e de produção de novas referências de sociabilidade, em que se inclui o direito à educação.

Nessa caminhada de mobilização e protagonismo, o *Movimento da Educação do Campo* assumiu um papel efetivo para impedir a reedição das tradicionais políticas assistencialistas e compensatórias que mantêm a precarização das escolas rurais e reforçam o atraso e o abandono da educação dos povos que vivem da agricultura, do extrativismo e da pesca, ao reivindicar que as experiências político-pedagógicas acumuladas nesse processo de luta e mobilização, de tomada de posição nos confrontos entre concepções de agricultura, de projetos de campo, de educação e de lógica de formulação das políticas públicas, sejam reconhecidas e legitimadas pelo sistema público em suas várias esferas.

Esse Movimento reúne organizações sindicais e movimentos sociais, Fóruns e Comitês estaduais e municipais, universidades públicas, entidades e organizações da sociedade civil e órgãos do poder público de fomento ao desenvolvimento e da área educacional e instituições internacionais que compatilham princípios, valores e concepções político-pedagógicas, e se articulam para reivindicar políticas públicas de educação e desenvolvimento rural com qualidade social para as populações que vivem no meio rural.

O I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária – I ENERA, realizado em Brasília, em 1997, e a I e II Conferência Nacional de Educação do Campo realizadas em Luziânia – Goiás, respectivamente em 1998 e 2004, constituíram-se em marcos históricos desse movimento, ao reivindicar que a educação do campo seja assumida como política pública de maneira mais explícita; que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que tem para com os diversos sujeitos que

vivem no campo e na floresta; e que seja reconhecida a especificidade desses povos e de suas formas de viver e de ser, de formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e com a cultura (II CNEC, 2004, p.4).

Roseli Caldart (2008, p. 45), ao refletir sobre os desafios da trajetória da Educação do Campo e seus significados, tal como tem sido pautada por esse movimento, afirma se tratar de um conceito novo e em construção na última década, que somente pode ser compreendido/discutido na dinâmica específica dos sujeitos sociais do campo, cuja materialidade de origem exige que ela seja pensada/trabalhada sempre na tríade: Campo – Política Pública – Educação; um conceito em disputa, exatamente porque o movimento da realidade que ele busca expressar é marcado por tensões e contradições sociais muito fortes.

A autora nos esclarece que o campo é mesmo o primeiro termo da tríade, uma vez que foi o campo, sua dinâmica histórica, que produziu a Educação do Campo, com suas lutas sociais, com a luta pela terra, pelo trabalho, de sujeitos humanos e sociais concretos; campo das contradições de classe efetivamente. A Educação do Campo nasceu como mobilização/pressão de movimentos sociais por uma política educacional para comunidades camponesas, combinando as lutas dos sem-terra pela implantação de escolas públicas nas áreas de reforma agrária com as lutas de resistência de inúmeras organizações e comunidades camponesas para não perder suas escolas, suas experiências de educação, suas comunidades, seu território, sua identidade. A Educação do Campo nasceu afirmando que não se trata de qualquer política pública: o debate é de forma, conteúdo e sujeitos envolvidos. A Educação do Campo nasceu também como crítica a uma educação pensada em si mesma ou em abstrato; seus sujeitos lutaram desde o começo para que o debate pedagógico colasse a sua realidade, de relações sociais concretas, de vida acontecendo em sua necessária complexidade (CALDART, 2008, p. 45-46).

Em síntese, para Caldart (2008, p. 46), está em questão, no âmbito dessa tríade, a criação de uma política de educação da classe trabalhadora do campo, para a construção de um outro projeto de campo, de país, e que pelas circunstâncias sociais objetivas de hoje, implica na formação dos trabalhadores para lutas anticapitalistas, necessárias a sua própria sobrevivência: como classe, mas também como humanidade. Maria do Socorro Silva (2006, p. 86-89), em seus estudos para compreender as lutas dos movimentos sociais do campo nas últimas décadas, parte da premissa de que esses sujeitos coletivos vêm se constituindo, ao longo da nossa história, como um espaço de conhecimento e (re)conhecimento dos saberes, cultura e dos direitos dos sujeitos do campo, de produção de uma teoria e uma prática pedagógica, destacando os seguintes ensinamentos e aprendizagens acumuladas nesse processo:

- a) *Os movimentos sociais como sujeitos coletivos colocam a luta pela escola no âmbito dos direitos, ao entenderem que a luta pela terra, pela água, pela floresta, pela soberania alimentar vem articulada ao direito à saúde, à moradia, à segurança, à proteção da infância, ao meio ambiente, à vida e à educação. Revelam à teoria e ao fazer pedagógicos a centralidade que tem a luta pela humanização das condições de vida nos processos de formação do ser humano.*

- b) *Os movimentos como sujeitos coletivos apresentam demandas materiais que desafiam a agenda política do país e disputam significados sociais, culturais e políticos*, pois a participação dos movimentos em conselhos e outros espaços institucionais de interlocução entre Estado e Sociedade, formulando e realizando o controle social das políticas, provoca a renovação do sistema político (regras, normas e procedimentos), possibilitando a construção de novas institucionalidades para a gestão social das políticas públicas, e colocando o desafio de articular a participação nestes espaços com as outras ações dos movimentos, com o seu processo organizativo, com sua capacidade mobilizadora e formativa. Essas ações, intervenções e visão de mundo produzem uma política cultural, a partir da construção de novos valores e sentidos para mudar a realidade existente, sobretudo ao expor socialmente as desigualdades que se originam e se sustentam nas relações sociais.
- c) *Os movimentos como sujeitos coletivos disputam projetos de desenvolvimento*, ao tecerem no imediato da ação e no mediato do pedagógico e das políticas culturais, um projeto político alternativo ao projeto neoliberal que faz emergir o compromisso coletivo com as estratégias de desenvolvimento e de inclusão social e política. Essas estratégias se constituem como um processo de formação de base importante porque ajudam na construção de referenciais que levam as pessoas a lutarem contra a subalternidade, e têm contribuído para se repensar o papel da educação escolar e não escolar dentro da nossa sociedade na construção do desenvolvimento sustentável, inclusive inovando na legislação que pela primeira vez faz referência aos movimentos sociais como fundamentais para a construção do projeto político-pedagógico das escolas do campo.
- d) *Os movimentos sociais como sujeitos coletivos desenvolvem concepções e práticas pedagógicas*, que recriam as relações educativas e a própria ideia do que seja a educação e o educativo. Nessas concepções e práticas se redimensionam as relações entre educador e educando, ao incorporar na escola uma prática libertadora, estimuladora da reflexão, da ação dos educandos na realidade, na construção de sua autonomia e independência; nelas se estabelece uma relação diferente com o conhecimento e com a realidade, em que o mundo escolar não se dissocia do mundo dos fatos, da vida, das lutas, da discriminação e das crises cotidianas; e muitas dessas práticas e concepções têm buscado nas linguagens artísticas e nos referenciais da cultura e da memória suportes e caminhos para a ocorrência de seus trabalhos, valendo-se do uso da imaginação, da criação e de meios motivadores e expressivos para a reconstrução de identidades – de ver-se e ser visto de outras formas, de modo a se (re)conhecerem e se (re)pensarem em termos de origem, pertencimento e inserção social.

### **A conquista de marcos legais como estratégia para assegurar a universalidade do direito à educação e afirmar as especificidades dos sujeitos do campo**

Esse esforço de mobilização e de conquistas também se fez notar no âmbito da legislação de forma específica, onde o Movimento de Educação do Campo acumulou,

a partir de suas diversas lutas em nível nacional, estadual e municipal, um conjunto importante de instrumentos legais, capazes de reconhecer e legitimar as lutas e experiências educativas dos trabalhadores do campo, uma condição também necessária para que a universalidade do direito à educação se exerça, afirmando as especificidades dos sujeitos do campo.

A primeira conquista importante nesse campo, envolvendo a participação dos Conselhos Estaduais e Municipais de Educação, MEC, CONSED, UNDIME, universidades e instituições de pesquisa, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Rural Sustentável e de organizações não governamentais foi a aprovação das “Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo”, que se constituem num conjunto de princípios e procedimentos que visam adequar o projeto institucional das escolas do campo às políticas curriculares nacionais vigentes intencionando legitimar a identidade própria dessas escolas, que deve ser definida ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos povos do campo, em sua memória coletiva, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais, contemplando o campo em sua diversidade social, cultural, política, econômica, de gênero, geração e etnia (CNE/CEB. Resolução nº 1, de 3 de Abril de 2002).

Outros marcos legais regulatórios das escolas de Educação Básica do Campo também foram estabelecidos e devem ser apropriados pelos gestores públicos, assim como pelos movimentos e organizações sociais do campo e comunidades escolares a fim de que se materializem e possam promover as alterações necessárias nas precárias condições em que a oferta de ensino tem sido disponibilizada no meio rural. Trata-se da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de nº 2, de 28 de Abril de 2008 (CNE/CEB, 2008), que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo; da Resolução do Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica de nº 4, de 13 de Julho de 2010 (CNE/CEB, 2010), que reconhece a Educação do Campo como modalidade específica da Educação Básica e define a identidade da escola do campo; e do Parecer nº 1, de 15 de Março de 2006 (CNE/CEB 2006) que reconhece os Dias Letivos para a aplicação da Pedagogia da Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância.

A primeira legislação, como o próprio nome explicita, estabelece referências complementares às Diretrizes de 2002, ampliando os parâmetros quanto à política de nucleação e sua vinculação ao transporte escolar que, na prática, vem sendo imposta pelos gestores públicos às escolas do campo, destacando o papel dos entes federativos e o regime de colaboração como fundamentais para a oferta de educação de qualidade aos sujeitos do campo. A segunda legislação tem sua importância destacada ao reconhecer, no âmbito das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica, a Educação do Campo como modalidade específica, prevendo a educação para a população rural com adequações necessárias às peculiaridades da vida no campo e de cada região. Assim como, ao definir a identidade da escola do campo pela vinculação com as questões inerentes à sua realidade, com propostas pedagógicas que contemplam sua diversidade em todos os aspectos, sociais, culturais, políticos, econômicos, de gênero, geração e etnia. (Resolução 4/2010 do CNE/CEB. Art. 36)

A terceira legislação é resultante de um longo processo de diálogo entre os proponentes da Pedagogia da Alternância, os Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFAs) e os órgãos responsáveis pelos sistemas públicos de ensino no sentido de reconhecer a aplicação dessa experiência pedagógica como alternativa viável para a oferta da Educação Básica aos sujeitos de campo, possibilitando aos CEFAs a certificação dos estudantes neles matriculados.

A Alternância que se constitui em uma das principais estratégias na oferta dos diferentes níveis de ensino e no processo de expansão do acesso à educação superior para os sujeitos do campo, é tida como um foco de tensão, ao fundamentar-se no reconhecimento de diferentes tempos e espaços formativos, com contribuições específicas no processo pedagógico, que viabilizam aos trabalhadores rurais a continuidade de seus processos de escolarização, sem ter que deixar de viver-morar-trabalhar nas comunidades rurais.

Nos cursos de educação superior ofertados no âmbito do Movimento da Educação do Campo, a alternância se constitui pela articulação de temporalidades pedagógicas específicas, denominadas Tempo Escola e Tempo comunidade. A primeira se desenvolve nos espaços institucionais em que os cursos são ofertados e, a segunda, onde os educandos desenvolvem seu trabalho, sua militância no movimento social, sua convivência familiar, ou seja, nas comunidades rurais, nos assentamentos e acampamentos, onde se materializa a vida concreta dos sujeitos do campo. Busca-se com essa articulação cultivar um vínculo permanente entre o conhecimento que a ciência produz e as questões atuais que envolvem a vida dos sujeitos do campo, centrando o processo pedagógico no princípio da *práxis*, ao articular teoria e prática; e entendendo que a realidade possa ser não apenas compreendida e analisada, mas também transformada (MOLINA et al., 2012, p. 18).

Ainda no âmbito dos marcos regulatórios, o presidente Lula da Silva, através do Decreto de nº 7.352, de 4 de Novembro de 2010, contribuiu para o fortalecimento e consolidação da Educação no meio rural, ao estabelecer referências sobre a política de educação do campo e a regulamentação do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA (BRASIL, 2010), alçando a Educação do Campo à condição potencial de política de Estado.

Segundo o Decreto, a política de Educação do Campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de Educação Básica e Superior às populações do campo, e a oferta deve ser de responsabilidade compartilhada entre a União, estados, Distrito Federal e municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto em seus próprios artigos (Art.1º). Sobre as populações do campo, a diversidade é reafirmada, ao serem compreendidas no Decreto como agricultores familiares, extrativistas, pescadores artesanais, ribeirinhos, assentados e acampados da reforma agrária, trabalhadores rurais assalariados, quilombolas, caiçaras, povos da floresta, caboclos; e ao estabelecer-se que a escola deve atender a esses cidadãos respeitando a diversidade, nos aspectos sociais, culturais, ambientais, políticos, econômicos, de gênero, raça e etnia (§ 1º, Art.1º).

O Decreto responsabiliza o governo federal pela criação e implementação de mecanismos que assegurem a manutenção e o desenvolvimento da educação na área rural, para superar a defasagem histórica de acesso, propondo a intervenção sobre

a redução do analfabetismo de jovens e adultos; o fomento da educação básica na modalidade jovens e adultos integrando qualificação social e profissional; a garantia de fornecimento de energia elétrica, água potável e saneamento básico para as escolas; e a promoção da inclusão digital com acesso a computadores, conexão à internet e às demais tecnologias digitais.

A formação de professores que atuam nas escolas do campo, de acordo com o Decreto, deve ser referenciada nos princípios e objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica (Art. 5º do Decreto nº 6.755, de janeiro de 2009). Ele ainda determina que, para receber assistência técnica e as transferências voluntárias de recursos do governo federal, os estados e municípios devem incluir a educação do campo nos seus planos estaduais e municipais de educação.

De fato, o Decreto prevê importantes iniciativas a serem encaminhadas pelos diversos entes federados que, para serem efetivadas, dependem de ações e metas asseguradas nos respectivos planos decenais, as quais prescindem da aprovação do novo Plano Nacional de Educação. No entanto, convém esclarecer que ele foi assinado no final do Governo de Lula da Silva, iniciando sua implementação a partir do Governo Dilma e de novos Governos estaduais, período de transição no escopo administrativo do MEC, sem, contudo, indicar horizontes seguros nos rumos da política de Educação do Campo.

### **A criação do FONEC como espaço de crítica e denúncia do avanço do capital no meio rural e suas implicações quanto à precarização da vida e da educação no campo**

Esse cenário de indefinições e incertezas foi decisivo para que, em agosto de 2010, os movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades e institutos federais de educação decidissem criar o Fórum Nacional de Educação do Campo, com autonomia para debater com o poder público sobre as proposições voltadas para implantação/fortalecimento e consolidação de políticas públicas de educação, a partir das especificidades, diversidades e questões da educação do campo.

O Fórum em sua articulação intenciona garantir que as políticas públicas a serem efetivadas sejam estratégicas para a construção de um projeto contra-hegemônico de campo, ao contribuir para a melhoria da educação no meio rural e superação do processo histórico de desigualdade educacional a que estão submetidas suas populações, refletidas nos dados educacionais e de políticas públicas inadequadas ou ausentes (FONEC, 2010, p.1).

No contexto em que uma nova gestão assume o Governo Federal, em 2011, O Fórum Nacional de Educação do Campo se apresenta como canal de comunicação entre os movimentos sociais do campo e a esfera governamental, com a possibilidade de estabelecer interlocução com a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão, que passa a ser incorporada na Estrutura Regimental do Ministério da Educação, através do Decreto nº 7.690, de 2 de Março de 2012 (BRASIL, 2012), reunindo a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade e a Secretaria de Educação Especial, existentes no Ministério da Educação no período do Governo Lula.

Em seu pouco tempo de existência e com as suas produções, o FONEC tem primado pelo exercício da crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas em educação do campo, bem como a correspondente ação política com vista à implantação, consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo (FONEC, 2010, p.1). Ele tem constatado e, ao mesmo tempo, denunciado essa nova fase da política do capital para a agricultura que, abrindo um novo ciclo, gerou uma nova aliança das classes dominantes e um novo lugar para o campo no projeto de capitalismo brasileiro, intensificando os processos de precarização da vida, do trabalho e da educação, historicamente impostos aos sujeitos do campo. (FONEC, 2012, p.4)

Os documentos do FONEC são esclarecedores quanto ao avanço da hegemonia do capital no campo brasileiro nessa última década e meia, sob a forma do agronegócio, hegemonia esta que tem se efetivado na esfera econômica, no Congresso Nacional, no Poder Judiciário e no conjunto da sociedade civil; e que tem se materializado com a forte participação do Estado, ao financiar, com volume considerável de recursos públicos, grandes projetos e obras de infraestrutura, que são (des)reguladoras da terra (FONEC, 2012, p. 5).

Na dinâmica de vida do meio rural e da produção das mercadorias agrícolas em todo mundo, essa forma hegemônica do capital tem produzido mudanças estruturais, entre as quais o FONEC destaca:

- Intensificação das desigualdades entre o campo e a cidade e nas relações fundiárias e sociais no meio rural, por meio da concentração econômica, verticalização (poucas empresas controlam a produção de insumos, o armazenamento e beneficiamento da produção e a venda) e grandes propriedades que impedem a realização da reforma agrária, a demarcação e reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas, e promovem o aumento da violência e da violação dos territórios dos pescadores e povos da floresta, o esvaziamento do meio rural e a fragilização e vulnerabilidade da agricultura familiar e camponesa;
- Imposição da racionalidade do capital no campo, ao projetar a produção em larga escala, em uma mesma área contínua, especializando a agricultura em monocultivos, para obter máxima produtividade do trabalho e da rentabilidade econômica; e ao incidir na construção do imaginário social de que o agronegócio é sinônimo de modernidade, avanço, alta produtividade, sendo um ideal de competência produtiva a ser atingido pelo conjunto dos agricultores;
- Universalização de matriz tecnológica controlada pelas empresas, de uso intensivo de insumos agroquímicos artificiais (produzidos no mercado mundial) e de agrotóxicos, que incluem a aplicação da biotecnologia, da informática e de sofisticadas técnicas de irrigação, e que promovem a substituição da mão-de-obra pela mecanização intensiva, a precarização do trabalho assalariado e a alienação do trabalho no campo;
- Desnacionalização progressiva do setor agrícola com o controle da agricultura pelo capital financeiro articulado a grandes empresas transnacionais, que monopolizam o mercado de sementes, insumos, produtos e dos preços agrí-



colas, aprofundando a dependência externa e promovem a exploração ultra-predatória da natureza com a destruição da biodiversidade e da vida humana. (FONEC, 2012, 5-6)

Os protagonistas dessa aliança de classe são o capital financeiro, as grandes cadeias de produção e comercialização de *commodities* (mercadorias agrícolas padronizáveis) de escala mundial, os grandes proprietários de terra, as empresas de comunicação de massa e o Estado brasileiro. Eles se fazem representar pela Associação Brasileira de Agronegócio (ABAG), pela Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e pela Frente Parlamentar da Agropecuária (FPA) e reeditam a vinculação da propriedade fundiária com o capital financeiro, protegendo as terras improdutivas para futura expansão dos negócios agrícolas, travando a Reforma Agrária e desencadeando uma ampla campanha de criminalização dos movimentos sociais populares do campo, ao massificarem a proposição do agronegócio como única lógica possível para o desenvolvimento não somente da produção, mas da educação, da pesquisa, da assistência técnica, enfim para o campo ter lugar na sociedade moderna. (Declaração do ENUTTPCAF, 2010, p. 5)

Assistimos assim, no entendimento do Fórum Nacional de Educação do Campo, à utilização de uma estratégia muito articulada e profissionalizada das organizações da classe dominante do campo no Brasil para afirmar a “institucionalização da ideia de agronegócio no país”, entretanto, marcada por uma ambivalência das práticas do patronato rural brasileiro, que combina competitividade e defesa da tecnologia como paradigma da modernidade e do desenvolvimento, com práticas políticas arcaicas como a violência contra trabalhadores do campo e sem-terra e o recurso ao trabalho escravo. (BRUNO; LACERDA; CARNEIRO, 2012)

Nesse cenário, os movimentos sociais populares do campo têm desenvolvido muitas ações de denúncia e resistência, visando o enfrentamento ao avanço do capital financeiro no campo. O MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), por exemplo, durante as mobilizações do Abril Vermelho de 2012, denunciou a existência de mais de quatro milhões de famílias de trabalhadores rurais aguardando terras para produzir e 186 mil famílias acampadas, vivendo em condições precárias, em barracas de lona, na luta pela reforma agrária”, isso tudo em face do processo de criação de assentamentos no país encontrar-se parado (MST, 2012, p.1),

A Confederação Nacional dos Trabalhadores da Agricultura - CONTAG, no 18º Grito da Terra Brasil realizado em maio de 2012 apresentou uma lista de 347 pessoas ameaçadas de morte por causa dos conflitos agrários em todo o país (CONTAG, 2012, p.1). O Movimento de Pescadores e Pescadoras Artesanais do Brasil (MPPAB) também realizou marcha em defesa da pesca artesanal, reunindo em torno de dois mil pescadores e pescadoras artesanais em Brasília, reivindicando a regulamentação e garantia do direito das comunidades pesqueiras sobre as terras e as águas (MPPAB, 2012, p.1).

No caso específico da educação, em face dos impactos quanto à intensificação da precarização da vida e da educação do campo, produzidos pelo avanço da hegemonia do capital no meio rural, o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra lançou em nível nacional a campanha “*Fechar Escola é Crime*” com o objetivo de discutir e denunciar a situação do fechamento das escolas, principalmente no campo, e mobi-

lizar comunidades, movimentos sociais, sindicatos, enfim toda a sociedade para se indignar quando uma escola for fechada e lutar para mudar esta realidade (MST, 2011).

A campanha denuncia o dado alarmante de que em 2002, segundo o Censo Escolar do INEP, existiam 107.432 escolas no território rural, e em 2011, o número desses estabelecimentos de ensino reduziu-se para 76.229, significando o fechamento de 31.203 escolas no meio rural, em uma realidade onde a maioria das escolas existentes está em condições precárias. Ao mesmo tempo, a campanha conclama a sociedade brasileira para assumir a educação pública como um direito de todos os trabalhadores, indicando que a nossa ação deve ser local, visto que a maioria das escolas fechadas pertence à rede municipal, mas sem perder de vista que devemos responsabilizar e fazer o Ministério da Educação dar respostas sobre o fechamento de escolas, exigindo o seu não fechamento e dando condições para a construção de novos estabelecimentos. (MST, 2012)

De fato, a situação é bastante complexa e de difícil análise, sendo evidentes as contradições quando se verifica como tem sido tratado o processo de escolarização das populações do campo em nosso país, pois as pesquisas que referenciam a elaboração deste artigo, desenvolvidas no âmbito do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação do Campo na Amazônia – GEPERUAZ, da Universidade Federal do Pará, revelam que do total de 29.830.007 de pessoas que vivem no campo em nosso país (GEPERUAZ, 2010), somente 21% acessam a escola, isto é, que existem 6,3 milhões de matrículas nas escolas do meio rural, segundo o Censo Escolar do INEP (2011).

De forma mais detalhada, os dados do INEP desse mesmo ano indicam que somente 6,98% das crianças do campo acessam a educação infantil na creche e que apenas 66,80% acessam a educação infantil na pré-escola. Em termos do Ensino Fundamental, a matrícula atinge 91,96% da população entre 6 e 14 anos, destacando-se o fato, que grande parte desse contingente é atendido nos anos iniciais do Ensino Fundamental, através das escolas unidocentes e multisseriadas.

Segundo dados da Coordenação de Educação do Campo do MEC, existem atualmente 48.875 escolas multisseriadas no Brasil, as quais representam 56,45% das Escolas do Campo. Nelas atuam 70 mil docentes e estudam 1,3 milhão de estudantes nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Em grande medida, essas escolas se constituem na única alternativa para esses sujeitos estudarem nas próprias comunidades em que vivem, ficando expostos a um conjunto de situações que não favorecem o sucesso e a continuidade dos estudos e muito menos a permanência desses sujeitos no campo, evidenciando, inclusive, o descumprimento da legislação vigente que já aponta marcos operacionais da qualidade que deveriam ser alcançados na educação básica nas escolas do campo.

Essa afirmação pode ser constatada a partir dos estudos do Observatório da Equidade – As Desigualdades na Escolarização do Brasil (BRASIL, 2009, p. 32) – que nos revelam que, para cada duas vagas nos anos iniciais do Ensino Fundamental existe uma vaga nos anos finais; e, para cada seis vagas nos anos finais do Ensino Fundamental existe apenas uma vaga no Ensino Médio, o que demonstra quão desigual e excludente continua sendo o processo de escolarização dos segmentos empobrecidos do campo em nosso país, dando sentido às afirmações de Arroyo ao indicar que “quando a terra, o território e as formas de produção encontram-se ameaçados, são

ameaçadas também a identidade dos sujeitos: a produção da infância, da adolescência e da juventude; a ESCOLA também é ameaçada”. No entendimento desse autor, em razão dessa situação, “a escola do campo tem como desafio justamente trabalhar com configurações de infância, adolescência e juventude não legitimadas e ameaçadas” (ARROYO, 2006, p. 107).

As estatísticas indicativas do atendimento da população rural no Ensino Médio em nosso país (18,43%) também reforçam a situação de exclusão que caracteriza o atendimento educacional no meio rural e, no caso do Estado do Pará, a situação é ainda muito peculiar, à medida que o atendimento a essa etapa da Educação Básica majoritariamente ocorre através do Sistema Modular, em que os professores se deslocam periodicamente para ministrar as disciplinas de forma concentrada, atingindo 96 municípios dos 144 existentes no Estado, e um total de 30.000 estudantes, que estudam em turmas isoladas, com precária infraestrutura, funcionando em 465 comunidades rurais.

No caso da Educação de Jovens e Adultos, a situação é ainda mais excludente à medida que os índices de atendimento são irrisórios no campo, tanto no Ensino Fundamental (4,34%), quanto no Ensino Médio (3,10%).

O quadro relativo à formação dos professores também é preocupante. Dados do Censo Escolar do INEP de 2011 indicam que, dos 342.845 professores que atuam no campo no Brasil, quase a metade, 160.317, não possui educação superior (46,7%) e, destes, 156.190 possuem o Ensino Médio (97,4%), e 4.127 possuem apenas o Ensino Fundamental (2,6%). Quando associamos essa situação ao fato de que esses educadores desenvolvem suas atividades letivas em condições pouco adequadas ao desenvolvimento do ensino-aprendizagem, em que, das 76.229 escolas existentes no campo, 68.651 não acessam internet (90,1%), 11.413 não possuem energia elétrica (15%), 7.950 não possuem água potável (10,4%), e 11.214 não possuem esgoto sanitário (14,7%), compreendemos como se configura, de fato, a precarização do ensino, associada à precarização da vida no meio rural brasileiro.

### **A unidade na luta entre os trabalhadores, povos do campo, das águas e das florestas como estratégia para confrontar o Agronegócio e avançar nas conquistas**

A amplitude desses desafios, que se apresentam na atualidade, culminou com a realização do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e Trabalhadoras, Povos do Campo, das Águas e das Florestas em Brasília, em agosto de 2012, que reuniu em torno de 10 mil trabalhadores – povos do Campo das Águas e da Floresta, tendo como centralidade a luta de classes em torno da terra, atualmente expressa na luta por *Reforma Agrária, Terra, Território e Dignidade*.

A pauta de reivindicação desse encontro unificado é bastante abrangente, envolvendo a reforma agrária, a soberania territorial, a soberania alimentar, a agroecologia, a centralidade da agricultura familiar e camponesa e de formas tradicionais de produção e o seu fortalecimento por meio de políticas públicas estruturantes, a superação da divisão sexual do trabalho e do poder patriarcal, a soberania energética, a democratização dos meios de comunicação, e reconhecimento pelo Estado do direito

à consulta livre, prévia e informada e reparação nos casos de violação de direitos das populações atingidas por grandes projetos. (Declaração do ENUTTPCAF, 2010, p. 3-5)

Nesse cenário, entre os desafios fundamentais para os movimentos sociais e organizações representativos dos trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo das águas e das florestas, destaca-se o compromisso de tomar posição unitária no confronto de paradigmas de agricultura, assumindo o pólo da *agricultura familiar camponesa* como orientador das ações e dos debates da Educação do Campo, para fortalecer as organizações sociais, construindo pautas comuns e processos unitários de luta, colocando como centro a luta de classes e o enfrentamento ao agro e hidronegócio para garantir direitos territoriais, dignidade e autonomia, reconhecendo a diversidade da natureza e dos trabalhadores do campo, das águas e da floresta, como nosso grande patrimônio (FONEC, 2012, p. 24).

Nessa pauta unitária, a educação do campo, indígena e quilombola se insere como ferramenta estratégica para a emancipação dos sujeitos, ao surgir das experiências de luta pelo direito à educação e por um projeto político-pedagógico vinculado aos interesses da classe trabalhadora. Elas se contrapõem à educação rural que, neste momento, tem como objetivo fortalecer um projeto de agricultura e sociedade subordinada aos interesses do capital, que submete a educação escolar à preparação de mão-de-obra minimamente qualificada e barata e que escraviza trabalhadores e trabalhadoras no sistema de produção de monocultura (Declaração do ENUTTPCAF, 2010, p. 3).

Todo o esforço coletivo empreendido pelo protagonismo dos movimentos sociais e fortalecido com a definição dos marcos regulatórios explicitados tem impactado no reconhecimento da Educação do Campo como política pública e se materializado na efetivação, através dos órgãos governamentais de programas e ações que avançam na garantia do direito à educação das populações e sujeitos que vivem no campo. Como exemplo desses programas e ações temos: o *Programa Projovem Campo* que se destina a agricultores de 18 a 29 anos que não tenham concluído o ensino fundamental, utilizando a formação em regime de alternância para certificá-los no ensino fundamental com qualificação em agricultura familiar; o *PROCAMPO – Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação no Campo* que oferece graduação a professores das escolas rurais que lecionam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio; o *Programa de Iniciação à Docência para a Diversidade* no âmbito do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID), que concede bolsas para alunos regularmente matriculados nos cursos de Licenciatura para Educação do Campo e Licenciatura para a Educação Indígena, aprovados pela SECADI do MEC, no âmbito dos programas PROCAMPO e PROLIND, em parceria com a CAPES; o *Programa Escola Ativa* que se responsabiliza pela formação dos gestores e professores que atuam nas escolas rurais multisseriadas, as quais atendem em uma mesma sala de aula estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental; e o *Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária* que oferece educação escolar aos jovens e adultos das famílias beneficiárias dos projetos de assentamento criados ou reconhecidos pelo INCRA em todos os níveis de ensino.

Todos esses programas têm uma interface direta ou indireta com a educação superior, seja formando em nível de graduação ou pós-graduação *lato sensu*, e têm

sido desenvolvidos pelo Ministério da Educação através da aproximação entre os órgãos públicos federais, estaduais e municipais, as universidades e as organizações sindicais e movimentos sociais populares do campo, assumindo o desafio de pautar as especificidades sócio-culturais e territoriais nas políticas públicas que chegam até as escolas do campo.

O Pronera e o Procampo terão aqui suas contribuições mais detalhadas pela relevância de sua inserção na educação superior e mais especificamente no eixo da formação de professores do campo, ao possibilitarem estratégias de acesso e de oferta diferenciadas, que buscam viabilizar a presença e permanência destes sujeitos neste nível de ensino, sem que eles tenham que deixar de viver e morar no campo.

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA) foi criado em meio a uma ampla mobilização social em torno da luta pela terra e pela educação, e tem sido um grande impulsionador do acesso à educação pelos trabalhadores rurais. Os dados levantados no site do INCRA (2011) confirmam essa afirmação ao evidenciar que até 2010 o Programa havia atendido um total de 346.629 estudantes nos diversos níveis de ensino, sendo 299.277 na Educação de Jovens e Adultos, 46.891 no Ensino Médio e Superior e 461 estudantes em nível de especialização.

O Pronera se consolidou como um espaço de resistência, por meio da formação política, técnica e profissional dos sujeitos do campo para além da elevação de escolaridade, possibilitando aos trabalhadores compreender o campo na sua amplitude, e posicionarem-se frente a uma realidade que exige seu protagonismo social.

Por meio de parcerias entre as universidades públicas e os movimentos sociais e organizações sindicais do campo, o Programa ofertou uma diversidade de cursos, com vistas a viabilizar a promoção do desenvolvimento dos assentamentos e das famílias que neles vivem, entre eles se incluem: os cursos de agronomia, com ênfase em agroecologia e administração de cooperativas; os cursos de formação de educadores, como os de Pedagogia da Terra, Pedagogia das Águas ou Pedagogia do Campo para criar condições para a ampliação da oferta da Educação Básica no meio rural, com a formação de educadores das próprias comunidades rurais; assim como cursos de Medicina Veterinária, Geografia, Enfermagem, História, Letras, Direito, Artes, Ciências Agrárias e Licenciatura em Educação do Campo.

O Procampo também foi criado a partir da luta do Movimento da Educação do Campo por uma política específica de formação inicial para educadores do campo, devido à imensa precariedade na formação dos docentes que atuam nesse território, explicitada anteriormente. Essa política foi demandada especialmente na II Conferência Nacional Por Uma Educação do Campo, de 2004, e materializada, a partir de 2007, com a oferta da Licenciatura em Educação do Campo como novo curso de graduação.

Até 2012, trinta e uma (31) instituições públicas de ensino superior ofereciam a Licenciatura em Educação do Campo, com 2.169 estudantes matriculados. Em, 2013 esse número será ampliado a partir de mais 40 novos cursos permanentes de Licenciatura em Educação do Campo, como parte das ações estruturantes do Programa Nacional de Educação do Campo – Pronacampo, do MEC (MOLINA et al., 2012, p. 16).

O curso de Licenciatura ofertado pelo Procampo objetiva formar e habilitar profissionais para atuação nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, tendo como objeto a escola de educação básica do campo, com ênfase na construção da

organização escolar e do trabalho pedagógico; ele prepara educadores para atuar na docência e na gestão de processos educativos escolares e comunitários; e o processo de formação dos profissionais da Educação nele efetivado tem como objetivo garantir o vínculo intrínseco da educação com a produção material da vida, em um sentido de transformação social, articulando-se criticamente aos modos de produção do conhecimento e da vida presentes na experiência social. Além disso, sua matriz curricular desenvolve uma estratégia multidisciplinar de trabalho docente, organizando os componentes curriculares em quatro áreas do conhecimento: Linguagens (expressão oral e escrita em Língua Portuguesa, Artes, Literatura); Ciências Humanas e Sociais; Ciências da Natureza e Matemática; e Ciências Agrárias (MOLINA et al., 2012, 118).

Articulando-se a todos os programas anteriormente explicitados, a partir de abril de 2007, com o lançamento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE), outras ações foram implementadas pelo governo federal com o intuito de promover o acesso ao ensino com equidade e garantir o direito de aprender para todos e para cada um, de maneira a levar em conta as desigualdades enfrentadas no meio rural, são elas: construção de escolas para o campo, Fundeb (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação) diferenciado para o campo com recursos que priorizam as demandas específicas da área, Caminho da Escola que financia a aquisição de transporte escolar adequado às condições do campo e alfabetização de jovens e adultos através do Programa Brasil Alfabetizado, uma vez que as taxas de analfabetismo no campo são quatro vezes maiores que nas cidades.

Como culminância dessas políticas, o governo federal lançou em março de 2012 o Programa Nacional de Educação do Campo (PRONACAMPO), apresentando-o como um conjunto de ações articuladas com o objetivo de oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação de uma política nacional de Educação do Campo nos termos do Decreto Presidencial n. 7.352, de novembro de 2010. O PRONACAMPO atenderá escolas do campo e quilombolas a partir de quatro eixos de ação: gestão e práticas pedagógicas, formação de professores, educação profissional e tecnológica e infraestrutura, após a adesão dos estados, municípios e Distrito Federal por meio do Plano de Ações Articuladas - PAR.

Essa situação indica a tendência do Ministério da Educação de privilegiar os demais entes federativos como interlocutores na implementação da política de educação do campo, institucionalizando cada vez mais o processo, ao vincular o atendimento dos Programas e ações ao PAR, de acesso restrito à esfera governamental. Se associarmos a essa estratégia, o fato do Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (SENAR), órgão vinculado à Confederação Nacional da Agricultura (CNA), ter sido ator central das formulações do Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e ao Emprego (PRONATEC) para o campo, constatamos um distanciamento entre a forma como se concretiza o Pronacampo e os contornos das lutas sociais responsáveis pelo percurso que gerou a sua construção, mas que não se identifica hegemonicamente nesse Programa (FONEC, 2012, p. 4)

De fato, o FONEC em seus eventos e produções, ao efetivar o exercício da análise crítica acerca das políticas públicas de Educação do Campo e de sua implantação, admite a insuficiência, em termos da ação do Estado, para caracterizá-las como políticas públicas estruturais e diferenciadas, ao mesmo tempo em que considera os programas

conquistados como passos importantes no cumprimento do direito à educação dos povos do campo, e defende a permanência dos mesmos no escopo do Governo enquanto existir demanda potencial, como também reivindica a ampliação com vistas a atender a toda a demanda existente no menor tempo possível (FONEC, 2012, p.16).

### **Tensão entre regulação e autonomia na relação entre Estado e movimentos sociais e suas implicações para as políticas de educação superior no campo**

Por fim, consideramos necessário analisar esses programas educacionais no contexto do processo de regulação que permeia a implementação de políticas públicas no Brasil, assim como em diversos países da América Latina, introduzida, segundo Oliveira (2009), por meio das reformas dos anos de 1990, cujas características centrais incidem sobre a gestão ou administração local, descentralizada; o financiamento calculado per capita, isto é, a introdução do custo-aluno como forma do Estado investir o mínimo e ampliar a capacidade de racionalização e controle dos gastos por parte da administração; e os sistemas de avaliação estandarizados como forma de controle dos resultados, padronização dos currículos, processos de gestão e de indução da performatividade dos agentes escolares tendo em vista a construção de uma nova cultura institucional, aos moldes das exigências da empresa capitalista e do mercado.

Segundo Maroy (2010), num sentido mais ampliado, a regulação é entendida como o processo de produção de regras e de orientação das condutas dos atores, constituída por um conjunto de mecanismos que vai permitir o controle, através do qual um sistema busca manter o equilíbrio, ou orientar as ações dos sujeitos.

Maués (2008), por sua vez, indica redefinições no papel do Estado, da sociedade e do mercado, via regulação das políticas educacionais, que por meio da imposição de um movimento de reforma na gestão do Estado, objetiva solapar as bases do então dominante modelo de administração burocrático-estatal para imprimir o modelo gerencialista ou pós-burocrático, que prima pela descentralização das responsabilidades, pelo controle rigoroso dos resultados, pela eficiência dos processos e pela diluição das fronteiras entre o público e o privado.

Essas modificações apresentam desdobramentos na área da educação, evidenciados pela centralização das decisões relativas ao processo pedagógico, pela descentralização das ações e pela avaliação dos resultados. Elas se orientam pelo princípio da flexibilidade, que se referencia pela descentralização administrativa por meio da transferência de obrigações dos órgãos centrais às instituições educacionais e aos atores locais; pela descentralização financeira, que permite às instituições educacionais e aos atores locais flexibilidade e “autonomia” na gestão e captação de recursos, e pela descentralização pedagógica através da exigência legal de elaboração do Projeto Pedagógico por parte das instituições educacionais e dos atores locais, seguindo as diretrizes e definições estabelecidas pelos órgãos centrais de administração.

Essas reflexões sobre o processo de regulação educacional são importantes para que possamos refletir sobre a tensão que permeia a implementação das políticas educacionais de educação do campo, especialmente as que se voltam para a educação superior, através dos programas educacionais mencionados anteriormente.

Em uma perspectiva, evidenciamos o esforço do Movimento de Educação do Campo, por meio de um intenso processo de lutas e resistências, com avanços e recuos, para

criar as condições de disputar a hegemonia. Nesse processo, a classe trabalhadora do campo tem assumido o direito ao conhecimento e à escolarização como parte dessas estratégias de resistência na terra e de garantia de sua reprodução social a partir do trabalho no campo, compreendendo que o avanço na garantia do direito à educação deve se dar vinculado à garantia do direito à terra, ao trabalho e à justiça social.

Em outra perspectiva, não podemos deixar de reconhecer que o Estado tem papel ativo na hegemonia do pensamento mercantil na educação e na sociedade, subordinando-se cada vez mais às demandas das grandes empresas e do capital financeiro que comandam o processo de expansão do agronegócio no campo; e no plano da política educacional, ele vem conduzindo a implementação de reformas que muito pouco alteram nossa herança histórica de atribuição de caráter secundário à educação como direito universal, mas que, pelo contrário, fortalecem as parcerias entre público e privado, ampliam a dualidade estrutural, e fragmentam as ações e programas em políticas focais que amenizam os efeitos sem alterar substancialmente suas determinações.

Em meio a essa tensão de fundo, o Movimento da Educação do Campo tem procurado, de forma autônoma, demandar do Estado políticas educacionais que reconheçam e legitimem as experiências pedagógicas acumuladas pelos sujeitos coletivos do campo pelo sistema público de educação em suas várias esferas, no que resulta a implementação dos programas educacionais anteriormente mencionados, com seus avanços e insuficiências, limites e possibilidades, explicitadas ao longo desse artigo.

Ocorre que o Estado, em face das reivindicações do Movimento da Educação do Campo, tem implementado programas educacionais de caráter temporário, com ações fragmentadas e, em grande medida, acessados por meio de editais que, em geral, definem previamente o objeto, os objetivos, o financiamento, os critérios de acessibilidade e de avaliação das propostas, seguindo os princípios de centralização das decisões e descentralização das ações, que configuram o modelo gerencial na gestão das políticas públicas, institucionalizando e burocratizando cada vez mais as relações e restringindo com isso a autonomia dos sujeitos do campo na condução da gestão desses programas educacionais.

Essa situação tem limitado o espaço de disputa entre concepções de educação e de formulação e horizontes da política, exigindo mais atenção e cuidado, fundamentação e articulação do Movimento da Educação do Campo, no sentido de demandar políticas educacionais de Estado, estruturantes, de caráter emancipatório e contra-hegemônico, que sejam capazes de contribuir para a formação de uma nova aliança de classe, entre sujeitos do campo e da cidade, em nível nacional e internacional, contra o capital, e que afirme as lutas das populações do campo por *Terra, Território e Dignidade*, assumindo a reforma agrária como bandeira unitária dos trabalhadores e trabalhadoras e povos do campo, das águas e das florestas.

## Referências

ARROYO, Miguel González. A escola do campo e a pesquisa do campo: metas. In: MOLINA, Mônica Castagna. **Educação do campo e pesquisa: questões para reflexão**. Brasília: Ministério do Desenvolvimento Agrário, 2006, p. 103-116.



BRASIL. Presidência da República. **Decreto nº 7.352**, de 4 de Novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA.

BRASIL. Presidência da República. Observatório da Equidade. **As desigualdades na escolarização no Brasil**. Brasília, 2009.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 7.690**, de 2 de Março de 2012. Aprova a Estrutura Regimental e o Quadro Demonstrativo dos Cargos em Comissão e das Funções Gratificadas do Ministério da Educação.

BRUNO, Regina; LACERDA, Elaine; CARNEIRO, Olavo B. Organizações da classe dominante no campo. Verbete do Dicionário da Educação do Campo. **EPSJV/Expressão Popular**, 2012, p. 519-531.

CALDART, Roseli Salete. Sobre educação do campo. In: SANTOS, Clarice Aparecida dos (Org.). **Educação do campo: campo - políticas públicas – educação**. (NEAD Especial: 10). Brasília: INCRA; MDA, 2008. p. 44-55.

CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 1**, de 3 de Abril de 2002. Diretrizes operacionais para a educação básica nas escolas do campo.

CNE/CEB. **Parecer nº 1 em 15 de Março de 2006**. Dias letivos para a aplicação da Pedagogia de Alternância nos Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA).

CNE/CEB. **Resolução CNE/CEB nº 2**, de 28 de Abril de 2008. Diretrizes Complementares para o atendimento da Educação Básica do Campo.

CNE/CEB. **Resolução nº 4**, de 13 de Julho de 2010. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica.

II CNEC – Conferência Nacional por uma Educação do Campo. **Por uma política pública de educação do campo**. Texto Base – da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo. Luziânia – GO, 2004.

CNPq. **Diretório dos Grupos**. Disponível em: <<http://www.cnpq.br/gpesq/apresentacao.htm>>. Acesso em: 17 mar. 2008.

CONTAG. Contag denuncia ameaças de morte a 347 trabalhadores rurais. Disponível em: <<http://www.acessepiui.com.br/movimento-social/contag-denuncia-amea-as-de-morte-a-347-trabalhadores-rurais/17064.html>>. Acesso em: 10 out. 2012.

ENUTTPCAF. **Por Terra, Território e Dignidade**. Declaração do Encontro Nacional Unitário de Trabalhadores e trabalhadoras, povos do campo das águas e das florestas. Brasília: ago. 2010. (digitalizado)

FONEC. **Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo**. Brasília: ago. 2010. (digitalizado)

FONEC. Notas para análise do momento atual da educação do campo. **Seminário Nacional, BSB**, 15 a 17 ago. 2012. (digitalizado)

GEPERUAZ. **Relatório conclusivo da pesquisa “Políticas de nucleação e transporte escolar: construindo indicadores de qualidade da educação básica nas escolas do campo da Amazônia”**, apresentado ao CNPq. Belém-PA, 2010.

INEP. **Sinopses Estatísticas: Pesquisa Nacional de Educação na Reforma Agrária**. PNERA, 2005.

INEP. MEC. **Sinopse Estatística da Educação Básica: Censo Escolar 2006, 2007, 2008, 2009, 2010, 2011, 2012.** Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais/ MEC.

MAUÉS, Olgais C. **A política de educação superior para a formação e o trabalho docente: a nova regulação educacional.** 2008. Disponível em: < <http://www.anped.org.br/reunioes/31ra/trabalhos/GT11-2988-Int.pdf>>. Acesso em: 10 jan. 2010.

MAROY, Christian. Regulação dos Sistemas Educativos. In: OLIVEIRA, Dalila Andrade; DUARTE, Adriana Maria Cancellari; VIEIRA, Livia Maria Fraga (Orgs.). **Dicionário: trabalho, profissão e condição docente.** Belo Horizonte, 2010. CDROM.

INCRA. MDA. Sistema de Informação de Projetos de Reforma Agrária SIPRA. **Dados sobre os cursos de Educação Superior ofertados pelo PRONERA em 2010.** Brasília – DF: 2011.

MOLINA, Mônica Castagna; MUNARIM, Antonio; ROCHA, Eliene Novaes; CALDART, Roseli Salette. Notas para Análise do Momento Atual da Educação do Campo. In. Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC). **Anais. Seminário Nacional – BSB, 15 a 17 de agosto de 2012.**

MPPAB - MOVIMENTO DOS PESCADORES E PESCADORAS ARTESANAIS DO BRASIL. Marcha em Defesa da Pesca Artesanal do Brasil encerra lançamento da campanha pelo território pesqueiro. Disponível em: <<http://racismoambiental.net.br/2012/06/marcha-em-defesa-da-pesca-artesanal-do-brasil-encerra-lancamento-da-campanha-pelo-territorio-pesqueiro/>>. Acesso em: 10 ago. 2012.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Fechar escola é crime! Especiais e Campanha, n. 46, jun. 2011. Disponível em: <<http://www.mst.org.br/campanha-fechar-escola-e-crime-mst>>. Acesso em: 10 jan. 2012.

MST - MOVIMENTO DOS TRABALHADORES RURAIS SEM TERRA. Jornada Nacional de Lutas pela Reforma Agrária 2012. Disponível em <<http://www.mst.org.br/Jornada-Nacional-de-Lutas-pela-Reforma-Agraria-2012>>. Acesso em: 10 maio 2012.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. Política educacional e regulação no contexto latino-americano: Argentina, Brasil e Chile. **Linhas Críticas (UnB)**, Brasília, v. 15, n.28, p. 45-62, jan./jun. 2009.

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