

MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

SOCIAL MOVEMENTS OF THE FIELD AND THE RIGHT TO EDUCATION IN BRAZIL



Celso Francisco Tondin*

Doutor em Psicologia - PUCRS | Brasil
E-mail: tondin@unochapeco.edu.br

Nedio Seminotti**

Pós-Doutor Universidad Rey Juan Carlos | Espanha
E-mail: nedio.seminotti@puers.br

REVISTA PEDAGÓGICA

Revista do Programa de Pós-graduação em Educação da UnoChapecó | ISSN 1984-1566

Universidade Comunitária da Região de Chapecó | Chapecó-SC, Brasil

Como referenciar este artigo: TONDIN, C. F. SEMINOTTI, N. Movimentos Sociais do Campo e o Direito à Educação no Brasil. Revista Pedagógica, Chapecó, v.15, n.31, p. 87-105, jul./dez. 2013.

RESUMO: O artigo trata sobre a participação dos movimentos camponeses brasileiros na conquista de políticas educacionais, com base na ideia do respeito à diversidade e às realidades dos sujeitos do campo. No processo histórico desses movimentos vai acontecendo a articulação da luta pela terra com os direitos sociais, entre eles o direito à educação. A materialidade dessa luta é evidenciada por dois atores coletivos: *a articulação nacional Por Uma Educação do Campo* e o Fórum Nacional de Educação do Campo, que entendem que a escola rural identifica-se com as políticas estatais de caráter compensatório que atendem aos interesses do capital, enquanto a Educação do Campo apresenta um projeto político-pedagógico que valoriza a cultura camponesa e fortalece um novo projeto de sociedade. Conclui-se que na ação dos movimentos sociais a educação estará sempre relacionada ao direito à terra, e com ele deve contribuir, o que requer que as políticas agrárias e sociais sejam pensadas conjuntamente.

PALAVRAS-CHAVE: Movimentos sociais. Movimentos camponeses. Educação do campo. Políticas públicas. Políticas educacionais.



ABSTRACT: The article discusses the participation of Brazilian peasant movements in the achievement of educational policy based on the idea of respect for diversity and the realities of the subject field. In the historical process of these movements is happening articulation of the land struggle with social rights, including the right to education. The materiality of this struggle is evidenced by two collective actors: the “national articulation On A Field Education” and the National Forum of Field Education, who understand that the rural school identifies with the compensatory nature of state policies that serve the interests of the capital, while the Field Education presents a political and pedagogical project that values the peasant culture and empowers a new project of society. We conclude that the action of social movements education will always be related to the right to land, and with it should contribute, which requires that the agrarian and social policies are designed together.

KEYWORDS: Social movements. Peasant movements. Field education. Public policies. Educational policies.



¹ Psicólogo. Mestre em Psicologia pela Universidade Federal de Minas Gerais e doutor em Psicologia pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação e dos Cursos de Psicologia e de Licenciatura em Educação Especial da Universidade Comunitária da Região de Chapecó. E-mail: tondin@unochapeco.edu.br

² Psicólogo. Doutor em Fundamentos y Desarrollos Psicoanalíticos pela Universidad Autónoma de Madrid e Pós-Doutor pela Universidad Rey Juan Carlos. Professor Titular do Pós-Graduação em Psicologia da PUC-RS. E-mail: nedio.seminotti@puers.br

¹ Versão reduzida disponível em: <http://repositorio.pucrs.br/dspace/handle/10923/4786>.

INTRODUÇÃO

Este artigo foi escrito a partir da tese de doutorado em Psicologia, área de concentração em Psicologia Social, intitulada “Políticas públicas de educação para os/as agricultores/as familiares: um diálogo entre a FETRAF-SUL/CUT e o Estado”¹, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul, no ano de 2013. O presente texto objetiva demonstrar a participação dos movimentos sociais como propulsores da conquista de políticas públicas de educação para o campo no Brasil, com base na ideia do respeito à diversidade e às realidades dos povos do campo. A materialidade dessa luta é evidenciada, podemos destacar, por dois atores coletivos: a “articulação nacional Por Uma Educação do Campo” e o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC).

As lutas e os movimentos sociais do campo têm sido estratégias utilizadas pelos/as trabalhadores/as rurais brasileiros/as com os objetivos de enfrentar a violência no campo e a concentração da terra, ou seja, para exigir o cumprimento do papel do Estado como mediador dos conflitos visando à promoção do bem-estar social que, no caso dos povos do campo, é intimamente relacionada à garantia da terra como lugar digno de moradia e trabalho. No histórico de lutas dos movimentos camponeses vai se dando a articulação da luta pela terra com os direitos sociais, entre eles o direito à educação.

O artigo está assim estruturado. Inicia-se com a contextualização da luta camponesa pelo direito à Educação, apontando que a questão da escola pública é um grave problema social para as famílias das camadas populares do meio rural, sendo que apenas mais recentemente, tornou-se uma das pautas dos movimentos sociais do campo. Em seguida, afirmamos que a história da educação brasileira é caracterizada pela ausência de políticas públicas voltadas aos povos do campo, demonstrando que, quando houve, a educação rural teve os objetivos de fixar as famílias no campo a fim de evitar as tensões sociais decorrentes do desemprego nas grandes cidades e de submetê-las ao modelo de agricultura tecnológica. Assim, a “articulação nacional Por Uma Educação do Campo” se apresenta tanto com um cunho sociopolítico quanto um caráter de renovação pedagógica, pois considera os sujeitos do campo e busca a formação deles.

Na parte seguinte, trabalhamos a diferença entre a escola rural e a Educação do Campo, enfatizando que a primeira se identifica com as políticas estatais de caráter compensatório que atendem aos interesses do capital, enquanto a segunda apresenta um projeto político-pedagógico que valoriza a cultura camponesa e fortalece um novo projeto de sociedade. Por fim, apresentamos o Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC), que se constitui como uma organização de sujeitos sociais coletivos com o objetivo de analisar crítica e autonomamente as políticas públicas de Educação do Campo e exigir a sua implantação, consolidação e, também, a elaboração de novas proposições.

A LUTA CAMPONESA PELO DIREITO À EDUCAÇÃO

A luta pela educação como política pública iniciou no meio urbano. Souza (2010) conta que é na primeira metade do século XX que a pauta da educação se faz presente nos movimentos sociais, “quando a população das cidades se organizou para demandar a construção de escolas ginasiais, a construção de creches e, mais tarde, a exposição de crítica quanto aos conteúdos escolares distantes da realidade vivida.” (p. 35). Isso se deu no contexto de aumento da concentração populacional nas cidades, que levou as pessoas a reivindicarem os equipamentos e serviços urbanos necessários à sobrevivência e à reprodução social, entre eles a escola pública.

No meio rural, as questões afetas aos direitos sociais historicamente foram secundarizadas na agenda de lutas dos movimentos sociais, a partir de uma lógica quase que de dicotomia entre questões sociais e questão agrária. Assim, em grande parte da existência dos movimentos a luta pelos direitos sociais não recebeu a devida atenção. Nesse sentido, Lusa (2011) confirma que as lutas sociais camponesas se deram mais em torno da questão da terra e da necessidade da reforma agrária, sendo que em poucas situações “a luta por direitos sociais para aqueles que viviam no campo aparecia no rol das reivindicações, mesmo assim, eram consideradas pelo Estado, pela burguesia, pelos estudiosos do tema como conteúdo de menor valor diante da emblemática disputa pela terra.” (Lusa, 2011, p. 110).

Especificamente em relação à luta pelo direito à educação, podemos afirmar que as famílias das camadas populares do meio rural viveram e vivem a questão da escola pública como um grave problema social que, apenas mais recentemente, tornou-se uma das pautas dos movimentos sociais do campo. Souza (2010) descreve muito bem este problema no cotidiano das famílias camponesas, dimensionando-o como parte da luta de classes:

Se, em essência, é a concentração da terra e a luta de classes que marcam as relações sociais no campo, no cotidiano concreto tudo é árduo na vida do trabalhador: é o trabalho com a terra, sujeito às intempéries climáticas; é a busca de melhores preços para os produtos agrícolas; a dura vida das crianças na busca de acesso à escola viajando longas distâncias ou caminhando quilômetros até a escola mais próxima. Quando concluem os anos iniciais da Educação Fundamental, outra luta cotidiana tem início em direção ao Ensino Médio. A população do campo “dá jeito” de arrumar um meio para que os filhos continuem estudando, mas, em alguns casos, a desistência escolar é marcante. As pessoas desconhecem a vida no campo, podem infe-

rir que a desistência é “falta de vontade”. No entanto, é preciso problematizar as condições concretas de existência do trabalhador rural e identificar as fragilidades na esfera das políticas públicas, o que impossibilita ou dificulta que os jovens do campo estudem, busquem melhores condições de vida, sem perder sua identidade camponesa. (Souza, 2010, p. 21).

Nas últimas décadas, os movimentos sociais e organizações não-governamentais do campo realizaram diversas experiências pedagógicas orientadas por diferentes concepções educativas. O projeto base do ProJovem Campo - Saberes da Terra (Ministério da Educação, 2009) as enumera, relacionando as seguintes entidades: Associação Nacional pela Reforma Agrária (ANARA), Confederação Nacional da Agricultura (Contag), Federação dos Trabalhadores na Agricultura Familiar (Fetraf), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Rede de Educação do Semi-Árido Brasileiro (RESAB), entre outras; e as seguintes experiências: Escolas Famílias Agrícolas (EFA's) e Casas Familiares Rurais (CFR's) que, juntas, constituem-se em Centros Familiares de Formação por Alternância (CEFFA's), criadas a partir de 1969, tendo iniciado pelo Espírito Santo; Projeto Terra Solidária realizado pela Fetraf-Sul/CUT nos três estados sulistas a partir de 1999; e Projeto Semear, da CUT, realizado na Bahia.

A partir da década de 1980 os movimentos sociais do campo passaram a colocar de maneira mais específica e clara as políticas sociais em pauta, de tal forma que, na atualidade, especificamente em relação às políticas públicas de educação, Souza (2010) afirma que a Educação do Campo é o ‘novo’ na realidade de lutas dos povos do campo. Ela se pronuncia no sentido de que o ‘novo’ está na estratégia de luta dos movimentos sociais, pois aliado ao enfrentamento do Estado e da classe latifundiária, articulam-se com diversas entidades da sociedade civil e com próprio Estado, com o objetivo de realizar projetos educativos. “Uma das experiências educativas é a produção de conhecimento no movimento social, inclusive com definição de uma agenda de pesquisa. O novo é a organização política e a expressividade do educativo **no** e **do** movimento.” (Souza, 2010, p. 21, grifos da autora).

A mesma autora refere que, no ano de 1987, é criado o Setor de Educação do MST e, em 1988, o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronea). Em consulta a esse programa, constatamos que, atualmente, ele é regulado pelo Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronea. Em seu artigo 1º, o decreto preconiza: “A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo”

(Presidência da República, 2010). E no parágrafo 1º desse mesmo artigo, é definido o conceito de populações do campo, que são

os agricultores familiares, os extrativistas, os pescadores artesanais, os ribeirinhos, os assentados e acampados da reforma agrária, os trabalhadores assalariados rurais, os quilombolas, os caiçaras, os povos da floresta, os caboclos e outros que produzam suas condições materiais de existência a partir do trabalho no meio rural. (Presidência da República, 2010).

² Via Campesina do Brasil é, segundo Guzmán e Molina (2005), uma articulação brasileira formada pelo Movimento dos Pequenos Agricultores (MPA), Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra (MST), Movimento dos Atingidos por Barragens (MAB), Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), Comissão Pastoral da Terra (CPT), Pastoral da Juventude Rural (PJR) e Federação dos Estudantes de Agronomia do Brasil (FEAB), que se organiza com a Via Campesina internacional.

Na última década do século passado, a sociedade brasileira passou a assistir ações reivindicatórias que exigiam a garantia dos direitos educacionais dos trabalhadores rurais (Molina, 2009). Isso se deu num âmbito maior do que o MST e a Via Campesina do Brasil² que, na década anterior, já haviam experimentado projetos e experiências educativas em acampamentos e assentamentos da reforma agrária (Souza, 2010).

A mesma autora também aborda os acontecimentos desse período e confirma que até o início da década de 1990 quase nada se dizia sobre a escolarização da população do campo, mesmo diante de uma realidade de abandono das escolas localizadas no meio rural. Daí a importância das iniciativas dos movimentos sociais que, por meio das experiências por eles construídas, colocaram em pauta a importância e as especificidades da educação oferecida aos camponeses.

Com esta visão, em julho de 1997, ocorreu o I Encontro Nacional de Educadoras e Educadores da Reforma Agrária, que propôs a realização da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, promovida pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST), Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), Universidade de Brasília (UnB), Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco) e Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), e realizada em Luziânia (GO), de 27 a 31 de julho de 1998. Durante o processo de preparação desta conferência teve início . “Na Conferência reafirmamos que o campo existe e que é legítima a luta por políticas públicas específicas e por um projeto educativo próprio para quem nele vive.” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 11). O conceito de Educação do Campo, por sua história recente, encontra-se em processo de construção e traz como grande novidade o protagonismo dos trabalhadores rurais, que nunca haviam ocupado a cena educacional (Molina, 2009).

Sendo assim, Souza (2010) refere que, particularmente após o I Encontro Nacional de Educadores/as da Reforma Agrária, em 1997, várias experiências marcaram a Educação do Campo. A autora cita parcerias entre governo federal, governos estaduais universidades, movimentos so-



ciais, sindicatos, entre outros entes, que realizaram projetos educativos voltados às peculiaridades dos povos do campo.

Tanto a I quanto a II Conferência Nacional Por uma Educação Básica do Campo são dois momentos históricos de encontro dos sujeitos do campo que possibilitaram a discussão das particularidades dos diversos povos que habitam o ‘campo, as águas e as florestas’. Sobre esses momentos, Souza (2010) pondera:

Como o MST foi o movimento que intensificou a luta pela Educação do Campo, o mesmo foi fortalecendo os seus princípios ideológicos, filosóficos, pedagógicos e políticos. Povos como os ribeirinhos, os pescadores, os quilombolas, os indígenas, os faxinalenses, começaram afirmar suas práticas sociais e, com isso, exigir políticas educacionais que considerem as suas particularidades. Se, em aparência, há um “conflito” entre os povos, em essência há uma preocupação conjunta a respeito do acesso à educação escolar, no sentido político dessa educação, dos conteúdos escolares e da produção de um movimento educativo de debate e definição de políticas públicas. (Souza, 2010, p. 22).

Não pretendemos fazer uma distinção conceitual acerca das peculiaridades desses povos, mas concordamos com a autora de que é comum nesse processo a busca por políticas públicas que respeitem e se estruturam a partir das particularidades de cada um deles. Podemos considerar que há pontos em comum entre eles e, ao mesmo tempo, especificidades que estão de acordo com a realidade de cada um desses povos. Tal ideia tem a ver com o princípio da universalidade, ou seja, de que a educação deve ser oferecida para todos, mas ser pensada de acordo com as singularidades.

Estudiosa do processo de aproximação dos movimentos sociais com o tema da educação, Souza (2010) argumenta que os movimentos sociais levaram, há bem pouco tempo, demandas da realidade rural à universidade e requerem dela ensino superior. Por isso, na primeira década do século atual se constata a presença de lideranças, assessores, educadores e educandos dos movimentos sociais nos espaços universitários. Isso significa um avanço na reivindicação destes movimentos, pois eles “levaram referenciais teóricos à universidade, também. [...] Com isso, a própria universidade vem modificando-se para o novo que surge na Educação Superior - as demandas dos movimentos sociais do campo por cursos de graduação e de pós-graduação.” (Souza, 2010, p. 24). Trata-se de cursos de Pedagogia do Campo, Licenciatura em Educação do Campo e a Especialização em Educação do Campo, além de diversos projetos e programas, como a Residência Agrária, criada em 2004, objetivando fortalecer a formação profissional a partir de outra perspectiva de campo no Brasil.

OS SUJEITOS DO CAMPO, AS POLÍTICAS EDUCACIONAIS E A “ARTICULAÇÃO NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO”

Como dito, a história da educação brasileira é caracterizada pela ausência de políticas públicas voltadas aos povos do campo. Quando houve, a educação rural teve dois objetivos: fixar as famílias no campo a fim de evitar as tensões sociais decorrentes do desemprego nas grandes cidades; e submeter o agricultor ao modelo de agricultura tecnológica, o que gerava uma dependência dele ao sistema de crédito bancário e até a perda de sua terra por conta de dívidas impagáveis (Ribeiro, 2004). Também em referência a essa história, Caldart (2002) qualifica as políticas educacionais ou projetos pedagógicos específicos como ‘sinalizações’, e quando elas ocorreram “isto foi feito para o meio rural e muito poucas vezes com os sujeitos do campo. Além de não reconhecer o povo do campo como sujeito da política e da pedagogia, sucessivos governos tentaram sujeitá-lo a um tipo de educação domesticadora e atrelada a modelos econômicos perversos.” (Caldart, 2002, p. 19, grifos da autora).

Por isso, a *articulação nacional Por Uma Educação do Campo* tem se colocado contra as medidas historicamente baixadas de forma autoritária pelos governos e a tentativa de fazer das pessoas que vivem no campo instrumentos de implementação de modelos que as ignoram ou ‘escravizam’. Os trabalhadores do campo reivindicam a participação na construção dos projetos educativos, enquanto sujeitos de diferentes culturas e interessados nas transformações necessárias em nosso país (Caldart, 2002).

O campo, segundo Arroyo (2009), é dinâmico e tem sido espaço onde se dão tensões, mortes de lideranças sociais, religiosas e políticas bem como disputa por terra, por território, por cultura e identidades. A relação entre campo-cidade no interior do modo de produção capitalista também produz tensões, pois a cidade é tida como referência ao progresso e ao desenvolvimento e o campo como algo atraso e pouco desenvolvido. “É nesse sentido, que historicamente, o campo é considerado como inferior à cidade, principalmente porque ele acaba por subordinar-se ao capital e ser determinado por ele.” (Santos, 2006, p. 70). Mas, para a autora, o campo é dinâmico e nele a luta pelo direito à educação tem se articulado aos direitos pela vida, pela manutenção na terra e no trabalho, por dignidade e justiça. Kolling, Cerioli e Caldart (2002), nos mesmos termos, complementam que a luta por uma educação do campo se insere na luta por um projeto popular de desenvolvimento nacional, que por sua vez contempla um projeto popular de desenvolvimento do campo, isto é, uma educação que considere, respeite e incentive as especificidades do campo se insere em uma história maior. Um projeto específico de educação do campo também deve ser articulado a um projeto nacional de educação e de nação.

A ‘articulação nacional Por Uma Educação do Campo’, cujos sujeitos são as organizações e movimentos sociais populares do campo, tem ao mesmo tempo um cunho sociopolítico e um caráter de renovação pedagógica (Munari, 2008). Assim, é orientada por dois grandes objetivos: mobilizar as organizações e o povo que vive no campo, com suas diferentes identidades, para a conquista/construção de políticas públicas de educação, prioritariamente de escolarização em todos os níveis; e contribuir na reflexão político-pedagógica da educação do campo, a partir de experiências existentes e pensando novas ações educativas que visem a “formação dos sujeitos do campo” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002).

Os sujeitos do campo a que este movimento se refere são os agricultores familiares, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem-terra, agregados, caboclos, meeiros, boias-frias, entre outros, que somam milhões de brasileiros e brasileiras, da infância até a terceira idade, que vivem e trabalham no campo (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002). Guhur e Silva (2009) acrescentam que também são sujeitos do campo os “sujeitos coletivos”, os movimentos sociais populares que organizam a luta em geral e pela educação do campo especificamente.

Esses povos possuem uma identidade cultural própria, compartilham de uma “cultura que se produz através de relações sociais mediadas pelo trabalho na terra” (Fernandes; Cerioli; Caldart, 1998, p. 17), ou seja, a vida e o trabalho na terra são muito importantes na formação cultural desses sujeitos. E, como pondera Arroyo (2007), esses povos não apenas reivindicam ser beneficiários de direitos, mas serem agentes históricos da construção dos direitos, sujeitos de uma história que busca a transformação da sociedade. Ou ainda como considera Molina (2009), é em função do protagonismo dos trabalhadores rurais que a Educação do Campo enfatiza a necessária ligação com o contexto no qual acontecem os processos educativos, marcado por graves conflitos decorrentes de interesses econômicos e sociais em disputa pela utilização do território.

Para nos ajudar a entender a Educação do Campo, Arroyo (2007) parte da premissa consolidada entre estudiosos da educação de que o ‘paradigma urbano’ é a inspiração do direito à educação, porque a cidade é considerada mais desenvolvida. O autor resgata os argumentos de que a cidade e os cidadãos urbanos são o protótipo dos sujeitos de direitos; a cidade é apresentada como um espaço idealizado, o espaço civilizatório por excelência, da dinâmica política, cultural e educativa, enquanto o campo é apresentado como lugar da tradição, do atraso.

Santos (2006), por sua vez, assinala que nosso sistema escolar não só é pensado no paradigma urbano, mas que as políticas educacionais para trabalhadores do campo se estruturam a partir das determinações do modo de pro-

dução capitalista, isto é, são organizadas numa perspectiva da educação para o capital, distante da realidade social, cultural e econômica das propriedades da população do campo. Na perspectiva do capital, a educação não oportuniza a estes sujeitos condições de mudança e sim de aceitação e submissão a essa lógica excludente. (Santos, 2006, p. 70). Lembramos que o atual modelo agrário privilegia a produção em grande escala e de forma mecanizada, trazendo como consequência um projeto de desenvolvimento que exclui os sujeitos do campo. Isso significa dizer que as tecnologias são produzidas para ampliar cada vez mais a relação de dominação entre agricultura capitalista e agricultura familiar.

As políticas e os textos legais da educação pública brasileira referem a população rural e sua diversidade, mas sempre no sentido de promover a adaptação da educação escolar às condições do campo, o que

reflete que o campo é lembrado como o outro lugar, que são lembrados os povos do campo como os outros cidadãos, e que é lembrada a escola e os seus educadores(as) como a outra e os outros. A recomendação mais destacada é: não esquecer os outros, adaptando às condições do campo a educação escolar, os currículos e a formação dos profissionais pensados no paradigma urbano. (Arroyo, 2007, p. 158-159, grifos do autor).

O autor diz ainda que o paradigma urbano tem como consequências a secundarização do campo e a falta de políticas públicas, especialmente de educação e de saúde. Além disso, os serviços públicos quando existentes são adaptados e precarizados nos quais trabalham profissionais sem vínculos culturais com o campo. No caso da escola, esse quadro se agravou com as políticas de nucleação e de transporte dos educandos para as escolas das cidades, visto que nem mais a propagação adaptada seria necessária, com isso eles “esqueceriam sua identidade e cultura para serem socializados junto à infância, adolescência e juventude urbanas, com identidade e cultura urbanas. Políticas que expressam o total desrespeito às raízes culturais, identitárias dos povos do campo.” (Arroyo, 2007, p. 160).

Pelo fato das políticas públicas se inspirarem numa visão generalista de direitos sem reconhecimento das diferenças, as políticas educacionais, por exemplo, acabam por desconsiderar que os sujeitos são marcados pelo território onde vivem, por seu gênero, classe, etnia, raça etc. “Ao longo de nossa história, essa foi a maior inspiração das LDBs da Educação, do arcabouço normativo dos diversos conselhos, dos formuladores e implementadores de políticas de gestão, currículo, formação, do livro e material didáticos, da organização dos tempos escolares e da configuração do sistema escolar.” (Arroyo, 2007, p. 160). Por isso, esse parece ser um dos motivos pelos quais há tanta alusão à e

até comemoração da diversidade, mas há tanta resistência política e cultural quando se trata de implementar políticas afirmativas. Arroyo (2007) refere que “não temos uma tradição que pense em políticas focadas, nem afirmativas para coletivos específicos. Nosso pensamento e nossa prática supõem que as políticas devam ser universalistas ou generalistas, válidas para todos, sem distinção.” (Arroyo, 2007, p. 160). Em acordo com este prestigiado autor, consideramos que a educação como direito universal precisa também do reconhecimento das especificidades e das diferenças. “É também nesse reconhecimento que a cidadania, considerada como condição de sujeitos sociais e culturais, concretiza os direitos e os torna reais.” (Arroyo, 2007, p. 161).

ESCOLA RURAL E EDUCAÇÃO DO CAMPO

A mudança conceitual de escola rural para educação do campo proposta pelos movimentos sociais e pesquisadores nos ajuda a dimensionar que a educação passa a ser vista como processo formativo mais amplo que não pode prescindir da participação dos sujeitos do campo e que o projeto de educação se vincula a um projeto de sociedade. Guhur e Silva (2009) afirmam que o termo educação/escola rural identifica-se, historicamente, com as políticas estatais de organização da educação para os trabalhadores do campo, de acordo com os interesses do capital e com caráter compensatório. Suas marcas são a marginalização da população rural e o abafamento dos conflitos resultantes da contradição de classe no campo. A Educação do Campo, por sua vez, de acordo com Caldart (2003), coaduna com os interesses dos que lutam por uma escola do meio rural que tenha uma identidade própria, que tenha “um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseadas na justiça social, na cooperação agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa.” (Caldart, 2003, p. 81). A Educação do Campo, segundo Molina (2009), estrutura-se como projeto político-pedagógico a partir de um projeto de campo que, por sua vez, faz parte de um projeto de sociedade.

Segundo o documento intitulado *Por Uma Educação do Campo: Declaração 2002* (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002), elaborado por ocasião do *Seminário Nacional Por Uma Educação do Campo*, realizado nos dias 26 a 29 de novembro daquele ano, na Universidade de Brasília, organizado pela *articulação nacional Por Uma Educação do Campo*, com a participação de organizações sociais, representantes de universidades, de secretarias municipais e estaduais de educação e de órgãos públicos federais, um projeto nacional de educação que considere as especificidades da educação do campo deve levar em conta as seguintes linhas de ação e convicções: a educação é direito dos sujeitos sociais que vivem e trabalham no campo, por isso o centro do trabalho educativo é a plena humanização dessas pes-

soas; a escola do campo deve se contrapor à lógica de que ela é um lugar marginal e ao círculo vicioso de que as pessoas precisam sair do campo para continuar seus estudos e estudam para sair do campo, a fim de estabelecer outra lógica regida pela ideia de que ‘é preciso estudar para viver no campo’; a educação deve ser de qualidade em todos os seus níveis e voltada aos interesses dos sujeitos do campo, por isso deve haver uma vinculação da educação com estratégias de desenvolvimento humano e social desses sujeitos; a educação do campo deve estar articulada a um projeto de desenvolvimento nacional que transforme o atual modelo de agricultura excludente; a ampliação do direito à educação e da escolarização no campo são duas lutas que devem estar articuladas; a escola não deve apenas estar no campo, mas ser do campo, por isso a escola do campo não deve ser ‘um mero apêndice da escola pensada na cidade’, mas deve estar vinculada à história, à cultura e às causas sociais e humanas dos sujeitos do campo, por uma práxis orientada pela Educação Popular e pela Pedagogia do Oprimido; a educação conjuga os processos sociais de formação das pessoas como ‘sujeitos de seu próprio destino’, tendo então relação com a cultura, os valores, os modos de produzir, com a formação para o trabalho e para a participação social.

O documento (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002) foi elaborado como produto do citado seminário e expressa as posições da “articulação nacional Por Uma Educação do Campo” acerca das “políticas públicas específicas” e de um “projeto educativo próprio para quem vive no campo”. Também “denuncia os graves problemas da educação no campo” e afirma as “convicções e linhas de ação na construção de um projeto específico por Uma Educação do Campo, articulado a um Projeto Nacional de Educação” bem como as “propostas de ação para o novo governo” (Kolling; Cerioli; Caldart, 2002, p. 11-17). O documento foi entregue pela organização do seminário ao Dr. José Graziano da Silva, representante do novo governo (havia um mês da eleição do Presidente Lula para o seu primeiro mandato).

Temos, então, ainda segundo Kolling, Cerioli e Caldart (2002), que a educação do campo não se pauta pela lógica economicista e de adaptação do sujeito ao modelo excludente do agronegócio que a escola rural tem historicamente promovido; que a educação do campo prevê a valorização profissional das educadoras e educadores, por meio de formação, condições de trabalho e participação deles na definição e construção das políticas públicas e projetos educativos para os sujeitos do campo; que o campo precisa de um ‘projeto de educação integral’, no sentido de considerar também as questões de gênero, de raça, de gerações, das diferentes culturas, da soberania alimentar, do desenvolvimento e da agricultura sustentáveis, de uma política energética e de proteção do meio ambiente; que as políticas públicas precisam ter a participação dos movimentos sociais, por isso o Estado dever ser espaço público, condição

para que a educação do campo aconteça; que o povo que vive no campo deve ser o sujeito de sua própria formação, que a luta deve ser dos trabalhadores do campo e não para eles; que a educação deve ser instrumento de participação democrática e de luta pela emancipação humana e pela justiça social, por isso deve dialogar com as grandes questões do desenvolvimento social; que os avanços nas diretrizes da legislação educacional brasileira devem ser incluídos nos planos municipais e estaduais de educação.

Molina (2009), discorrendo sobre os princípios da Educação do Campo, destaca que ela recupera e valoriza a ideia do trabalho como princípio educativo. Se a educação rural reduzia o processo de reprodução social dos sujeitos do campo, ou seja, suas condições de trabalho, sua vida e cultura à escolarização, a Educação do Campo, embora reconheça a importância do processo de escolarização, reconhece a “centralidade do trabalho como perspectiva de promoção e produção da autonomia dos sujeitos camponeses.” (p. 31). Destaque se faz para a ideia de que a condição material desses sujeitos é fundamental, pois sem a terra e o trabalho nela, sua própria condição de sujeito do campo fica inviável, por isso podemos afirmar, nos mesmos termos de Caldart (2008), que trabalho e cultura andam juntos no campo, isto é, relações sociais e processos produtivos destinam a educação à vinculação com o trabalho, a pensar a dimensão formativa do trabalho e a considerar os sujeitos concretos e os processos formadores que os constituem como seres humanos a partir da práxis social.

Com base nesta materialidade, Molina (2009) relaciona ainda como princípios da Educação do Campo: “o protagonismo dos educandos nos processos formativos; o estímulo à sua auto-organização; a ampla participação na gestão desses processos; as mudanças nas estratégias de organização e seleção dos componentes curriculares; a pesquisa como princípio educativo.” (Molina, 2009, p. 32). Além desses, a autora assinala outro princípio da Educação do Campo que é fundamental para que uma escola seja considerada do campo: o reconhecimento e a valorização da identidade de seus sujeitos, que se dá através do reconhecimento e da valorização dos diferentes saberes construídos por eles a partir de sua história de vida, de sua cultura, das formas de se relacionar com a natureza, de suas experiências e práticas de trabalho, que constituem sua identidade.

A Educação do Campo, também segundo Molina (2009), ainda tem como princípio que as práticas educativas devem contribuir para o processo de auto-organização dos sujeitos do campo, dentro e fora da escola, por meio de atividades coletivas que sejam significativas para os educandos, suas famílias e comunidades e que propiciem o aprendizado de dispositivos que possibilitem a organização coletiva.

Constatamos até aqui que *a articulação nacional Por Uma Educação do Campo* não aceita mais que se fale em educação para o meio rural e sim de uma educação vin-

culada a uma educação do campo. Coloca-se no sentido de uma luta que se identifica pelo direito de todos à educação, a educação como um direito universal, que não deve ser tratada como política compensatória nem como serviço ou mercadoria. Por isso, vale reafirmar, sua luta se coloca no campo das políticas públicas e busca incluir o debate da educação do campo tanto na discussão da educação quanto na discussão de um projeto popular de desenvolvimento brasileiro. Segundo ainda o que identificamos, essa articulação nacional defende que o debate deve levar em conta os modos de educar quem é sujeito desse direito, a fim de construir uma qualidade de educação que forme este povo, estas pessoas que trabalham no campo, como sujeitos de direitos, para que se articulem, organizem-se e assumam a condição ativa na direção de seu destino. É uma educação cujo projeto ético-político se pauta na concepção de ‘uma educação dos e não para os sujeitos do campo’, o povo do campo como sujeito das ações e não um mero sujeito às ações do desenvolvimento e da educação. Enfim,

é a luta do povo do campo por políticas públicas que garantam o seu direito à educação, e a uma educação que seja no e do campo. No: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive. Do: 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. (Caldart, 2002, p. 18).

A articulação nacional Por Uma Educação do Campo também denuncia e exige que se supere a visão de educação como preparação de mão-de-obra e a serviço do mercado (Caldart, 2002). Além desse aspecto, a autora diz que o campo tem diferentes sujeitos e entre eles há diferenças de gênero, de etnia, de religião, de geração, de modos de produzir, de viver, de ver o mundo, de conhecer e resolver os problemas da realidade, de resistir, de lutar. A educação atrelada ao meio urbano e ao capital nega a diferença, pois homogeneiza a todos. Os movimentos sociais apontam que as diferenças, as identidades e as culturas construídas, não podem ser negadas, mas elas também não podem apagar a “identidade comum” de ser povo do campo historicamente excluído. “Nossa perspectiva deve ser a do diálogo: somos diferentes e nos encontramos como iguais para lutar juntos pelos nossos direitos de ser humano, de cidadão, e para transformar o mundo.” (Caldart, 2002, p. 22).

Por fim, cabe apontar que, segundo Molina (2009), enquanto a educação rural ocupa-se apenas de processos intraescolares, sem que isso signifique o atendimento das necessidades dos sujeitos que fazem parte da escola, a Educação do Campo, embora se ocupe também de dimensões curriculares e metodológicas, adota uma visão ampliada dos processos de formação dos sujeitos do campo, tomando como elementos as suas estratégias de socialização, os pro-

cessos culturais, as relações de trabalho, as lutas empreendidas para manterem sua história, memória e identidade. Nesses processos, constituem-se identidades que irão sustentar e consolidar projetos de educação e de sociedade.

O FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO (FONEC)

Além da *articulação nacional Por Uma Educação do Campo*, outra organização de âmbito nacional discute a Educação do Campo. Trata-se do Fórum Nacional de Educação do Campo (FONEC) que foi criado nos dias 16 e 17 de agosto de 2010, na sede da Confederação Nacional da Agricultura (Contag), por movimentos e organizações sociais e sindicais do campo, universidades, institutos federais de educação, durante encontro autoconvocado, que também, contou com a participação de representantes do Ministério da Educação e do Ministério do Desenvolvimento Agrário e dos seguintes organismos internacionais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), Organização dos Estados Ibero-Americanos (OEI) e Organização Internacional do Trabalho (OIT).

O lançamento público do FONEC ocorreu um pouco depois, no dia 4 de novembro, durante o 4º Seminário Nacional do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (Pronera), em Brasília. Esse evento reuniu trabalhadores/as rurais de todo o país com o objetivo de “fazer um balanço do Pronera, tendo em vista seu aperfeiçoamento como política de promoção de justiça social no campo.” (Xavier, 2010).

No mesmo dia o presidente Lula havia assinado o anteriormente referido Decreto nº 7.352/2010, que dispõe sobre a política de educação do campo e o Pronera. Por esse e outros motivos, José Wilson, secretário de Políticas Sociais da Confederação Nacional da Agricultura (Contag), no lançamento do FONEC afirmou que, “apesar de várias conquistas nessa temática, achamos por bem criar o Fórum para consolidar a política de educação do campo.” (Xavier, 2010).

Segundo a carta de sua criação, escrita em 17 de agosto de 2010, o FONEC se caracteriza

como uma organização dos sujeitos sociais coletivos que o compõem, pautados pelo princípio da autonomia em relação ao Estado configurado em qualquer uma que seja de suas partes. Não obstante, essa autonomia não impede que participem como membros efetivos do Fórum: institutos de educação e universidades públicas e outros movimentos/entidades que atuam na educação do campo, bem como, na condição de convidados, órgãos governamentais cuja função é pertinente à Educação do Campo. (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 1).

O caráter de autonomia do FONEC em relação ao governo é frisado também no seu objetivo, que “é o exercício da análise crítica constante, severa e independente acerca de políticas públicas de Educação do Campo; bem como a correspondente ação política com vistas à implantação, à consolidação e, mesmo, à elaboração de proposições de políticas públicas de Educação do Campo.” (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 1).

O FONEC parte da análise de que as políticas públicas, principalmente as de educação, são ausentes ou inadequadas, o que produz desigualdade social e educacional às populações do campo. “Constata-se que, hoje, no Brasil, o projeto hegemônico de campo, de desenvolvimento rural e de educação no meio rural tem caráter excludente, predador e homogeneizante.” (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 1). Essa realidade exige, ainda segundo a carta,

um projeto capaz de reverter tal processo histórico vigente. Esse projeto contra-hegemônico vê o campo não como espaço econômico de produção de commodities [...] mas como território social e ambiental de produção de vida e de cultura por milhões e milhões de agricultores familiares, quilombolas, ribeirinhos, pescadores artesanais, caiçaras, sem-terra, acampados, assentados e reassentados, indígenas e povos de florestas, e outros, em mais de oitenta por cento dos municípios brasileiros, que ocupam igual percentual do território nacional. (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 1).

Outra análise de partida do FONEC é de que a conquista das Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo (Conselho Nacional de Educação, 2002) e as Diretrizes Complementares (Conselho Nacional de Educação, 2008), além de não terem sido implantadas nos sistemas educacionais do país, são ‘incompletas’, por exemplo, no que se refere “a ações de acesso e permanência ao ensino com qualidade, inclusive, de ensino superior.” (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 2).

Além desses argumentos, a criação do FONEC, segundo ainda sua carta de criação se justifica pelo seguinte: as organizações e movimentos são ‘insistentemente’ desconsiderados nas políticas e programas de Educação do Campo, especialmente nos estados e municípios; a realidade ainda existente de fechamento das escolas no campo, pela prática da nucleação, contrariando resoluções do Conselho Nacional de Educação; as condições de infraestrutura das escolas do campo, que continuam deficitárias ou inadequadas; o regime de colaboração entre os entes federados não se efetiva, o que gera prejuízos aos sujeitos de direitos; na formação docente e na organização curricular é comum o não reconhecimento da diversidade dos povos do campo e do seu direito à educação diferenciada; a atuação do MEC tem sido ‘tímida demais’ em relação à

“[...] instituição de políticas e programas de uma Educação do Campo, seguindo os princípios definidos pelas organizações e movimentos sociais que o protagonizam.” (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010, p. 2).

Por conta dessas constatações, o FONEC compreende que existe a necessidade de uma articulação nacional que, diante do avanço do agronegócio e da criminalização dos movimentos sociais, atue: na defesa da vida, da igualdade social e da diversidade cultural e ambiental do campo; na intensificação da luta pela redemocratização da terra e pelo caráter público do Estado; no convencimento de que o acúmulo teórico e pedagógico dos movimentos sociais e sindicais do campo e de organizações não-governamentais seja considerado pelo Estado quando da formulação de programas e políticas de Educação do Campo; na luta para que o acúmulo teórico e pedagógico das matrizes históricas da Educação Popular, da Educação Socialista e da Pedagogia dos Movimentos seja considerado na formulação de políticas públicas, especialmente na estrutura e funcionamento das universidades e secretarias municipais e estaduais de educação; e na luta pela construção de mais e melhores escolas do campo (Fórum Nacional de Educação do Campo, 2010).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Constatamos que o processo histórico dos movimentos camponeses vai promovendo a articulação da luta pela terra com os direitos sociais, entre eles o direito à educação. Não há como negar o importante papel desses movimentos como sujeitos coletivos ativos na conquista de políticas públicas. O que move esses movimentos sociais é, em primeira mão, a luta dos camponeses pelo direito à terra e de nela produzir, mas para tal se articulam diversas políticas sociais, entre elas a educação. Então, podemos considerar que, na ação dos movimentos sociais, a educação estará sempre de alguma forma relacionada à pauta maior, o direito à terra, e com ele deve contribuir, o que demonstra a importância dos movimentos sociais pensarem essas pautas articuladas e do Estado planejar e implementar as políticas agrárias e sociais conjuntamente, e que não é qualquer educação que o campo precisa, mas de uma que contribua efetivamente para a conquista do direito de possuir e viver dignamente na terra.

Historicamente Estado e movimentos sociais, na disputa política e ideológica, muito mais têm se confrontado e distanciado do que se aproximado e feito acordos, o que de alguma maneira tem sido diferente desde o ano de 2002, quando iniciou a série de três governos do Partido dos Trabalhadores. Mesmo que os governos dos presidentes Luiz Inácio Lula da Silva e Dilma Vana Rousseff tenham reunido uma ampla e diversa gama de partidos e de visões políticas, no que tange à Educação do Campo os movimentos sociais e governo federal têm dialogado e pactuado programas e políticas públicas. Dessa forma, mesmo que cobrem

a efetivação e ampliação dessas políticas a até a formulação de outras, os movimentos sociais reconhecem que houve avanços na maneira como os povos do campo têm sido tratados pelo poder executivo federal.

Dessa forma, este estudo procurou demonstrar o papel fundamental exercido pelos movimentos camponeses na conquista de políticas educacionais inclusivas em nosso país. Tanto essa luta quanto a relação dos movimentos sociais com o Estado se constituem como temas relevantes para outras pesquisas, visto que não apenas o conceito de Educação do Campo tem uma história recente, mas também as políticas públicas de Educação do Campo, que têm sido formuladas há pouco mais de uma década.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez. Políticas de formação de educadores do campo. Caderno CEDES, Campinas, v. 27, n. 72, p. 157-176, maio/ago. 2007.

ARROYO, Miguel Gonzalez.. Educação do campo: o que temos a aprender. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 15, n. 90, p. 36-41, nov./dez. 2009.

CALDART, Roseli Salete. Por Uma Educação do Campo: traços de uma identidade em construção. In: KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional por uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

CALDART, Roseli Salete. A escola do campo em movimento. Currículo sem Fronteiras, [S. l.], v. 3, n. 1, p. 60-81, jan./jun. 2003. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss1articles/roseli2.pdf>>. Acesso em: 06 nov. 2012.

CALDART, Roseli Salete. Sobre Educação do Campo: campo, política pública e educação. Brasília: NEAD, 2008. (Coleção por uma educação do campo, 7).

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de abril de 2002. Institui Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo. 2002. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB012002.pdf>>. Acesso em: 11 jun. 2012.

CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. Resolução CNE/CEB nº 2, de 28 de abril de 2008. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo. Brasília, 2008. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/2008/rceb002_08.pdf>. Acesso em: 11 jun. 2012.

FERNANDES, Bernardo Mançano; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Por uma educação básica do campo: texto-base da Conferência Nacional Por Uma Educação Básica do Campo. Brasília: Ed. UnB, 1998.

FÓRUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. Carta de criação do Fórum Nacional de Educação do Campo. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.lecampo.com.br/arquivos/doc/Carta_compromisso_pela_criacao_do_FNEC_ago10.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2012.

GUHUR, Dominique Michèle Periotto; SILVA, Irizelda Martins de Souza e. Educação do campo: primeiras aproximações. Roteiro, Joaçaba, v. 34, n. 2, p. 129-144, jul./dez. 2009.

GUZMÁN, Eduardo Sevilla; MOLINA, Manuel González de. Sobre a evolução do conceito de campesinato. São Paulo: Via Campesina; Expressão popular, 2005.

KOLLING, Edgar Jorge; CERIOLI, Paulo Ricardo; CALDART, Roseli Salete (Org.). Educação do Campo: identidade e políticas públicas. Brasília: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002. (Coleção por uma educação do campo, 4).

LUSA, Mailiz Garibotti. Lutas sociais no campo e políticas públicas: do cotidiano, a construção de identidades e a conquista de direitos pelas mulheres camponesas. Maceió: EDUFAL, 2011.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Projeto base ProJovem Campo - Saberes da Terra. Brasília: MEC/SECAD/SETEC, 2009. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/projovem_projetobase2009.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2012.

MOLINA, Mônica Castagna. Cultivando princípios, conceitos e práticas. Presença Pedagógica, Belo Horizonte, v. 15, n. 88, p. 30-36, jul./ago. 2009.

MUNARIM, Antônio. Trajetória do movimento nacional de educação do campo no Brasil. Educação, Santa Maria, v. 33, n. 1, jan./abr. 2008. Disponível em: <<http://coralx.ufsm.br/revce/revce/2008/01/a4.htm>>. Acesso em: 20 out. 2010.

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. Brasília, 2010. Disponível em: <<http://www.jusbrasil.com.br/legislacao/1025597/decreto-7352-10>>. Acesso em: 28 ago. 2012.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da Terra: um projeto dos movimentos sociais do campo. In: SEMINÁRIO INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO, I, SEMANA DE PEDAGOGIA: A INVENÇÃO DA ESCOLA E A ESCOLA DA INVENÇÃO, VIII, 2004, Francisco Beltrão. Anais... Francisco Beltrão: Universidade Estadual do Oeste do Paraná – UNIOESTE, 2004.

SANTOS, Franciele Soares dos. Educação do campo e educação urbana: aproximações e rupturas. *Educere et Educare Revista de Educação*, Cascavel, v. 1, n. 1, p. 69-72, jan./jun. 2006.

SOUZA, Maria Antônia de. Educação e movimentos sociais do campo: a produção do conhecimento no período de 1987-2007. Curitiba: Ed. UFPR, 2010.

XAVIER, Márcia. Fórum Nacional quer aperfeiçoar educação no campo. Brasília, 2010. Disponível em: <http://www.vermelho.org.br/noticia.php?id_secao=8&id_noticia=1408922>. Acesso em: 13 jul. 2012. Acesso em: 15 jun. 2012.