

DESAFIOS POSTOS À EDUCAÇÃO DO CAMPO

Marlene Ribeiro¹

RESUMO

O artigo trata da educação do campo. Caracteriza-a na sua relação com o trabalho e traz alguns avanços desde sua conquista, na última década do século 20. A partir daí, aponta desafios que, neste século 21, terá de enfrentar para manter-se e ampliar-se, atingindo as famílias dos agricultores em todas as regiões brasileiras, de modo a formar técnicos agrícolas comprometidos com a agroecologia, avançando para além da educação básica até a formação em nível de graduação e de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento. A reflexão sobre os desafios postos à educação do campo poderá contribuir para uma luta que envolve a diversidade dos movimentos sociais populares, constituintes da unidade Movimento Camponês, que a conquistaram. Trata-se da luta maior pela terra, através de uma reforma agrária na perspectiva de um projeto popular de sociedade, que incorpore a educação do campo como afirmação do camponês, em confronto com a educação rural que nega o seu trabalho e a sua cultura.

Palavras-chave: educação do campo; educação rural; trabalho e educação

CHALLENGES FOR COUNTRYSIDE EDUCATION

ABSTRACT

This article deals with the countryside education. Characterized in relation to the work and brings some advances since its conquest, in the last decade of the 20th century. The text points out challenges in this 21st century, will face to keep up and expand, reaching the families of farmers in all regions of Brazil, to form agricultural technicians committed to agro ecology, advancing beyond basic education to training at undergraduate and postgraduate, in all areas of knowledge. The reflection on the challenges posed to countryside education can contribute to a fight involving the diversity of popular social movements, constituent unit Peasant Movement, who conquered. This is the larger struggle for land through land reform from the perspective of a popular society that incorporates countryside education as an affirmation of the peasant in comparison with rural education that denies their work and their culture.

Keywords: Countryside education, rural education, labor and education

Introdução

Se a educação do campo – tema deste trabalho – foi conquistada, ainda no final do século 20, quais os desafios, no século 21, que encontra para manter-se e ampliar-se, atingindo as famílias dos agricultores em todas as regiões brasileiras, para formar técnicos agrícolas comprometidos com a agroecologia, e ir além da educação básica para constituir-se como formação em nível de graduação e de pós-graduação, em todas as áreas do conhecimento? São muitas questões numa única pergunta e estou certa de não reunir condições para respondê-las todas, muitas delas envolvendo processos em andamento.

Mesmo assim, penso que, ao refletir sobre elas, ou sobre algumas delas, estarei contribuindo para uma luta que envolve a diversidade dos movimentos sociais populares, constituintes da unidade Movimento Camponês, que a conquistaram. Trata-se da luta

maior pela terra, através de uma reforma agrária amparada pela Constituição Federal de 1988, mas não realizada, na perspectiva de um projeto popular para a sociedade brasileira, que incorpore a educação do campo como afirmação do camponês, em confronto com a educação rural que nega o seu trabalho e mesmo a sua existência.

Este, então, é o propósito deste artigo, que vem sendo produzido ao longo de uma experiência de formação junto aos movimentos sociais populares do campo, de orientação de dissertações de mestrado e teses de doutorado, bem como da participação em bancas para avaliar trabalhos acadêmicos na área da educação do campo. Traz, ainda, a contribuição de educadores e educadoras do Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco², e do Campus de Cáceres³ da Universidade do Estado de Mato Grosso, bem como dos que buscam formação no Grupo de Pesquisa em Trabalho, Movimentos Sociais e Educação, que coordeno.

Do confronto com a educação rural emerge a educação do campo

A educação do campo, proposta em nível nacional durante a I Conferência por uma Educação Básica do Campo, realizada em Luziânia/GO, em 1998, emerge diante da constatação de que aos agricultores, doravante identificados como camponeses, tem sido negada uma educação que os estimule a continuar vivendo do seu trabalho da/na/com a terra. No mesmo ano em que ocorre a I Conferência, também é instituído o Programa Nacional de Educação da Reforma Agrária (Pronera), vinculado ao Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) e, desde 2002, integrado ao Ministério do Desenvolvimento Agrário (MDA). O Proneratem garantido os recursos para a educação do campo em todos os níveis nos quais está organizada, mas principalmente para os cursos de graduação e licenciaturas (SANTOS, 2008).

Sob o argumento de que na educação não podem ser estabelecidas diferenças, a história registra que, às famílias que sobrevivem do seu trabalho da/na/com a terra, tem sido oferecida uma formação escolar semelhante à que é oferecida nas áreas urbanas. A grande maioria das escolas rurais de 1^a a 4^a série são multisseriadas ou unidocentes e, nestas, atuam muitos professores com formação até o ensino fundamental e, alguns, com ensino médio. Na medida em que estes professores conseguem ampliar a sua formação solicitam transferência para as escolas situadas nos centros urbanos, mantendo-se, desta forma, a precariedade do ensino oferecido pelas escolas rurais.

A escola rural invade o *modus vivendi* dos camponeses, ao mesmo tempo em que os anula, considerando arcaicos os seus métodos tradicionais de lidar com a terra e produzir, e atrasadas a sua linguagem e cultura. Através de um currículo constituído de linguagens e conhecimentos abstratos, porque distanciados da realidade camponesa, e, além disso, inspirado numa cultura européia, portanto etnocêntrica, a educação rural desperta o interesse das crianças pela vida, a cultura, os divertimentos e o trabalho, na e da cidade, onde, em tese, estariam ocorrendo o desenvolvimento e o progresso como perspectivas implícitas naquele currículo. Isso porque a formulação das políticas educativas inspira-se “na cidade e nos cidadãos urbanos como protótipos de sujeitos de direitos. Há uma idealização da cidade como o espaço civilizatório por excelência, de convívio, sociabilidade e socialização, da expressão da dinâmica política, cultural e educativa” (ARROYO, 2007, p. 158).

Assim, ao mesmo tempo em que a educação rural tem se orientado para a superação do suposto atraso da cultura, da linguagem e das técnicas de produção do camponês, ela também incorpora uma determinada concepção/prática de produção agrícola. Esta começa a ser introduzida nos anos 1930, pelo “ruralismo pedagógico”, visando conter o abandono

do campo e o conseqüente inchamento das cidades em busca de empregos (PAIVA, 1983; NAGLE, 2001). Tem continuidade com as políticas de extensão rural aplicadas no pós-guerra, com o objetivo de implantar a dependência e a submissão ao modelo agrícola norte-americano,

[...] pois, terminada a II Guerra Mundial e, em conformidade com a política externa norte-americana, criou-se a CBAR (Comissão Brasileiro-Americana de Educação das Populações Rurais), que tinha por objetivo a implantação de projetos educacionais na zona rural e o desenvolvimento das comunidades campestres, mediante a criação de Centros de Treinamento (para professores especializados que repassariam as informações técnicas aos rurícolas), a realização de Semanas Ruralistas (debates, seminários, encontros, dias-de-campo etc...), e também a criação e implantação dos chamados Clubes Agrícolas e dos Conselhos Comunitários Rurais (LEITE, 1999, p. 31/32).

Com a chamada “Revolução Verde”, nos anos 1940/50, a imposição do modelo de produção agrícola adotado nos Estados Unidos determina a importação de máquinas, como colheitadeiras e tratores, de defensivos agrícolas e fertilizantes, bem como define a formação dos técnicos agrícolas para “ensinar” os pais a cultivar a terra, anulando os saberes das práticas sociais dos camponeses. A educação rural, portanto, está integrada à política econômica, assumindo a forma que lhe determina o Estado, ou seja, a escola oferecida às populações rurais não pode ser compreendida em separado das políticas públicas para a produção agropecuária, atualmente o agronegócio. Sobre isso, na abertura dos trabalhos do III Encontro Nacional de Pesquisa em Educação do Campo, realizado na Universidade Nacional de Brasília (UNB), em Brasília/DF, em 04 de agosto de 2010, a pesquisadora Prof^a Dr^a Mônica Molina assim se pronunciou:

A lógica da financeirização da agricultura bloqueia a prática milenar da agricultura camponesa, pelo empresariamento de todas as etapas da produção e pelo número reduzido de empresas que controlam todo o processo, perdendo os agricultores familiares o espaço de intervir e decidir sobre seu trabalho e, junto a tudo isso, as suas tradições culturais. A soberania alimentar baseada na agricultura camponesa é o caminho alternativo que vem sendo proposto pelos movimentos sociais populares do campo. A educação do campo se insere neste que é um projeto histórico de busca de uma sociedade com igualdade de condições e justiça social, que não se orienta pelo mercado ou pelo lucro.

É nesse contexto atravessado por contradições e conflitos que se insere o projeto de educação do campo, articulado à luta pela reforma agrária e pela construção de um projeto popular de sociedade. O significado de “campo” e não mais o rural acrescenta à conquista da educação do campo a reflexão sobre o sentido atual do trabalho camponês e das lutas sociais e culturais associadas a este trabalho. Nesse sentido, o campo assume a dimensão de espaço histórico da disputa pela terra e pela educação, superando o rural que não considera os camponeses como sujeitos da produção de saber, conhecimento, cultura, linguagem, arte e história. Portanto, quando se faz referência à educação do campo trata-se daquela que tem por sujeitos os trabalhadores e trabalhadoras “do campo, sejam os camponeses, incluindo os quilombolas, sejam as nações indígenas, sejam os diversos tipos de assalariados vinculados à vida e ao trabalho no meio rural” (KOLLING; NERY; MOLINA, 1999, p. 26).

O Movimento Camponês caracteriza a unidade que reúne uma diversidade de movimentos sociais populares de luta pela terra, em particular, pela reforma agrária,

incluindo a educação do campo. A Confederação Nacional de Trabalhadores na Agricultura (CONTAG) não participou da I Conferência realizada em 1998, vindo a aderir à Articulação Nacional por uma Educação do Campo em 2003, conforme Munarim e outros (2009, p. 60). Integram o Movimento Camponês a Via Campesina, os sindicatos e as federações filiados à CONTAG, sendo que esta também faz parte da Comissão Nacional de Educação do Campo, do MEC (RIBEIRO, 2010).

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, aprovadas em 2002, retiram a educação rural da legislação educacional brasileira, substituindo-a pela educação do campo, tendo claro que, para além do urbano, o campo apresenta as possibilidades que dinamizam a ligação dos camponeses com a produção das suas condições de existência, ampliadas com suas realizações sociais⁴. São sujeitos da educação do campo: pequenos e médios proprietários, sem terras, ribeirinhos, quilombolas, indígenas, caiçaras, atingidos por barragem ou fundo de pasto, extrativistas, trabalhadores rurais assalariados, pescadores artesanais, agricultores familiares, caboclos e outros que produzem suas condições de existência através do trabalho no e do campo.

Os sujeitos que trabalham e vivem do campo e seus processos de formação pelo trabalho, pela produção de cultura, pelas lutas sociais, não têm entrado como parâmetros na construção da teoria pedagógica e muitas vezes são tratados de modo preconceituoso, discriminatório. A realidade destes sujeitos não costuma ser considerada quando se projeta um desenho de escola. (CALDART, Roseli, 2008, p. 73-74).

As lutas dos movimentos sociais populares Por Uma Educação do Campo têm como alicerce o Movimento Camponês e como justificativa a necessidade de uma formação humana articulada à vida, ao trabalho, à cultura e aos saberes das práticas sociais dos camponeses.

O diferencial da educação do campo

Na formação em educação do campo ocorrem tempos/espços de aprendizagem e debate das disciplinas constantes do currículo, realizados em um centro pedagógico em regime de internato, num período que pode se estender de quinze dias a dois meses. Estes tempos/espços se alternam com outros nos quais os educandos desenvolvem, sob a forma de projetos, os conhecimentos aprendidos na escola e aplicados no trabalho com a terra, nas comunidades de origem dos educandos. Miguel Arroyo (1999, p. 26) justifica esta articulação entre os dois mundos – o do trabalho e o da educação – ao afirmar: “Escola sim, mas vinculada ao mundo do trabalho, da cultura, ao mundo da produção, vinculada à luta pela terra, ao projeto popular de desenvolvimento do campo”. Esta formação vem sendo oferecida no Instituto Técnico de Capacitação e Pesquisa da Reforma Agrária (ITERA), em Veranópolis/RS, e na Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), em Guararema/SP (KOLLING, 2002; RIBEIRO, 2010).

O método em que se alternam tempos/espços de estudo, na escola, com tempos/espços de trabalho, na propriedade familiar ou na comunidade, identificado como pedagogia da alternância⁵, também é adotado pelas Casas Familiares Rurais (CFR) e pelas Escolas Família Agrícola (EFA). As CFR são escolas-residência destinadas a jovens que não concluíram o ensino fundamental, enquanto que as EFA oferecem cursos de ensino fundamental, médio e/ou técnico para jovens com idade mínima de 14 anos (ESTEVAM, 2003; LORENZINI, 2007). Tanto as CFR quanto as EFA propõem uma educação integral, associando o trabalho agrícola e a educação escolar a partir da sua própria realidade, embora esta educação esteja sustentada por concepções diferentes

daquelas aplicadas no ITERRA e na ENFF (RIBEIRO, 2008; TEIXEIRA; BERNARTT; TRINDADE, 2008).

A formação efetuada nestes centros pedagógicos – ITERRA e ENFF – bem como a pedagogia da alternância aplicada nas CFR e nas EFA distingue-se de uma educação dissociada do trabalho, oferecida pela educação rural (AIMFR; CEFFAs, 2005; ESTEVAM, 2003; ROEHRS, 2006). Nesse caso, mesmo considerando a exigência curricular de estágios quando se trata do ensino técnico, estes estágios não coincidem com o trabalho que o jovem irá desempenhar no futuro, porque é regra no capitalismo a não existência de empregos para todos. Portanto, a formação no ensino técnico se restringe à socialização de conhecimentos abstratos, porque sem relação com a realidade do trabalho concreto e dos desafios que se colocam aos filhos dos camponeses quando estes saírem da escola. Organizadas pelas associações comunitárias ou vinculadas aos sindicatos e às federações de trabalhadores rurais, ou em parceria com o Estado para garantir o trabalho dos professores, a formação efetuada pelas CFR e pelas EFA também é considerada como educação do campo (SOSSAI, 2002; SILVA, 2003; AUED; VENDRAMINI, 2009).

Avanços observados na educação do campo

A educação do campo não poderia avançar sem recursos que garantissem a sua concretização. Assim, o Pronera, vinculado ao INCRA e, em 2002, integrado ao MDA, garante os recursos à educação formal em todos os níveis nas áreas de reforma agrária: assentamentos do MST e do INCRA. Os recursos são aplicados em ações dirigidas à Educação de Jovens e Adultos (EJA), alfabetização, ensino fundamental, médio, profissional (níveis básico, técnico e tecnológico), superior e cursos de especialização, estabelecendo convênios com várias universidades públicas (federais e estaduais) e comunitárias (SANTOS, 2008). O Pronera também garante a formação em curso Normal, capacitando educadores para atuar nas escolas dos assentamentos, e coordenadores locais que agem como multiplicadores e organizadores de atividades educativas comunitárias.

A formação profissional em nível superior, através de cursos de graduação ou pós-graduação, também pode ser feita com recursos do Pronera. A garantia destes recursos contribui, significativamente, para qualificar as ações dos sujeitos que optam pelo trabalho do/no campo, comprometidos com o desenvolvimento sustentável dos assentamentos, além de oferecer oportunidades de diálogo entre os saberes das práticas sociais das comunidades e a pesquisa científica das universidades.

As políticas de apoio à educação do campo – que adota a agroecologia como princípio –, têm despertado enorme reação dos grandes proprietários de terras, empresários do agronegócio vinculados ao capital financeiro, organizados na Confederação Nacional da Agricultura (CNA) e na União Democrática Ruralista (UDR), com forte presença no Congresso Nacional. Isso faz com que o Pronera seja objeto de ações jurídicas desde a sua criação (RIBEIRO, 2012). Porém, o presidente Luiz Inácio Lula da Silva, pelo Decreto nº 7352, de 04/11/2010, institucionalizou o Pronera vinculado ao MDA, mas continuando a ser executado pelo INCRA.

Conquistada a educação do campo e garantidos os recursos materiais e financeiros para a sua realização, podem se identificar como avanços: a obtenção dos marcos legais para a efetivação de programas educacionais direcionados a esta modalidade de educação, a inserção do tema na agenda de pesquisa das universidades públicas brasileiras, e a articulação entre os movimentos sociais populares e as instituições que lutam pela educação do campo.

Com isso, outros programas vieram a subsidiar as ações no âmbito da educação do campo, destacando-se o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo) “que consiste em um conjunto articulado de ações de apoio aos sistemas de ensino para a implementação da política de educação do campo, conforme disposto no Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010” (BRASIL/MEC Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013). Para isso, o Pronacampo oferece apoio técnico e financeiro aos projetos dos municípios, estados e Distrito Federal, visando ampliar e qualificar oferta de educação básica e superior às populações do campo⁶.

Outro é o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo (Procampo), que apoia a implementação de cursos regulares de licenciatura em educação do campo, efetuados nas universidades públicas brasileiras, voltados especificamente à formação de educadores para a docência nos anos finais do ensino fundamental, ou seja, da 5ª a 8ª séries, e no ensino médio em escolas situadas nas áreas rurais (Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009).

Limites que se colocam como desafios à educação do campo

Desenvolvendo práticas educativas, os sujeitos político-coletivos articulados no Movimento Camponês, nas suas lutas pela educação do campo associada à terra de trabalho na qual possam aplicar a agroecologia, confirmam sua capacidade de apresentar alternativas às tradicionais escolas rurais, aos processos de formação de professores e, conseqüentemente, ao projeto hegemônico de sociedade e desenvolvimento rural. Mas a concretização destas alternativas não está garantida, nem é tão simples. Nas lutas para conquistar e garantir suas demandas, os mesmos sujeitos que representam as forças do trabalho envolvem-se em conflitos ao enfrentar as forças que representam o capital, incorporado pelos sujeitos relacionados ao agronegócio. Assim, na seqüência e justificando o título dado ao artigo, serão apresentados alguns dos desafios a serem enfrentados para a continuidade e ampliação da educação do campo em todos os níveis, de modo a estar disponível a todas as famílias camponesas.

A conquista e a permanência da/na terra de trabalho

O primeiro e talvez o maior desafio que se coloca à educação do campo é a conquista e permanência na terra de trabalho. A função social da terra está registrada no Capítulo III, Art. 184 da Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, que ampara a luta pela reforma agrária. Nos estudos de Marx (s/d) sobre o golpe de Luiz Bonaparte, o autor mostra que este, ao distribuir terras individualmente, aos camponeses que se haviam libertado do feudalismo, e, no mesmo processo, ao regulamentar as propriedades assim distribuídas, assentou as condições de endividamento destes trabalhadores culminando com a perda de suas terras. “Duas gerações bastaram para motivar o resultado inevitável: o arruinamento progressivo da agricultura e o endividamento progressivo do agricultor. (...). Além da hipoteca que lhe é imposta pelo capital, a pequena propriedade está ainda sobrecarregada de impostos” (Op. cit., p. 279/280). Portanto, a história mostra que uma reforma agrária como distribuição individual de terras pode ser um limite à permanência do camponês como tal e, do mesmo modo, à educação do campo.

Uma visão negativa do camponês, colocando-o como subordinado ao Movimento Operário para promover uma revolução social, é negada pela história. Assim, trazendo esta discussão para o século 20, observamos que, nos anos de 1950 e início de 1960, era forte a presença de movimentos de luta pela terra na Guatemala, no Brasil e no Peru. Nos

movimentos populares que elegeram Salvador Allende, no Chile em 1970, bem como nas revoluções que aconteceram em El Salvador e na Guatemala, nos anos de 1980, também era forte a presença de camponeses. Escreve Ianni (1985, p. 160): “As revoluções mexicana (1910), boliviana (1952), cubana (1959) e nicaraguense (1979) contaram com a participação de camponeses, ao lado de operários urbanos, operários rurais, mineiros, empregados, funcionários e outras categorias sociais”. Portanto, a “visão, um tanto pessimista sobre o campesinato, manifesta por Ianni, em textos escritos mais tarde, em 1994 e 1996, não diminui a fecundidade desta análise sobre as revoluções camponesas latino-americanas, feita em 1985”, quando editou sua obra (RIBEIRO, 2010, p. 94). Acrescento, ainda, que as revoluções russa (1917) e chinesa (1949) tiveram base camponesa, que se constituía na maioria da população destes países.

No Brasil, a terra – meio de produção que não resulta do trabalho – é objeto de acirrada disputa entre os trabalhadores organizados nos movimentos sociais populares (MSP), e o agronegócio, as mineradoras, as usinas hidroelétricas... “A injusta concentração fundiária, a não demarcação das terras indígenas e a não realização da reforma agrária fazem crescer o número de vítimas”, afirma Célia Vendramini (2007, p. 125) ao comentar os dados da Comissão Pastoral da Terra (CPT), de 2005. Porém, no contexto atual a reforma agrária já não assusta os latifundiários, porque no horizonte não se percebe uma perspectiva de revolução; os empregos gerados pelo agronegócio são escassos, e a educação – seja rural seja do campo – não é estimulada. Como confirma Gorender (1994, p. 41):

O desenvolvimento do capitalismo na agropecuária brasileira já se realiza por uma via que dispensa a reforma agrária e constitui mera racionalização utópica conceber a reforma agrária para eliminar formas arcaicas de relações de produção e “aperfeiçoar” o capitalismo brasileiro a fim de torná-lo compatível com a democracia.

Sem reforma agrária, portanto, como garantir a educação do campo para os filhos dos camponeses que não irão dispor da terra para cultivar e nela permanecer? Associado à conquista e permanência dos camponeses da/na terra, o que justifica a educação do campo, coloca-se outro desafio, o da articulação entre a agricultura, a indústria, o comércio e o financiamento bancário, tendo por base grandes extensões de terras em mãos de poucos proprietários. Trata-se do agronegócio. Este consiste numa organização envolvendo os grandes proprietários de terra, associados ao capital industrial, comercial e financeiro, que estabelece a posição do Brasil no mercado nacional e internacional como produtor/exportador de produtos primários ou que empreguem pouca tecnologia (*commodities*), como é o caso da celulose para a produção do papel. A produção da celulose está associada ao plantio de florestas artificiais constituídas de eucaliptos e pinheiros⁷.

O agronegócio envolve o setor de máquinas (tratores, ceifadeiras, colheitadeiras, etc.), a produção agrícola, as tecnologias associadas a esta produção, a industrialização de alguns produtos, o setor de distribuição e serviços e o setor bancário, responsável pelo financiamento da produção (FERNANDES; MOLINA, 2004; FERNANDES, 2008). Sobre o agronegócio o Fórum Nacional de Educação do Campo assim se manifestou:

7. Vivemos no campo brasileiro uma fase de aprofundamento do capitalismo dependente associado ao capital internacional unificado pelo capital financeiro (Banco Mundial, Organização Mundial do Comércio - OMC, Transnacionais da Agricultura - Monsanto, Syngenta, Stora Enzo...), com o suporte direto do próprio Estado brasileiro para a produção de *commodities*. Tudo isso legitimado por leis (Código

Florestal, lei dos transgênicos...) que, facilitam o saque e a apropriação de nossos recursos naturais (terra, água, minérios, ar, petróleo, biodiversidade) e recolonizam nosso território.

Diferente do se poderia supor, além de ampliar seus lucros em aplicações nas bolsas de valores, o agronegócio não oferece muitos empregos, uma vez que utiliza tecnologias avançadas e máquinas para plantar, colher e enviar aos portos os minérios, outros produtos como a celulose, e os gêneros agrícolas, como a soja, que mais se destaca (VENDRAMINI, 2007). Assim, se o capital agrário, sob o formato do agronegócio, não teme a reforma agrária, mas avança com apoio do Código Florestal (Lei nº 12.651 de 25/05/2012) conquistado no Congresso sob a pressão da UDR⁸, e se precisa da terra para expandir seus negócios, este é um enorme desafio para a educação do campo, que ainda não adentrou pela maior parte dos cursos técnicos agrícolas, os quais estimulam os alunos a buscarem empregos nas cidades (OLIVEIRA, 2013).

Uma educação do campo para “fincar os pés no campo”

Outros desafios estão relacionados diretamente à educação do campo, no sentido de ampliar a sua atuação atingindo todas as regiões e oferecendo formação em todos os níveis a fim de “fincar os pés no campo”. Tais desafios, relacionados mais diretamente ao Pronacampo, podem ser assim sintetizados: formular e executar um projeto de educação integrado com um projeto popular de sociedade, envolvendo trabalhadores rurais e urbanos e incluindo os indígenas e os quilombolas; garantir a articulação político-pedagógica entre escola e comunidade a partir do acesso ao conhecimento científico; vincular os processos de ensino/aprendizagem com a realidade social e as condições de reprodução material dos educandos (BRASIL/MEC. Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013).

Todavia, essas projeções idealizadas não levam em conta a realidade das escolas situadas nas áreas rurais e, principalmente, as relações com os poderes municipais, estaduais, e federal. Segundo pesquisas registradas pelo Censo Escolar do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE/2010) e do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos (INEP/2011), de 2005 a 2010 haviam sido fechadas 13.691 escolas do campo. A maioria das 80 mil unidades escolares está muito abaixo de um padrão mínimo de qualidade; muitas não têm água ou luz, a maioria não tem laboratório, biblioteca ou espaço de lazer. Há casos, segundo relatório do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), de escolas com teto de folhas de coqueiro. E, além disso, a fragmentação das políticas públicas em programas para a educação do campo, através da União, estados e municípios, como é o caso do Pronacampo, fragiliza as ações pedagógicas e atinge os seus resultados.

Além da fragmentação entre os entes públicos (União, estados e municípios) e das justificativas abstratas que sustentam o Pronacampo, outras questões se colocam no enfrentamento aos desafios postos à educação do campo. É uma destas questões diz respeito ao Programa Escola Ativa, desenvolvido com apoio do Banco Mundial (BM) no período de 1997 a 2007, e assumido pelo MEC a partir de 2008. Este Programa tem sido objeto de críticas dirigidas ao Estado que, ao aplicá-lo durante uma década, mantendo-o após a retirada do financiamento do BM, impôs aos filhos dos camponeses, que frequentam as escolas multisseriadas rurais, um modelo pedagógico retirado do baú dahistória, assentado sobre uma concepção urbana e civilizatória de educação (RIBEIRO, 2013).

A indagação que brota espontânea desta política financiada pelo BM e, posteriormente, assumida pelo Estado é: como explicar o Programa Escola Ativa, um

paradigma fora de época e esvaziado de seus significados e conteúdos originais, centrado no indivíduo e inspirado na cultura urbana, quando já existe um projeto de educação do campo? Como entender a ingerência do BM, tendo como consequência o endividamento do Estado para financiar o Programa Escola Ativa, contradizendo os propósitos do Pronacampo e ignorando ou até mesmo deixando permanecer as condições precárias em que se faz a educação rural?

A busca de respostas a estas indagações é essencial para desocultar e mesmo remover os altos muros que impedem o avanço da educação do campo. Para isso, é necessário pesquisar sobre os objetivos do MEC, contidos nos documentos do Programa Escola Ativa⁹, onde se destacam: o professor como facilitador e estimulador, a gestão participativa da escola, o avanço automático para etapas posteriores e o fato de conferir autonomia às escolas para elaborar e executar sua proposta pedagógica de acordo com os princípios de flexibilidade, autonomia e descentralização, declarados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) Nº 9.394/96. Além destes, observa-se o propósito de ofertar às escolas multisseriadas uma metodologia adequada e com custos mais baixos que a nucleação. Desta forma, penetra-se a essência da política educacional brasileira, cuja formulação orienta-se pela relação custo/benefício, associada à retirada gradativa do Estado como financiador desta política. O essencial é que o aluno “aprenda a aprender”, para aprender a adaptar-se às condições de empregabilidade tendo em vista a redução dos postos de trabalho, tanto no campo quanto na cidade (RIBEIRO, 2012; 2013; FREIRE, 2005).

Outros desafios a serem enfrentados pela educação do campo dizem respeito à formação em regime de alternância nas CFR, nas EFA, no ITERRA e na ENFF. A alternância de tempos/espacos de trabalho combinados com tempos/espacos de escola, para a formação de jovens provenientes de famílias camponesas, responde a uma das demandas históricas mais importantes colocadas por estas famílias, a de uma educação escolar articulada ao seu viver, ao seu trabalho e a sua cultura, conforme registra Martins (1981). Mas, tal como se apresenta em algumas experiências das CFR e das EFA, pode ser um disfarce ao ocultar o descompromisso do Estado em cumprir com o direito subjetivo daqueles jovens quanto à educação básica e profissional. Isso porque a responsabilidade pela educação é transferida às famílias, às organizações não governamentais (ONG), aos sindicatos e federações sindicais, e aos movimentos sociais populares organizados no Movimento Camponês (AMARAL, 2013; ALVES, 2003). E ao fazer isso, ou seja, transferir a responsabilidade que é sua sobre a oferta de condições adequadas ao funcionamento das EFA e CFR, o Estado também se ausenta como promotor de uma política geradora das condições de produção/reprodução de uma vida digna para os agricultores, assumindo apenas as tarefas de controlar a execução do currículo do MEC e responder pela entrega dos certificados das atividades escolares. (RIBEIRO, 2008).

A formação na qual se alternam o trabalho na terra e os estudos na escola estimula os educandos a permanecerem no campo, porém este estímulo enfrenta a descrença de que possam sobreviver do trabalho agrícola, pela falta de terra e influência da mídia. Assim, parece haver uma discrepância entre os objetivos proclamados pelas CFR e EFA e as expectativas dos jovens que as procuram, atraídos pelos meios de comunicação para efetuar uma formação mínima que lhes permita mudar-se para os centros urbanos. A mídia apresenta atrativos que estimulam a saída do campo para a cidade, até porque o trabalho urbano é visto como “alternativa para se livrar do trabalho duro e penoso do campo”. Em vista disso, muitos alunos não concluem os cursos (FANCK, 2007; GONÇALVES, 2012).

Essa situação resulta de uma realidade em que se aprofundam as desigualdades sociais promovidas pelo avanço do capitalismo no campo, materializado sob a forma do

agronegócio, que, pelo uso de tecnologias avançadas, maquinarias e insumos, restringe, quando não elimina de todo, em alguns casos, a força de trabalho braçal. Aos plantios próprios da agricultura familiar, em que a maior parte da produção se destina à subsistência das famílias, segue-se a produção de grãos, principalmente soja, além da cana de açúcar e milho, que hoje se destinam também à produção do etanol (FERNANDES; MOLINA, 2004). Altos investimentos efetuados nas lavouras desses produtos cobram que os mesmos sejam rentáveis, daí os latifundiários – grandes proprietários de terras – tentam explicar porque ocupam áreas de grande extensão. Sem condições de vida e trabalho, muitos agricultores deixam o campo. Segundo Ismael Freitas, da Gazeta do Povo de 16/08/2011: “O êxodo rural na última década atingiu a marca de 835 mil jovens no país. Em números absolutos, o Paraná foi o segundo estado que mais perdeu população no campo com idades entre 15 e 24 anos, na comparação entre os censos de 2000 e 2010”.

Um discurso de que a vida no campo é melhor não se sustenta; na prática, as condições objetivas de sobrevivência, como a falta de terra, tem obrigado muitos jovens a buscar trabalho no espaço urbano, desconstruindo aquele discurso. Por isso, a permanência dos jovens na área rural é uma questão colocada, principalmente quando estes jovens chegam ao 3º ano do ensino técnico, porque não estão certos de ficar na propriedade dos pais ou de precisar sair. Há também o caso de uma grande parte das famílias as quais não têm uma propriedade extensa que permita reparti-la com todos os filhos para mantê-los no campo; outras não conseguem sequer retirar desse trabalho o sustento para todos os membros da família (FANCK, 2007; BONAMIGO, 2007; OLIVEIRA, 2013).

Educação do campo não se faz sem educadores

Nos movimentos que constituem a Via Campesina- Brasil, os professores são identificados como educadores, enquanto nas comunidades, sindicatos e federações de trabalhadores rurais, responsáveis pelas EFA e CFR, os professores são identificados como monitores e nem sempre são licenciados. Uma das maiores dificuldades, senão um dos maiores desafios à ampliação e fortalecimento da educação do campo, refere-se aos professores, tanto no que concerne a sua formação quanto no que diz respeito a sua permanência nas experiências de educação do campo, o que aparece em vários estudos sobre as EFA e as CFR (LORENZINI, 2007).

A maioria dos professores expressa o desconhecimento do método da alternância, porque este tema/conteúdo não é tratado nas licenciaturas, e porque não acompanham os estudantes no Tempo Comunidade quando estes permanecem com as famílias, uma vez que os salários que recebem não cobrem os custos desses deslocamentos. Da mesma forma, professores também não conhecem ou conhecem pouco os instrumentos pedagógicos que envolvem a realidade do aluno, ou a gestão administrativa e/ou da escola que, no caso das EFA é efetuada através da Associação da Escola Família Agrícola, criada nestas EFA.

Essa questão salta aos olhos ao se efetuar uma pesquisa sobre o currículo dos cursos de licenciatura e constatar que, em sua maioria, não incluem disciplinas relacionadas à educação do campo. As EFA procuram sanar esta deficiência oferecendo um curso de formação àqueles que irão atuar como monitores dos projetos e que, de modo geral, não são licenciados, mas graduados em outros cursos, como agronomia e veterinária. Porém, apesar dos investimentos feitos na sua formação, os monitores permanecem pouco tempo e vão procurar trabalho em outros locais, o que obriga as EFA a buscarem parceria de órgãos públicos para a contratação de professores (GONÇALVES, 2012).

E por que os monitores permanecem tão pouco tempo atuando nas EFA? Ocorre, nesse caso, que os salários que recebem para atuar no Tempo-Escola e, ainda, acompanhar o desenvolvimento dos projetos dos educandos no Tempo-Comunidade, não correspondem à sobrecarga de trabalho daí decorrente, bem como não cobrem as necessidades correspondentes ao seu sustento e de sua família. Deste modo, a insegurança da permanência dos professores/monitores prejudica a formação em regime de alternância.

Outro enorme desafio a ser enfrentado tem a ver com a Escola Itinerante, proposta pelo MST em sua caminhada para ocupar terras que poderiam ser utilizadas para a reforma agrária. Quando isso acontece, além dos confrontos com a polícia e a retirada para uma nova ocupação, impõe-se o problema da escola para os filhos, pois, de modo geral, a conquista dos assentamentos pode estender-se por alguns anos, como registram vários autores que têm se debruçado sobre esta questão (MEURER; DAVID, 2006; LUCIANO, 2008; CAMINI, 2009). Nesse contexto da ocupação de terras para a reforma agrária é que se coloca a criação das escolas itinerantes, assim chamadas por acompanharem a caminhada dos pais em busca da terra (MST, 2009). Até 2009 a Escola Itinerante era reconhecida em 6 estados da federação; no Rio Grande do Sul, o primeiro estado que a reconheceu, foi proibida de funcionar quando governava o estado a Sr^a Yeda Crusius, enquanto em dois outros a proposta ainda se encontrava em debate (RIBEIRO, 2012; CAMINI, 2009). O tempo em que a Escola vai permanecer como itinerante, ou em movimento, depende do tempo em que os trabalhadores sem-terra venham a permanecer acampados à espera da desapropriação de uma área de terra, que apresente as características estabelecidas pela legislação vigente para efetuar-se a reforma agrária.

Ainda que a proposta pedagógica da Escola Itinerante esteja em confronto com o formato que toma a escola liberal, ela ainda tem muitos limites a superar até pela sua provisoriamente. Mesmo assim, embora,

[...] em condições muitas vezes desfavoráveis e precárias, na Escola Itinerante dá para respirar mais livre, é onde o Movimento tem mais autonomia no que diz respeito a tratar da vida no processo pedagógico, permitindo que os educandos tenham seus espaços de auto-organização (CAMINI, 2009, p. 267).

Sua estrutura, portanto, é provisória; ainda assim, essa escola contribui para transformar “a espontaneidade das ações dos sem-terra em formas concretas e conscientes de luta de classe”, como afirma o educador Charles Luciano (2008, p. 107).

A Escola Itinerante, no seu processo de construção, portanto, em movimento, tal como analisada pelos vários autores citados, mostra com clareza as contradições próprias do modo de produção capitalista. Este não só determina como tenta afunilar os limites das reivindicações dos movimentos sociais populares. E, além disso, também procura superar e/ou mudar de direção tais reivindicações. Mas encontra diante de si a marcha dos sujeitos coletivos que ora recuam, ora avançam nas suas lutas. “A Escola Itinerante associada à luta pela reforma agrária é um enorme desafio, tanto para os sujeitos que a reivindicam, os trabalhadores sem-terra, quanto para o Estado, no que tange aos processos de reconhecimento da função social da terra” (RIBEIRO, 2012, p. 468).

Há inúmeras outras questões que interferem na aplicação das políticas públicas voltadas à educação do campo. Dentre elas podemos enumerar: a formação técnica dos filhos entra em choque com as formas de cultivar a terra, que integram as tradições e costumes dos pais; os desequilíbrios climáticos nos quais se observam longos períodos de seca¹⁰ ou, ao contrário, grandes enchentes¹¹, temporais violentos, etc.; a invasão das culturas transgênicas e dos agrotóxicos pulverizados sobre as grandes plantações que, com as chuvas, envenenam também as águas e matam os peixes; e o questionamento à cultura

tradicional e machista que historicamente tem definido o lugar e o papel das mulheres no trabalho e na propriedade.

Algumas ideias sobre um tema inconcluso

A análise feita até aqui, com base em estudiosos do tema, bem como na experiência de pesquisas articuladas aos movimentos sociais populares, aponta que a conquista da educação do campo, por si só, já é um avanço significativo em relação aos séculos nos quais vigorou a educação rural, assim identificada pelo local onde ocorria e não pelos sujeitos aos quais se destinava. Também podem ser observados avanços ao incorporar a relação trabalho-educação, uma demanda histórica dos camponeses que não aceitavam separar os saberes construídos na lida com a terra, dos conteúdos desenvolvidos pela escola. Outros avanços podem ser apontados quanto à oferta de cursos técnicos de nível médio, de cursos de nível superior, principalmente licenciaturas, para suprir a ausência de conteúdos sobre a realidade do campo, no currículo dos cursos de formação de professores. Isso de um lado, porque, de outro, os processos que registram os quase quinze anos de existência da educação do campo deixam transparecer, com muita nitidez, a materialidade da disputa pela terra que os atravessa.

A terra é um bem insubstituível porque compreende não só o solo, mas também a vegetação, as águas, os animais, servindo aos seres humanos como meio de produção de alimentos, moradia, abrigo... No momento atual, quando ao Brasil é destinada a produção de *commodities* para o mercado interno/externo, o agronegócio avança sobre os rios, as terras dos agricultores familiares, dos quilombolas e dos indígenas¹², procurando tirar da frente todos aqueles que se organizam para enfrentá-los – os movimentos sociais populares que, caracterizados como “baderneiros”, ou “subversores da ordem”, enfrentam a polícia como se fossem criminosos.

Além deste desafio essencial, que não pode ser superado no âmbito da educação do campo, porque sua origem está nas relações sociais de classe, coloca-se ainda o problema da permanência dos professores nas escolas do campo. Isso porque a educação escolar, articulada ao trabalho agrícola, exige que os professores se desloquem para acompanhar a realização dos projetos dos educando no Tempo Comunidade, quando os salários, que já estão abaixo das suas necessidades de sustento e da família, não cobrem os seus deslocamentos. Isso quer dizer que, aparentemente, a questão dos professores parece estar dissociada da disputa pela terra. Ledo engano, porque essa disputa, como já afirmado, tem sua origem na sociedade de classes antagônicas, na qual, aos trabalhadores, não cabe oferecer uma educação de qualidade, o que os torna mais caros e mais esclarecidos para enfrentar o capital. E os professores são, também, trabalhadores...

O segundo problema, não dissociado do que se coloca com relação aos professores, permite obter-se uma maior visibilidade do confronto que se trava no âmbito da educação destinada aos camponeses. Trata-se da ausência de um sistema nacional de educação e, dentro deste, de uma efetiva política de educação do campo. Isso pode ser identificado na fragmentação dos programas: Pronera, Projovem, Pronacampo, Procampo, Pronatec, Programa Escola Ativa, etc. distribuídos entre municípios, estados e União. Associado a esta fragmentação está o problema da distribuição dos recursos que, além de escassos, muitas vezes não cobrindo as necessidades decorrentes da realização de um programa, são liberados com bastante atraso, desestimulando aqueles educadores e instituições que os organizam e ofertam.

Essas observações inconclusas não visam desestimular os sujeitos que lutam pela educação do campo, tanto os que estão organizados no Movimento Camponês quanto os

educadores e pesquisadores que apoiam esta luta, mas deixar claros que os desafios à educação do campo são maiores do que parecem. E, nesse sentido, apontar que a luta pela reforma agrária e pelo projeto popular de sociedade é o carro-chefe da luta pela educação do campo.

Referências

- AMARAL, Ana Paula. *A pedagogia da alternância como práxis educativa na escola família agrícola de Uirapuru-GO: limites e potencialidades*. Dissertação de Mestrado. Cáceres/MT: Programa de Mestrado em Educação. FAGED/UNEMAT, 2013. 157 p.
- ARROYO, Miguel G. A educação básica e o movimento social do campo. ARROYO, Miguel G.; FERNANDES, Bernardo M. *Por uma educação básica do campo*. 1999, p. 13 – 52. Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 2.
- _____. Políticas de formação de educadores do campo. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos do CEDES*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, p. 157 - 176, maio/ago., 2007.
- AIMFR; CEFFAs. *Anais do 8º Congresso Internacional. Família, Alternância e Desenvolvimento. Promoção Pessoal e Coletiva: Chave para o desenvolvimento rural sustentável*. Puerto Iguazú (AR); Foz do Iguaçu (BR), 06 de maio de 2005.
- ALVES, M. S. C. *A precariedade do financiamento e os desafios: o caso de duas Escolas Famílias Agrícolas em uma área de acentuada pobreza no Brasil*. Brasília: Universidade Nova de Lisboa: Universidade François Rabelais/UNEFAB, 2003. Dissertação de mestrado. 152 p.
- AUED, Bernadete. VENDRAMINI, Célia. *Educação do campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Insular, 2009.
- BONAMIGO, Carlos Antonio. *Pedagogias que brotam da terra: um estudo sobre práticas educativas do campo*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS. 2007. Tese de doutorado. 219 p.
- BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília/DF: Centro Gráfico do Senado Federal, 1988.
- BRASIL. *Decreto N. 7352 de 04/11/2010*. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – Pronera.
- BRASIL/MEC. *Resolução/CD/FNDE Nº 06 de 17 de março de 2009*. Estabelece as orientações e diretrizes para o Programa de Apoio à Formação Superior em Licenciatura em Educação do Campo.
- BRASIL. *Subchefia para Assuntos Jurídicos. Código Florestal*. Lei nº 12.651, de 25 de maio de 2012, dispõe sobre a proteção da vegetação nativa.
- BRASIL/MEC. *Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013*. Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - Pronacampo, e define suas diretrizes gerais.
- BRASIL/MEC/SECAD. *Guia do Formador da Escola Ativa*. Brasília/DF: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC. 2. ed. 2007.
- BRASIL/MEC/SECAD. *Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras*. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2009.

BRASIL/MEC. *Escola Ativa – Educação no Campo. Diversidade. Lista de Programas*. 2010. http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_150.php Acesso em 02/05/2013.

CAMINI, Isabela. *Escola Itinerante. Na fronteira de uma nova escola*. São Paulo: Expressão Popular, 2009.

ESTEVAM, Dimas de Oliveira. *Casa Familiar Rural. A formação com base na pedagogia da alternância*. Florianópolis: Insular, 2003.

FANCK, Clenir. *Entre a enxada e o lápis: a prática educativa da Casa Familiar Rural de Francisco Beltrão/PR*. Porto Alegre: PPGEDU/UFRGS, 2007. Dissertação de Mestrado. 153 pp.

FERNANDES, Bernardo Mançano. Educação do campo e território camponês no Brasil. SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo*. Campo – Políticas Públicas – Educação. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008, p. 39 – 66. Coleção Por uma Educação do Campo nº 7.

_____. O campo da educação do campo. MOLINA, Mônica C.; JESUS, Sonia Meire S. Azevedo (Orgs.). *Por uma Educação do Campo. Contribuições para a construção de um projeto de Educação do Campo*. Brasília/DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2004, p. 53-89. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 5.

FREIRE, Jacqueline. Currículo e docência em classes multisseriadas na Amazônia Paraense: O projeto escola ativa em foco. In: HAGE, Salomão (org.). *Educação do Campo na Amazônia: retratos da realidade das Escolas Multisseriadas no Pará*. Belém: Ed. Gutenberg, p. 196-211, 2005.

FREITAS, Ismael. Sem perspectivas, 835 mil jovens deixam o campo em 10 anos. *Gazeta do Povo*. 16/08/2011. Pesquisa em 30/04/2013 no site: <http://www.mst.org.br/Sem-perspectivas-835-mil-jovens-deixam-o-campo-em-10-anos>

FORUM NACIONAL DE EDUCAÇÃO DO CAMPO. *Manifesto à sociedade brasileira*. Brasília/DF. 15 a 17 de agosto de 2012.

GONÇALVES, Mônica Alves. *Currículo em ação: Ensino médio integrado ao curso profissionalizante na EFA de Jacaré, em Itinga-MG*. Belo Horizonte: CEFET-MG. Mestrado em Educação Tecnológica, 2012. Dissertação de mestrado. 155 p.

GORENDER, Jacob. Gênese e desenvolvimento do capitalismo no campo brasileiro. STEDILE, João Pedro. *A Questão Agrária Hoje*. 2. ed. Porto Alegre: Ed. UFRGS, p. 15 - 44, 1994.

GUSMÁN, E. S.; MOLINA, M. G. *Sobre a evolução do conceito de campesinato*. São Paulo: Via Campesina: Expressão Popular, 2005.

IANNI, Octávio. Agricultura e mundialização. *Cadernos de Sociologia*. Número Especial. *A pesquisa social na agricultura no sul do Brasil*. Porto Alegre: PPGS/IFCH/UFRGS, p. 11 – 20, out., 1994.

_____. *O mundo agrário. A era do globalismo*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996, p.41– 64.

_____. Revoluções camponesas na América Latina. In: SANTOS, José Vicente Tavares dos (org.) *Revoluções camponesas na América Latina*. São Paulo: ÍCONE e UNICAMP, 1985, p. 15 – 45.

KOLLING, Edgar; NERY, Ir. Israel José; MOLINA, C. Molina. *Por uma Educação Básica do Campo – texto base*. Brasília: Articulação por uma Educação Básica do Campo, 1999, Coleção Por uma Educação Básica do Campo nº 1.

KOLLING, Edgar. Alternância e formação universitária. O MST e o curso de Pedagogia da Terra. SOSSAI, Carlos Cristóvão et alii. *Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. UNEFAB. Brasília: Cidade Gráfica. nov., 2002, p. 54 – 61.

LEITE, Sérgio Celani. *Escola Rural: urbanização e políticas educacionais*. São Paulo: Cortez, 1999. Questões da Nossa Época, nº 70.

LORENZINI, José Luiz. A formação dos (das) monitores (as) como pré-requisito para a atuação nos CEFFAs. In: *Revista da Formação por Alternância*. n. 4. Brasília/DF: UNEFAB, jul., 2007, p. 25-38.

LUCIANO, Charles Luiz. *Escola Itinerante. Uma análise das práticas educativas do MST no contexto da democracia liberal*. Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 2008.

MARTINS, José S. A valorização da escola e do trabalho no meio rural. WERTHEIN, Jorge; BORDENAVE, Juan. *Educação Rural no Terceiro Mundo. Experiências e novas alternativas*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, p. 249-270, 1981.

MARX, Karl. O Dezoito Brumário de Luís Bonaparte. In: MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. *Obras Escolhidas*. v. 1. São Paulo: Editora Alfa-Omega Ltda., s/d, p. 199-285.

MEC/CNE/CEB. *Resolução nº 2 de 28/04/2008*. Estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo.

MEURER, Ane Carine; DAVID, Cesar (orgs.). *Espaços-tempos de itinerância*. Santa Maria. Editora da UFSM, 2006.

MST. Pesquisas sobre a Escola Itinerante: refletindo o movimento da escola. *Cadernos da Escola Itinerante*. Curitiba: Setor de Educação do MST, 2009.

MUNARIM, Antonio et alii. Política pública de educação do campo: a articulação entre o Estado e a sociedade. AUED, Bernadete W.; VENDRAMINI, Célia. *Educação do Campo: desafios teóricos e práticos*. Florianópolis: Ed. Insular, p. 67-82, 2009.

NAGLE, Jorge. *Educação e Sociedade na Primeira República*. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2001.

OLIVEIRA, Rafael. *Os camponeses vão à escola da/na cidade: considerações sobre fumicultura e escolarização em Santa Cruz do Sul/RS*. PPGEDU/UFRGS, 2013. Dissertação de Mestrado. 134 p.

PILON, Jean-Marc. Le double défi du développement personnel et du développement local dans le cadre d'une formation universitaire. DEMOL, Jean-Noel; PILON, Jean-Marc (coords.). *Alternance, développement local et personnel*. Montréal: Éditions L'Harmattan, 1998, p. 151 - 164.

PINEAU, Gaston. Formações universitárias em alternância no Canadá e na França. SOSSAI, Carlos Cristóvão e outros autores. *Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. UNEFAB. Brasília: Cidade Gráfica. nov. 2002, p. 62 – 73.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Educação popular e educação de adultos*. 2. ed. São Paulo: Loyola, 1983.

RIBEIRO, Marlene. Pedagogia da alternância na educação rural/do campo: projetos em disputa. *Educação e Pesquisa*. v. 34, n. 01. São Paulo: FAE/USP, jan./abr., 2008, p. 27 – 46.

_____. Educação do Campo: embate entre Movimento Camponês e Estado. *Educação em Revista*. Belo Horizonte: FAE/UFMG, vol. 28, nº 1, p. 459-490, mar., 2012.

_____. Movimento Camponês, Trabalho, Educação. Liberdade, autonomia, emancipação como princípios/fins da formação humana, São Paulo, Expressão Popular, 2010.

_____. Política educacional para populações camponesas: da aparência à essência. 2013. 27 p. Artigo aprovado para ser publicado pela *Revista Brasileira de Educação*.

ROEHRS, Marcelo Josué. *Pedagogia da Alternância: o viver e aprender na Casa Familiar Rural*. Programa de Pós-Graduação em Educação. FAE/UFSC, 2006. 86 p.

SANTOS, Clarice (org.) Balanço Político e Linhas de Ação do Pronera Rumo aos 10 Anos. SANTOS, Clarice Aparecida (Org.). *Por uma educação do campo*. n. 7. Brasília/DF: INCRA/MDA, 2008, p. 97 – 116.

SILVA, Lourdes Helena. *As experiências de formação de jovens do campo: alternância ou alternâncias?* Viçosa: UFV, 2003.

TEIXEIRA, Edival S.; BERNARTT, Maria de Lourdes; TRINDADE, Glademir A. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. *Educação e Pesquisa*. São Paulo: FAE/USP, v. 34, nº 2, p. 227 – 242, maio/ago. 2008.

UNEFAB. *Pedagogia da Alternância. Formação em alternância e desenvolvimento sustentável*. Brasília/DF: Cidade Gráfica e Editora Ltda, 12 a 14 nov., 2002.

VENDRAMINI, Célia Regina. Educação e trabalho: reflexões em torno dos movimentos sociais do campo. *Cadernos do CEDES*. São Paulo: Cortez; Campinas: CEDES, p. 121 – 136, maio/ago., 2007.

Notas

¹ Pesquisadora vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, bolsista de produtividade do CNPq, professora colaboradora do Curso de Mestrado Profissional em Agroecossistemas, oferecido pela Universidade Federal de Santa Catarina e realizado na Escola Nacional Florestan Fernandes.

² Conferência “Potencialidades e limites ao avanço da educação do campo”, efetuada no Centro Acadêmico do Agreste da Universidade Federal de Pernambuco, em Caruaru/PE, em 26/10/2012.

³ Conferência, ainda sobre os limites e as possibilidades de avanço da educação do campo, que teve uma intensa participação dos presentes, realizada no Programa de Pós-Graduação em Educação, da Faculdade de Educação da Universidade do Estado de Mato Grosso – UNEMAT, no Campus de Cáceres, em 22/02/2013.

⁴Estas Diretrizes foram complementadas pela Resolução nº 2, de 28/04/2008, do MEC/CNE/CEB, que “estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo”.

⁵Pilon, 1998; Kolling, 2002; Pineau, 2002 e Silva, 2003 são autores que, dentre outros, abordam a pedagogia da alternância.

⁶ As informações sobre o Pronacampo são desconhecidas. O Portal Brasil de 20/03/2012 registra a cerimônia “de Lançamento do Programa Nacional de Educação no Campo – PRONACAMPO. O governo federal lançou nesta terça-feira (20), o Programa Nacional de Educação do Campo (Pronacampo), que vai oferecer apoio técnico e financeiro aos estados, Distrito Federal e municípios para implementação da política de educação do campo”. Em outra informação, o referido Programa foi criado em 1º/02/2013. (BRASIL/MEC Portaria nº 86, de 1º de fevereiro de 2013). DOU de 04/02/2013 (nº 24, Seção 1, pág. 28) Institui o Programa Nacional de Educação do Campo - PRONACAMPO, e define suas diretrizes gerais.

⁷ Ver a reportagem de Edson Franco, na página Ambiente Sustentável, da Revista Isto É. Nº 2265. Editora Três, de 17/04/2013, p. 99, onde diz: “Florestas que matam. Plantações de pinheiros e eucaliptos no Pampa Gaúcho ameaçam a sobrevivência de quase mil espécies de animais e vegetais que se reproduzem exclusivamente na região”.

⁸ “Deputados da bancada ruralista tentam aprovar a construção de uma estrada no meio de uma reserva de Mata Atlântica e abrem a temporada de caça aos Parques Nacionais” Reportagem de Larissa Veloso. Ambiente Sustentável. Editora Três. Nº 2262. 27/03/2013, p. 91-94.

⁹ BRASIL/MEC/SECAD. *Guia do Formador da Escola Ativa*. Brasília/DF: Fundescola/DIPRO/FNDE/MEC. 2. ed. 2007; BRASIL/MEC/SECAD. *Programa Escola Ativa. Orientações pedagógicas para a formação de educadores e educadoras*. Brasília/DF: SECAD/MEC, 2009; BRASIL/MEC. *Escola Ativa – Educação no Campo. Diversidade. Lista de Programas*. 2010. http://gestao2010.mec.gov.br/o_que_foifeito/program_150.php Acesso em 02/05/2011.

¹⁰ Ver a reportagem de Rodrigo Martins “Nem mandacaru suporta”, sobre a seca no município de Antas/BA. Revista Carta Capital. Seção Seu País. Nº 746. Editora Confiança Ltda. 1º de maio de 2013, p. 39-43. E a reportagem de Josie Jerônimo e Izabelle Torres. “Seca, corrupção e incompetência”. Sobre a seca no município de Jardim/CE. Revista Isto É. Editora Três. Nº 2266 de 24/04/2013, p. 47-51.

¹¹ Ver a reportagem de Wilson Aquino, na Revista Isto É. Seção Comportamento. “996 mortos. Esse é o número de pessoas que perderam a vida por causa das chuvas na região serrana nos últimos cinco anos”. Revista Isto É. Editora Três. Nº 2262 de 27/03/2013, p. 62-63.

¹² Ver matéria de Rodrigo Martins “Os caubóis avançam”. “Campo. Os ruralistas atuam para ocupar terras indígenas e deter novas demarcações. No Congresso, há propostas para permitir a mineração nas reservas e o arrendamento de aldeias para o agronegócio”. Carta Capital. Seu País. Editora Confiança. Nº. 747, p. 41, 8/05/2013.

Recebido em abril-13

Aprovado em maio-13