

32º ENCONTRO ANUAL DA ANPOCS

GT Número: 41

Título do GT: Transformações sociais e projetos políticos em concorrência: reflexões a partir do “rural”

Título do trabalho: Os movimentos sociais do campo e a luta pelo direito a educação: projetos políticos em concorrência

Nome(s) do autor e co-autores: Adelaide Ferreira Coutinho

Instituição do Participante: UFMA

OS MOVIMENTOS SOCIAIS DO CAMPO E A LUTA PELO DIREITO A EDUCAÇÃO: PROJETOS POLÍTICOS EM CONCORRÊNCIA

Adelaide Ferreira Coutinho – UFMA – adelaide.fcoutinho@bol.com.br

Resumo

Historicamente, no Brasil, a educação escolar para quem vive e trabalha no campo não foi uma prioridade do Estado. Por muito tempo, apesar do caráter da economia ser eminentemente agrária, a educação rural foi relegada nos atos de governo, fato expresso nas legislações brasileiras quanto a esse direito. Em que pese à evidência de que campo e cidade fazem parte de uma mesma realidade, durante décadas, priorizou-se uma visão de escola rural, sob uma diretriz política urbana, visando atender aos interesses dos setores agrário e industrial. Assim, esse estudo faz uma abordagem histórico-crítica dessa problemática, destacando-se na década de 90 os movimentos sociais e sua luta por uma educação do campo e a evidência de dois grandes projetos de desenvolvimento do campo em disputa: o do agronegócio e o da agricultura familiar, ambos trazendo implicações para o modelo de educação a ser ofertado.

Palavras-chave: Estado. Educação do Campo. Movimentos Sociais.

1. UM BREVE PERCURSO PELA HISTÓRIA DA POLÍTICA DE “EDUCAÇÃO RURAL¹”, A GUIA DE INTRODUÇÃO

Historicamente, no Brasil, a educação escolar para quem vive e trabalha no campo não foi uma prioridade do Estado. Por muito tempo, apesar do caráter da economia ser eminentemente agrário, a educação rural foi relegada nos atos de governo, fato expresso no silêncio das legislações brasileiras quanto a esse direito. Quando a educação camponesa mereceu referência, a intencionalidade foi barrar o êxodo rural fixando o homem ao campo e favorecer a elevação da produtividade rural. Percebe-se que para o campo, desde 1889, se produziram processos educativos de contensão, impedindo que homens e mulheres ousassem querer outro tipo de vida. Em que pese à evidência de que campo e cidade fazem parte de

¹ Para fazer referência a denominação utilizada até que se iniciasse o debate sobre a categoria, em construção, Educação do Campo.

uma mesma realidade, durante décadas, priorizou-se uma visão de escola rural, sob uma diretriz política urbana, visando atender aos interesses dos setores agrários e industriais.

Historicamente foi somente no séc. XX que a “educação rural” recebe referência no ordenamento jurídico brasileiro com a finalidade de contenção. O homem e a mulher camponeses precisavam ser mantidos no campo para que pudessem elevar a produtividade agrícola. Ainda, quando passa a ter o aval dos latifundiários foi por temerem a quebra da produtividade pelo êxodo e por parte dos empresários da indústria pelo receio que fosse ameaçada a ordem nas cidades, por causa do exército de reserva e de pobreza que se formavam nas áreas urbanas.

A visão de educação rural surge condicionada pelas matrizes culturais escravistas, latifundiárias e controlada pelo poder político e econômico das oligarquias. Convencionalmente, separou-se o rural do urbano, atribuindo ao primeiro o sinônimo de atraso, numa equivocada separação entre campo e cidade.

Esse estudo ao fazer uma incursão histórico-crítica por essa problemática, evidencia a presença de dois grandes projetos de desenvolvimento em disputa, no campo: o do agronegócio e o da agricultura familiar, ambos trazendo implicações para o modelo de educação, de escola e de desenvolvimento que homens e mulheres camponeses almejam.

Considera-se que o debate sobre os diversos projetos políticos de campo em concorrência, na atualidade, é pertinente e expressa um embate de forças políticas que de há muito a se fazem presentes na vida camponesa, especialmente no tocante a educação.

No campo das políticas públicas, quase sempre, o direito a educação não foi assegurado. Apesar da elaboração de sucessivas medidas, ora marcadas por ideais inovadores, a exemplo, os Pioneiros da Educação Nova, nos anos 30, ora por medidas excludentes e reforçadoras da dualidade escola para ricos (propedêutica) e escola para pobres (profissionalizante), não se conseguiu garantir a oferta de educação até o nível de sua universalização nos diversos níveis e modalidades. Fato visível na Lei Orgânica do Ensino Agrícola de 1946, que impôs restrições aos alunos do ensino agrícola, inclusive para que estes se matriculassem no ensino superior e, ainda hoje, as estatísticas educacionais demonstram o déficit histórico em todas as regiões brasileiras.

Nas Constituições de 1937 e 1946 permaneceu a discriminação da oferta de educação ao homem e mulher do campo e, um retrocesso ainda maior, durante a Ditadura Militar, a Constituição de 1967 exigia apenas das empresas comerciais e industriais a obrigação em cooperar com a ministração de educação para os trabalhadores do campo.

Portanto, não houve a formulação de uma política e nem o financiamento necessário que possibilitasse mudar a realidade ou a exigibilidade judicial/legal do direito à educação.

No ano de 1988 aprovou-se a nova Constituição Federal brasileira. Essa lei afirma que a educação é um direito de todos, independente dos sujeitos, desse direito, residirem nas áreas urbanas ou rurais. Nela, a educação rural é tratada no âmbito do direito público à igualdade e respeito às diferenças, conforme os Artigos 208 e 210, firmados numa visão de mundo rural e que fundamentaram o Art. 28 da LDB 9.394/96.

Na oferta da educação básica para a população rural, os sistemas de ensino promoverão adaptações necessárias à sua adequação, às peculiaridades da vida rural e de cada região especialmente:

- I- Conteúdos curriculares e metodologias apropriadas às reais necessidades e interesses dos alunos da zona rural;
- II- Organização escolar própria, incluindo a adequação do calendário escolar às fases do ciclo agrícola e às condições climáticas;
- III- Adequação à natureza do trabalho na zona rural.

No entanto, após seis anos de vigência e regulamentação da LDB nº. 9.394, aprovada em 1996 e da Lei nº. 9.424/96, que regulamentou o Fundo Nacional de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – FUNDEF; da aprovação do Plano Nacional de Educação - PNE Lei nº.10.172 (mesmo prevendo formas flexíveis de organização escolar para a zona rural) ² demoraria em se aprovar uma legislação específica voltada às necessidades da educação do campo.

Somente em 2002 se propõem e aprovam as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo, pelo Conselho Nacional de Educação, Câmara de Educação Básica, por meio da Resolução CNE/CEB nº. 2.002. Desse esforço coletivo nasceria, em junho de 2003, o Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, instituído no

² Outras medidas do governo: aprovação de diretrizes curriculares nacionais para a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio, educação de jovens e adultos, educação especial, educação indígena, educação profissional, formação de professores em nível médio, na modalidade normal etc.

âmbito do MEC pela Portaria nº.74/2003, composto por múltiplas instituições e movimentos sociais, visando articular o conjunto de ações em desenvolvimento, divulgar, debater e contribuir para que cada estado e municípios pudessem fazer a implementação dessa política voltada ao campo.

Anteriormente, o Estado já havia criado o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária – PRONERA, em 1998, hoje no âmbito do Ministério do Desenvolvimento Agrário e do Instituto de Colonização e Reforma Agrária – INCRA em parceria com os movimentos sociais do campo e as universidades brasileiras. O programa está voltado especificamente para a educação nas modalidades de Educação de Jovens e Adultos - EJA, alfabetização, profissionalização e nos níveis de educação básica (inclusive magistério) e ensino superior (Direito, Pedagogia da Terra, Letras, Ciências Agrárias, História), além de formação pedagógica aos educadores dos assentamentos e áreas de reforma agrária, onde estão sem-terras e comunidades tradicionais.

Pode-se dizer que pela pressão dos movimentos sociais e sindicais camponeses (destacadamente o Movimentos dos Trabalhadores Rurais Sem Terra – MST e a Confederação dos Trabalhadores na Agricultura – CONTAG, povos Indígenas, quilombolas) fez-se ouvir as reivindicações por educação do campo. Mas, aprovadas diretrizes e programas, resta à luta pela garantia de sua efetiva realização com qualidade social e continuidade, pois, há uma tendência, de acordo com a conjuntura política, de se silenciar acerca desse direito.

Os precursores dessa luta política são muitos e de múltiplas identidades: sem-terra, povos da floresta, ribeirinhos, quilombolas, extrativistas, assalariados rurais, pequenos agricultores, pescadores. Dos militantes e educadores reunidos nos encontros estaduais de educadores e educadoras da reforma agrária, o I ENERA – Encontro Nacional de Educadores e Educadoras da Reforma Agrária, realizado na UNB; na I Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em julho de 1998, promovida pelo MST, UNICEF, pela UNESCO, CNBB e UNB. Esses fóruns provocaram reflexões e ações que implicaram, primeiramente, na aprovação do PRONERA, em 1998, e, posteriormente, na aprovação das *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo*, Por outro lado, passaram a integrar esse esforço coletivo, as Secretarias de Educação, o CONSED, a

UNDIME, as ONGs, as universidades brasileiras (CRUB), o MDA/INCRA que vêm promovendo novas formas de debate, incrementando as políticas de gestão escolar, visando à promoção da educação ao camponês.

Foi desse modo que a defesa da educação do campo sai da fase de diagnóstico, passa à denúncia, aliada a mobilização e exigência de políticas públicas efetivas de educação do campo.

Recentemente, o governo do Presidente Luís Inácio Lula da Silva aprovou por meio do Ministério da Educação – MEC, em 2006, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação – FUNDEB, em substituição ao Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF). Ainda, estudos realizados pelo INEP contribuíram para que o MEC criasse um parâmetro de avaliação da aprendizagem dos alunos, chamado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB). De posse dos índices foram estabelecidas metas de melhoria desse desempenho que deverá chegar à média de 6,0, em 2022. Como expressão dessa política MEC apresentou o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE, em 2007 e o Programa de Ações Articuladas PAR – PAR, voltados, inclusive, aos “territórios da cidadania”³ ou municípios com baixo Índice de Desenvolvimento Humano - IDH e baixo Índice de Desempenho na Educação Básica – IDEB (1.242 municípios).

Com grande repercussão esse pacote de políticas para a educação estaria se propondo a resolver o histórico problema do acesso e da qualidade do ensino na educação básica, agregando ao mesmo outras medidas de políticas públicas: transporte, energia, saúde etc. Mas, pergunta-se quem são os mais atingidos por essa realidade detectada ou tardiamente revelada?

Num encontro Nacional de Comitês, Fóruns e Coordenações de Educação do Campo, realizado em Brasília, em março de 2008, essas várias medidas de política educacional, foram alvo de reflexões, uma vez que as mesmas atingem ao campo. Assim, o PDE e suas

³ A política de territórios da cidadania está vinculada ao Ministério do Desenvolvimento Agrário – MDA. Estes devem possuir baixo IDH, maior concentração de populações indígenas e quilombolas, beneficiários do bolsa família, municípios com baixo dinamismo econômico. No estado do Maranhão foram constituídos quatro territórios: Baixo Parnaíba, Munim e Lençóis, Vale do Itapecuru e Cocais.

estratégias por meio do Programa de Ações Articuladas - PAR; a estrutura e ações da Coordenação de Educação do Campo dentro do MEC; a política da Secretaria de Desenvolvimento Territorial do MDA dos “Territórios da Cidadania”; o PROINFO RURAL que pretende diminuir as disparidades de acesso à tecnologia entre as regiões Norte/Nordeste e Sul/Sudeste e Centro Oeste; o Programa Brasil Alfabetizado⁴; o Programa Brasil Profissionalizado que financiará ações de educação profissional integrada e concomitante e subsequente; O Programa Escola Ativa; PROJOVEM CAMPO – Saberes da Terra⁵; Cursos de Licenciatura em Educação do Campo, foram apresentados como alternativas a superar o problema da oferta de educação aos “territórios rurais” (MARANHÃO, 2008).

Porém, não há como não perceber a pulverização de recursos e ações, a focalização, considerando-se ainda as políticas aos quilombolas e indígenas, cada uma concentrada numa coordenação que, por sua vez, discute e disputa recursos, infra-estrutura, apoio à gestão e diversificação de práticas pedagógicas, às vezes sem consultar os sujeitos para quem as ações serão desenvolvidas.

A discriminação quanto ao financiamento da educação do campo permanece e passa, inclusive, pelo desconhecimento (falta de informação/formação) dos gestores nos municípios acerca dessas políticas. Como exemplo cita-se o PAR, cuja estrutura vem montada pelo MEC e, em não separando as demandas do campo das demandas da cidade, em alguns estados aprovou-se como demanda urbana. Pode-se citar o que ocorreu com a construção de 51 escolas no Maranhão (MARANHÃO, 2008b).

Mesmo diante desse quadro complexo e contraditório, há, hoje, da parte dos movimentos sociais do campo o reconhecimento de que não tem como se prescindir do papel do Estado e dos governos que se sucedem na máquina pública, quando se trata da promoção da educação aos camponeses. Para eles a Educação é dever do Estado; é direito e não privilégio, pois, os direitos sociais são construções históricas coletivas, portanto não se aceita que parcelas de brasileiros sejam excluídos da escola.

⁴ O Maranhão apresenta a terceira maior taxa de analfabetismo, perdendo apenas para Alagoas (1º lugar) e Paraíba (2º lugar).

⁵ Substituiu o antigo Programa Saberes da Terra, a partir de 2008, segundo a SECAD/MEC, passa a apresentar um novo formato.

Esse reconhecimento da educação, como instrumento importante para a mudança das condições de vida camponesa, já havia sido expresso em 2004, durante a realização da II Conferência Nacional por uma Educação do Campo, em Luziânia – GO, que se constitui em mais um passo, com uma nova força e organicidade, na definição das políticas públicas de educação do campo. Num diálogo, nem sempre consensual, entre o Estado (MEC, MDA) e a sociedade, representada por movimentos sociais, sindicais, Ongs, Organismos internacionais, igreja, estes últimos, expressaram o desejo de:

Que todo esse processo seja reconhecido politicamente pelo Estado e Pelos Governos. Que a Educação do Campo seja assumida como Política Pública de maneira mais explícita. Que as Secretarias de Educação que têm escolas no campo sejam apoiadas em seus esforços. Que os órgãos públicos responsáveis pela educação em nosso país se façam mais presentes, reconhecendo a dívida social, cultural e educativa que têm para com os diversos sujeitos que trabalham e vivem no campo e na floresta [...] Que seja reconhecida a especificidade dos povos do campo e de suas formas de viver e de ser. De formar-se, socializar-se, aprender, de produzir e relacionar-se com o conhecimento, com as ciências e as tecnologias, com os valores e a cultura. Enfim com os processos educativos. Reconhecida essas especificidades, sejam elaboradas políticas públicas específicas e estratégias específicas de sua eficaz implementação [...] Se propõe acelerar o processo que vem acontecendo de reconhecimento da urgência de que a Educação do Campo seja assumida em uma Política Pública construída em diálogo entre o Estado, as diversas esferas do governo e os movimentos sociais do campo. (BRASIL, II Conferência Nacional por uma Educação do Campo - Texto Base, Go: Luziânia, 2004).

Nota-se que para os trabalhadores (as) do campo a educação constitui uma das mais importantes bases de sustentação de um projeto político que se expressa no conjunto das políticas públicas de Estado, entre as quais a reforma agrária. Ela, a educação, é parte central para a construção da cidadania negada a séculos e constitui-se um movimento capaz de contribuir para a transformação do campo, uma vez que pode edificar a participação política, a mobilização social, as lutas por justiça, igualdade, contraponto as atitudes segregacionistas dos direitos historicamente negligenciados pelo Estado.

2. UMA CISÃO INTENCIONAL ENTRE A POLÍTICA EDUCACIONAL “RURAL” E A “URBANA”

É histórica a divisão campo-cidade quando se trata das políticas públicas. Mesmo considerando-se inaceitável tal separação (rural/urbano), não se pode ocultar que ela serviu aos interesses do modelo de desenvolvimento implantado nesse país. Assim, a valorização da descontinuidade da espacialização ou a supremacia de uma região sobre outra põe em discussão a vida, a luta, a cultura, a organização produtiva, as identidades, a organização políticas, o estatuto dos direitos. São diferentes projetos em disputa e que envolvem necessariamente a produção da existência de homens e mulheres do campo: os movimentos sociais e sindicais, outras organizações camponesas e os agentes representativos dessa realidade; as condições de vida na e com a terra: agricultura orgânica, familiar, agronegócio, extrativismo que fazem do campesinato uma relação social complexa e com interesses antagônicos.

Quando se tratam das transformações sociais e projetos políticos em concorrência, tendo como eixo de análise o "rural", a educação como política social, não pode ficar a margem desse debate. Exige entendê-la a partir da sociedade e do seu contexto histórico-cultural, das teorias que dão fundamento a essa política, do movimento em que se dão as relações de poder na aprovação da legislação, dos conflitos entre as diversas tendências e interesses ou forças sociais em disputa, os quais implicam nas políticas públicas materializadas pelas ações do Estado, principalmente aquelas efetivadas pelas diferentes esferas do Poder Público (União, Estados, Distrito Federal, Municípios) e seus representantes institucionais - ministérios, secretarias, conselhos - enquanto instâncias formuladoras da política nacional de educação, mas efetivamente, convém entendê-la a partir do modelo econômico, pautado na acumulação capitalista.

Verifica-se desse modo que a política educacional como política social não envolve somente o conjunto da legislação, os planos e projetos, relatórios, pactos e convênios, estes são apenas o lado que conseguimos, mais facilmente, verificar no âmbito das aparências, embora eles devessem orientar efetivamente essa política.

Para aqueles que vivem e trabalham no campo a escola tem um significado:

Trabalhamos por uma identidade própria das escolas do meio rural, com um projeto político-pedagógico que fortaleça novas formas de desenvolvimento no campo, baseada na justiça social, na cooperação, agrícola, no respeito ao meio ambiente e na valorização da cultura camponesa (BRASÍLIA, 1997).

A definição de uma política de educação envolve relações sociais amplas, formas de poder, de gestão, de conhecimento, o modelo econômico vigente, que por sua vez vão expressar qual modelo de desenvolvimento está em jogo, se aquele que considera o campo sem os sujeitos e, portanto, havendo espaço apenas para as máquinas, para a monocultura, para o grande negócio de exportação, sob o controle do mercado ou aquele que considera o campo um espaço com sujeitos que vivem e produzem riqueza, cultura, história, vida.

Com base nessas reflexões pode-se dizer que, hoje, os princípios que norteiam a promoção das políticas sociais nesse país expressam orientações nascidas do neoliberalismo. Para a visão neoliberal as atividades públicas estatais - as políticas e programas sociais - voltados ao campo, por exemplo, oneram a máquina estatal, provocam a elevação de preços, salários e impostos, geram inflação e desemprego e atrapalham o agronegócio, para o qual o campo seria melhor se não existissem os camponeses.

O neoliberalismo acusou o Estado interventor como o culpado pelas crises (políticas, econômicas, sociais) e orientou a sua reforma ou redução nos setores necessários à manutenção da saúde do capital, inclusive a questão agrária. Para a visão neoliberal o correto é menos Estado e mais mercado ou Estado quando necessário. O mercado expande-se e controla as relações sociais, configurando-se como espaço de liberdade e indutor da competição, da livre iniciativa. Essa lógica atinge perversamente o campo, gerando pobreza, trabalho escravo, destruição ambiental, violência, concentração e exploração máxima da capacidade produtiva das terras agricultáveis e proporcionando, cada vez, o velho êxodo rural em direção aos cinturões de miséria na periferia das grandes cidades.

No âmbito da política educacional do campo isso implica um paradoxo: educar para o agronegócio ou educar para uma nova sociabilidade camponesa? Mas, o caminho percorrido aponta que o parâmetro da oferta de educação deve ser o da lógica

custo/benefício, concebida como “fazer mais gastando menos” - e não necessariamente fazer o melhor socialmente referenciado, para quem há séculos não teve esse direito garantido.

Maximiza-se toda a estrutura pedagógica (instalações físicas, materiais, currículo, gestão, educadores); anunciam-se pacotes de educação, intensifica-se o trabalho docente, acelera-se a saída do estudante do sistema (redução do tempo na escola); massifica-se a oferta de educação em todas as modalidades com o uso das tecnologias, inclusive de Educação a Distância; estimula-se a criação de classes multisseriadas e a pedagogia da alternância (desconhecendo outros saberes e fazeres do campo. Só se percebe a atividade agrícola) passa a ser a modalidade pedagógica aceita para a juventude do campo. Para racionalizar a oferta faz-se a nucleação de escolas e estimula-se o transporte escolar (insuficiente e qualitativamente precarizado) e outros mecanismos. (OLIVEIRA, 2000, grifos meus).

Tal quadro expressa uma correlação de forças favoráveis ao financiamento, às orientações técnico-pedagógicas e as interferências políticas de organismos internacionais (Organização Mundial do Comércio, Fundo Monetário Internacional, Banco Mundial, UNESCO, UNICEF, Comissão Econômica para a América Latina e Caribe) na educação brasileira. Em síntese realizam-se as orientações nascidas de reuniões/fóruns consensuais ou mesmo pela adesão e consentimento de sucessivos governos. Os países de periferia e/ou emergentes são espécie de laboratórios dos países centrais, mesmo com a histórica resistência e lutas do povo brasileiro por educação pública e gratuita e referenciada socialmente e, hoje, a luta camponesa *Por uma Educação do Campo*.

A política educacional do Estado brasileiro, dos anos 90 em diante, tem a marca de toda essa conjuntura além, de ter recebido uma herança dos diversos governos anteriores, chamada por Saviani (1997) de déficit histórico, ou seja, da demissão do Estado em garantir o direito à educação no Brasil, notadamente a educação rural ou conforme denominação pós final dos anos 80, *Educação do Campo*.

Agrava esse quadro o fato de que no Brasil (Vieira, 2000), muitas vezes, a política de educação corre à margem dos instrumentos legais, indo de um comportamento autoritário e clientelista àquele que busca fortalecer a democracia participativa, conforme alternância no poder. Esse comportamento tem afetado historicamente a educação do campo,

pois, o gestor municipal tem o poder, mesmo existindo a lei, de burlar um direito que é de todos.

Nas últimas décadas, viu-se a educação aos pobres, inclusive camponeses, tornar-se, também, motivo de filantropia e voluntariado. O que devia ser um direito passa a ser concessão “da boa vontade de cada cidadão”, da beneficência programada do empresariado e de Ongs nacionais e internacionais. O que deve ser uma política permanente passa a ser temporária ou em conformidade com o doador-parceiro e seus interesses de “ajuda”.

Toda essa conjuntura, portanto, fortalece a necessidade da permanente organização e luta em defesa da educação pública com qualidade social não só ao setor rural, mas a todos os brasileiros (as) em idade escolar e para aqueles (as) a quem a escola jamais chegou ou se fez presente tardiamente.

Sem que haja discriminação de ordem quantitativa/qualitativa entre campo e cidade é possível se vislumbrar um Brasil inclusivo e democrático na educação. Apesar de se duvidar dessa possibilidade numa sociedade capitalista. Mas, verificando que é um processo contraditório, dinâmico e em movimento constante, é possível que as políticas sociais tornem-se um instrumento a favor das estratégias de libertação; que desvelem os malefícios produzidos pelo capital a fortalecer a crescente exclusão e predominantemente contribuem para desvelar os antagonismos dessa relação campo/cidade, capital/trabalho.

Pode-se indicar como exemplo a promoção da educação como fator de equidade social, centrada no princípio de igualdade de direitos, que tem expressado a premissa de dar, a todos, a oportunidade de acesso à educação. Apesar de se identificar que esta é uma premissa liberal, como forma de explicar, pela via do próprio sujeito, o seu fracasso ou sucesso na busca desse direito, do que garanti-la como um dos instrumentos fundamentais para a melhoria das condições de vida material e espiritual dos sujeitos que a reivindicam. Esse viés tira de foco a economia e política, enquanto importantes determinantes da oferta de educação ao campo e a cidade.

2.1 Por uma política de educação do campo

A constituição de uma política de *Educação do Campo* nasce do campo e das lutas dos trabalhadores e trabalhadoras do campo por uma reforma agrária que não se esgote

na posse da terra, mas que se amplie para o campo dos demais direitos (saúde, educação, trabalho, habitação, previdência, crédito, eletrificação, assistência técnica, estradas, lazer, segurança, participação política). Ela deve constituir-se no eixo de construção de um projeto pautado na prática social de homens e mulheres que vivem e trabalham no campo, ou seja, no processo em que se produz a sua existência, considerando-se os sujeitos e os saberes, em correspondência com o jeito de ser e de trabalhar o tempo, o espaço, a política, a mística, o ambiente, a educação, a cultura, a produção, a família e a própria luta.

São aspectos importantes que a política da e para a escola do campo não pode silenciar, porque estará deslocada das necessidades e da realidade dessa região.

Planejar essas ações é essencial, uma vez que permite analisar a realidade identificando seus problemas e indicando as ações necessárias para a superação dos mesmos. No entanto, essa ação intencional depende mais de um querer fazer essa operacionalização. Esta, por sua vez, exige responsabilidade coletiva, visão ampliada da realidade, querer político, fomentar as condições de trabalho no âmbito dos sistemas e garantir os recursos financeiros necessários.

Na realidade maranhense, uma prática política ainda predominantemente negada. Nota-se tal comportamento no trato dos investimentos que permanentemente se perdem nas tramas de uma política clientelista, pautada numa visão mercadológica de tratamento da educação com base na racionalidade financeira do custo/benefício (como se educação fosse mercadoria) em que se prima pelo maior e mais econômico atendimento, pela “saída” mais rápida, mas não eficiente, dos “produtos” (alunos, professores) engendrados nessa trama. Isso implica no caos do desempenho dos sistemas estadual e municipais e nos graves problemas educacionais que se manifestam nos diagnósticos e avaliações governamentais.

A defesa da educação básica do campo, não supõe que essa modalidade seja isolada do contexto da educação nacional, mas que seja consolidada uma educação que reconheça que o campo tem um modo de relação social e de organização espacial e cultural diferente do que se passou a denominar urbano. Porém não se deve fortalecer a lógica da cisão urbano/rural.

Considera-se um avanço a aprovação das diretrizes principalmente quanto ao seu conteúdo que absorveu a idéia de uma educação básica do campo, possibilitando que tanto

os estados como os municípios reconheçam, tanto em nível legal como nas relações sociais, esse direito. Também possibilitou diálogos (encontros, seminários, conferências) e atitudes para viabilização dessa política à semelhança da diversidade sócio-cultural, do direito à igualdade e a diferença do homem e da mulher do campo, sem isolar esse contexto das relações que acontecem no espaço urbano e com o qual o campo mantém uma relação orgânica, mesmo que determinadas análises provoquem essa separação.

A resolução CNE/CEB n.º1, de 03 de abril de 2002 que institui as Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo destaca em seu Art.2.º, Parágrafo Único, que:

A identidade da escola do campo é definida pela sua vinculação às questões inerentes à sua realidade, ancorando-se na temporalidade e saberes próprios dos estudantes, na memória coletiva que sinaliza futuros, na rede de ciência e tecnologia disponível na sociedade e nos movimentos sociais em defesa de projetos que associem as soluções exigidas por essas questões à qualidade social da vida coletiva no país. (BRASIL, Câmara de educação Básica/CNE, 2002).

No Art. 4.º há referência sobre o poder público no sentido de “garantir a universalização do acesso da população do campo à Educação Básica e à Educação Profissional de Nível Técnico” e esse atendimento que abrange também a educação infantil, deve se dar em regime de colaboração entre a União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios.

Mas, estabelecer diretrizes, aprovar projetos, ou simplesmente elaborar um currículo, não basta. É necessário que estes mecanismos se materializem em ações transformadoras, porque, caso contrário, serão “letras mortas” como o foram várias iniciativas em Lei, visando a “Educação Rural”.

É necessário que haja um planejamento capaz de nortear os caminhos a serem percorridos no processo de promoção dessa política, em íntima relação com a história e cultura do campo.

Nesse âmbito, o financiamento, a constituição de uma rede de escolas, o projeto pedagógico, o currículo, a formação dos educadores nascerão desse processo, considerarão homens e mulheres concretos, vivendo uma realidade concreta, o que implica numa forma de

promover cidadania e democracia, não como valorações e conteúdos próprios da cidade ou que visem fortalecer a estrutura latifundiária e do agronegócio, mas como construção específica desses movimentos em busca da educação necessária ao fortalecimento de suas identidades.

Não se pode negar que há no plano das relações, uma dominação do urbano sobre o rural que exclui o trabalhador do campo da totalidade definida pela representação urbana da realidade. Com esse entendimento é possível concluir pelo esvaziamento do campo como espaço de referência no processo de constituição de identidades, desfocando-se da hipótese de um projeto de desenvolvimento apoiado na perspectiva de uma educação para os sujeitos sociais a quem se destina.

O Campo deve ser visto como um espaço de resistência na luta por uma educação como direito social inalienável. Essa luta se faz no campo do Estado exigindo esse direito através das políticas públicas, pois ao latifúndio não interessa educação do campo.

A escola tem que ser do campo e não para o campo e a educação nessas áreas não deve se limitar ao ensino-aprendizagem, a atividade escolar ou construção de escolas. Essa escola deve ser diferenciada porque respeitará a cultura camponesa pela qualidade das políticas, pela prática e projeto pedagógico, pelo reconhecimento da luta dos movimentos sociais e garantia de direitos; deve ser articulada as experiências da agricultura familiar e a cultura do campesinato; desvendar e criticar os modelo produtivistas existentes no campo e seus paradoxos; identificar os agentes de representação contrários e favoráveis a uma vida digna, incentivar a luta por investimentos em políticas públicas, no sentido de favorecer mudanças de condições de vida e de trabalho a todos(as) os trabalhadores(as); que ajude a valorizar a história, a tradição e a organização da produção dos mesmos(as), finalmente reforce a luta pela reforma agrária e o desenvolvimento sob o paradigma humano e não do mercado.

2.2 PRONERA: um exemplo de conquistas em educação do campo

O Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA, experiência que tem início em 1988, mesmo diante dos problemas de ordem estrutural e conjuntural que tem enfrentado nesses últimos dez anos, constitui-se uma ação política de educação que expressa,

hoje, por meio de seu coletivo de integrantes (MDA, INCRA, Coordenação Nacional do PRONERA, universidades, fundações de apoio, organismos não-governamentais entre os quais os movimentos sociais do campo) uma vasta e exitosa experiência em Educação do Campo.

O PRONERA tem propiciado a aprovação e execução de projetos pedagógicos e propostas curriculares para a Alfabetização de Jovens e Adultos; para o Ensino Fundamental na modalidade de Educação de Jovens e Adultos – EJA; no nível médio em Cursos de Magistério, na modalidade Normal; em cursos técnicos que abrangem diversas áreas (agricultura, caprinocultura, enfermagem), ofertadas de acordo com as necessidades de cada região/assentamento; cursos de graduação nas modalidades de Licenciatura e Bacharelado, além da pós-graduação em educação do campo (UNb, Escola Florestan Fernandes, Universidade Federal de Santa Catarina). Acrescente-se a esse processo de formação a gestão de escolas-polos de formação, o acompanhamento e capacitação pedagógica de educadores e educadoras para os diversos níveis de educação; a confecção e publicação de materiais pedagógicos (módulos didáticos interdisciplinares para as séries iniciais do ensino fundamental e cartilhas para alfabetização) e produção de conhecimento e literaturas pertinentes as práticas sociais camponesas (educativa, produtiva e política) propiciadas pela pesquisa científica. Tem sido grande a participação de seus integrantes em eventos de natureza científica e cultural visando a socialização desse fazer político-pedagógico.

A equipe PRONERA, em todo o Brasil, tem elaborado e publicado trabalhos científicos, em periódicos, livros, em anais de fóruns locais, nacionais e internacionais; realizado palestras, relatado suas experiências, realizado oficinas, seminários, atos políticos em defesa da escola pública, da educação do campo, da reforma agrária, do meio ambiente, dos direitos humanos.

O PRONERA é o exemplo concreto de que a luta dos movimentos sociais do campo não é somente por terra, mas por políticas públicas amplas, por dignidade e melhoria de qualidade de vida do campo, o que, necessariamente, passa pelo direito a educação. As ações desse Programa apontam para a garantia de direitos que foram historicamente negados, contribuindo para a transformação da realidade educacional do campo, o que, certamente,

favorecerá tanto aos seus educandos quanto aos seus educadores o entendimento de que os direitos civis, políticos e sociais, são direitos humanos; que o direito não é particular, é universal; que os direitos são conquistados na organização e na luta, num processo intenso de relações sociais entre homens e mulheres; que os direitos sociais, incluindo o direito a educação, são consolidados, materializados nas políticas públicas ou melhor nas políticas de Estado e de seus sucessivos governos.

Nesse sentido, a reivindicação para que o PRONERA venha a tornar-se uma política de Estado tem uma justificativa real: são aproximadamente 425 mil alunos do campo estudando, da alfabetização à pós-graduação, em todo o Brasil, nos mais diversos processos de interatividade entre educação e cultura camponesa.

Nesses dez anos de existência, o PRONERA é a semente que mais se fertilizou na luta por educação do campo e esse programa vem tentando aplicar como pressuposto uma práxis, no sentido mais profundo desse termo qual seja: aliar teoria, prática e luta política com vistas a transformação social. Com esse trabalho, certamente, se possa contribuir para uma outra visão de Reforma Agrária e de desenvolvimento do campo, qual seja: aquele que possibilite, além do direito a terra, o acesso as política públicas e vida digna.

Portanto, lutar por Educação do Campo não é defender privilégios e o PRONERA é exemplo de que busca-se uma escola pública para todos. O PRONERA e a educação do Campo são direitos, conquistas sociais dos lutadores e lutadoras dessa causa que tem como referência os movimentos sociais (num sentido ampliado desse termo), os quais têm conseguido resistir e sobreviver a política dos sucessivos governos no aparelho de Estado.

Fundamentado numa pedagogia que alterna escola, trabalho, militância política, estudo, produção de conhecimento, participação política nos atos e processos do governo, na luta por políticas públicas e por reforma agrária, o Pronera tem possibilitado aos seus educandos a aquisição do conhecimento como uma ferramenta de construção de autonomia, de libertação, de participação política crítica.

Nesse sentido, contribui para a diminuição das estatísticas que colocam a classe trabalhadora do campo e da cidade, como aquelas que fracassam na escola, por diversos

condicionantes, inclusive os internos a instituição escolar: currículo, gestão, práticas pedagógicas do educador, relações entre professor e aluno.

Os avanços políticos na realização do PRONERA ocorrem porque é um programa com educação referenciada socialmente pelos movimentos sociais e demais formas de organicidade camponesa – a sindical, por exemplo - e tem no diálogo, nem sempre democrático e pacífico, com seus diversos parceiros a fonte das decisões.

Os sujeitos que integram o PRONERA, sabem que o objetivo maior dessa educação ofertada é contribuir para o desenvolvimento do campo, com sustentabilidade social. Mas, é preciso lembrar que esse desenvolvimento não é uma via de mão única, pois, a luta de classes está mais viva do que nunca no campo e na cidade.

Mas, lá no campo, conforme se disse anteriormente, estão em disputa dois projetos de sociedade e de escola, o primeiro é aquele que tem como referência agricultura familiar, a agroecologia, o respeito ao meio ambiente, a dignidade para quem vive e faz do campo um espaço de produção de existência econômica, cultural e social e o segundo, referenciado pelo agronegócio, arraigado a concepção de desenvolvimento que tem no econômico (lucro, concorrência, exportação, produção em grande escala, monocultura) a orientação principal e o mercado como seu indutor de desenvolvimento. Essa visão de campo, não pensa o território como lugar de produção de vida, de história, de cultura, mas como um espaço de coisas, máquinas e controle e exploração exaustiva do meio ambiente.

O homem e a mulher do campo, no PRONERA, têm, pela via da educação, a possibilidade de aprenderem que o conhecimento é uma importante força motriz da história, porque são capazes de apreenderem, por meio deste, de que modo se constituem as relações sociais em cada realidade e a possibilidade de poder transformá-la.

Marx enfatizou que essas relações não são naturais e cristalizadas, imunes ao próprio devir histórico, mas são relações humanas imbricadas no processo de construção da própria existência, que a partir das relações econômicas objetivas, estas últimas, passaram a ser balizadoras de todas as relações dos homens entre si, consigo mesmo e com a natureza, tal como enunciou Lukács (1989, p.61)

Por isso, num país capitalista como o Brasil, apesar dos avanços, ainda é alto o índice de analfabetismo nesse e os baixos níveis de escolarização entre os beneficiários da Reforma Agrária. Essa é uma realidade, constatada nas estatísticas do MEC/INEP. Ainda que o PRONERA, atualmente, atenda a mais de 54 mil pessoas em seus projetos, distribuídos em 134 cursos, considera-se baixo esse atendimento.

No III Seminário nacional do PRONERA, realizado em 2007, verificou-se os entraves e defendeu-se que a melhor política seria ampliar cada vez mais esse direito a educação, uma vez que, nesse país, há, conforme Saviani (1997) um déficit histórico e demissão do Estado em matéria de educação, apesar das perspectivas de democratização do acesso a ela, abertas pela aprovação da Constituição Federal de 1988 e da aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB Nº 9.394/96.

No entanto, apesar da existência de um ministério responsável pela política de educação - o MEC - e a responsabilidade legal dos governos federal, estaduais e municipais, é significativo e louvável o que o MDA/INCRA, vem fazendo pela educação na reforma agrária. À vista escreve uma página importante da história da educação camponesa e contribuirá, certamente, com a reforma agrária que se deseja, ou seja, aquela que se fez referência anteriormente, que concebe o campo como espaço de produção de vida, de cultura e não um espaço de produção de mercadorias, sob a orientação do ávido mercado do agronegócio, para o qual o campo seria melhor “sem os camponeses”.

É claro que ainda não se pode falar da consolidação de uma política pública de Educação do Campo e, sabemos que o PRONERA, mesmo com dez anos de existência, sozinho não poderá arcar com uma herança de quinhentos anos de negação da educação com qualidade aos homens e mulheres do campo. É preciso não esquecer que o programa está na esfera do Ministério do Desenvolvimento Agrário - MDA e dos Institutos de Colonização e Reforma Agrária – INCRA, órgãos que sempre trataram das questões de política agrária (o polêmico e violento problema da desapropriação/titulação da terra, historicamente concentrada nas mãos de poucos) e a viabilidade econômica dos assentamentos.

Conforme afirmou-se anteriormente, tradicionalmente a política de educação é da responsabilidade do Estado, cabendo a ele oferecê-la em todos os níveis e modalidades, a

todos os brasileiros e brasileiras. A postura do MDA ao assumir essa tarefa - da educação - para si, tem raízes na luta e na concepção de reforma agrária reivindicada pelos movimentos sociais e sindicais camponeses. É também fruto do entendimento de que a reforma agrária não se faz e nem se concretiza sem que as demais políticas públicas de corte social sejam garantidas: saúde, educação, transporte, lazer, previdência, assistência, segurança e outras.

Há um longo caminho a percorrer ou muitas lutas por realizar, para que seja respeitado o direito a educação aos trabalhadores e trabalhadoras do campo e seus filhos e filhas. Para isso, é preciso garantir não somente o PRONERA e a sua expansão, mas uma sólida e profunda política de educação todos e a todas que habitam no campo, apesar de reconhecer-se esse Programa como uma das mais importantes medidas de educação levadas a efeito pelo governo brasileiro, nas últimas décadas. O porquê dessa afirmação está no fato do PRONERA ter nascido e continuar a permitir o diálogo entre três importantes segmentos da sociedade brasileira: o governo, representado por seus ministérios, conselhos e secretarias; os movimentos sociais e sindicais do campo e as universidades brasileiras.

Nesse sentido é preciso preservar esse trabalho conjunto e não esquecer o velho e bom chavão “A Luta Continua!” porque, conforme se disse anteriormente, enfrenta-se o desafio político dessa construção: o financiamento, a excessiva burocracia, a seletividade no atendimento, a focalização, a descontinuidade, a relação, nem sempre democrática, entre parceiros institucionais (MDA, INCRA, Coordenação Nacional do PRONERA, universidades, fundações de apoio, governos e suas secretarias municipais e estaduais) e os organismos não-governamentais entre os quais os movimento sociais, sindicais, ONGs.

Acrescente-se ainda, que se padece ainda de uma visão estreita, romântica e preconceituosa do trato para com a educação ao camponês(a). Isso pode ser verificado nas ações, legislações, projetos oferecidos ou anunciados em manuais e editais publicados pelas diversas esferas de governo. Estes colocam exigências quase impossíveis de serem atendidas, às vezes fica-se com o sentimento de que é para não acontecer, é para não dar certo.

Pode-se citar os editais lançados para a educação do campo pelo MEC. Fica claro que a educação é vista dentro da lógica do mercado, oferecida numa lógica custo-benefício e para estabelecer a concorrência entre sujeitos que têm as mesmas necessidades. O texto diz que a

oferta de educação é para o campo mas, ao se ler os documentos, nota-se que o tratamento acerca de sua concepção é urbano e politicamente distante da realidade em que vive o camponês(a), apesar dos discursos e propagandas veiculados na mídia e da enorme quantidade de normas e diretrizes publicados.

A exemplo, recentemente, o MEC publicou o Edital nº 2, de 23 de abril de 2008, ou a Chamada Pública para Seleção de Projetos de Instituições Públicas de Ensino Superior para o PROCAMPO. Pela exigüidade do prazo dado - 40 dias - para que se organize e envie uma proposta visando concorrer com tantas outras já se percebe que a intenção não é de democratização. Há, inclusive, uma equipe de notáveis que julgarão o mérito de cada pleito, quando esse nível de ensino devia ser instituído em todos os Estados, pois é direito e não privilégio, desde que seguidas as orientações/normas vigentes na legislação educacional. O valor aluno, ainda ilustrando-se essa questão, é de R\$ 4.000,00 (Quatro mil reais), não cobrindo as despesas com um projeto de tal envergadura, inclusive porque seus alunos são itinerantes, pois, se não existem escolas de nível médio em grande parte das pequenas cidades, povoados e assentamentos, quiçá universidades. Isto se a prioridade for oferecê-lo com qualidade, particularmente, tem-se como foco o estado do Maranhão¹.

Por outro lado, foi homologada a Resolução nº 02/2008 que estabelece diretrizes complementares, normas e princípios para o desenvolvimento de políticas públicas de atendimento da Educação Básica do Campo, ou seja, altera a Resolução CNE/CEB nº 1 de 2002. É importante divulgar, debater e apontar a abrangência e as limitações desse novo marco legal criados para operacionalizar a oferta de educação do campo, porque trata do desenvolvimento de políticas públicas em educação do campo, destacando a responsabilidade de cada ente federado (União, Estados e Municípios). Indica diretrizes para EJA, Educação Especial, Educação Infantil, Transporte Escolar, Escolas Multisseriadas, Ensino Médio, Educação Profissional Técnica. Porém, ela continua a silenciar sobre o direito ao ensino superior do campo. O trato a universalização do direito a educação é restrito, situação que nos leva a lutar por esse direito e a fazer o permanente debate sobre a educação do campo (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2008).

Após esse parêntese, a novidade e diferença do PRONERA, em relação a outros programas e projetos, é que nesse programa há um componente importante: são os movimentos sociais do campo e suas comunidades que conduzem as demandas, participando da proposição dos conteúdos, das metodologias, dos calendários, das atividades formativas, desse modo, discutindo/elaborando os projetos e currículos, de acordo com suas necessidades. Se em algum espaço isso não está acontecendo é porque não se está abraçando, verdadeiramente, a causa da Educação do Campo e sim o paradigma da Educação Rural, aquele que vê o campo apenas com a foice e a enxada nas mãos; que bastam rudimentos de leitura, escrita e cálculo; que basta uma formação profissional básica.

Apesar das orientações do Manual do PRONERA apontarem para uma perspectiva de educação libertadora em seus fundamentos político-pedagógicos, os referenciais teórico-metodológicos são campos de disputa política, em particular no âmbito das universidades. Ainda pode-se dizer que cada ação desenvolvida é, também, uma expressão das relações entre os parceiros e os paradigmas de educação do campo que conduzem os projetos, ou seja, trata-se da visão de mundo, de educação, de escola, de cultura, de trabalho, de direito social, de homens e mulheres, traduzidos nos projetos político-pedagógicos de cada projeto e na organicidade política de cada movimento social que integra o PRONERA.

3. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não se pretendeu apresentar uma proposta de política pública de educação para o campo, mas, estimular, uma discussão entre o coletivo de educadores, técnicos, militantes dos movimentos sociais, entidades e instituições que nesse momento atuam na e pela educação básica do campo.

Esse debate deve ser ampliado também com as prefeituras, universidades e demais educadores e pesquisadores das políticas públicas e, nessa troca poderemos aprimorar e implementar uma política de educação do campo, verdadeiramente integrada aos seus princípios e cultura, diversificada em seus processos de construção, execução, práticas educativas, conteúdos, avaliação respeitando e valorizando os sujeitos mais importantes do processo: educadores e educandos, tendo como foco de realização a escola e seu entorno.

Isso significa que a construção dessa política é um ato de dar forma/conteúdo a um projeto político-pedagógico que se manifesta sob várias expressões e intencionalidade: na luta social, na organização coletiva, na terra como eixo condutor, no trabalho e produção, na cultura e arte, na política, na escola (valores), na história, portanto, na indissociabilidade entre escola, família, educando, educador, comunidade, assentamento, acampamentos, conforme expressam os sujeitos do campo:

Reconhecemos a caminhada dos movimentos sociais do Campo, como expressão do povo organizado que faz e pensa sobre a vida *no e do* campo. Das suas práticas de organização, de luta social e de educação podemos extrair muitas lições para a educação do campo. A primeira delas é que o povo que vive no campo tem que ser o sujeito de sua própria formação. Não se trata, pois, de uma educação ou uma luta para *os*, mas sim, *dos* trabalhadores do campo e é assim que ela deve ser assumida por todos os membros deste movimento Por uma Educação do Campo. (Brasília, Seminário Nacional Por Uma Educação Básica do Campo, 2002).

Nesse sentido, ilustrou-se a educação com o exemplo do PRONERA pela forma como foi idealizado, qual seja, com a presença dos movimentos sociais do campo na definição desse PROGRAMA, desde o seu início, desde a proposição dos cursos, vagas, áreas a serem atendidas, currículo, passando pela execução, avaliação e acompanhamento da gestão dos recursos financeiros.

Finalmente, pode-se dizer que não se pode pensar sobre transformações sociais e projetos políticos em concorrência, a partir do "rural", se não se enfatizar que existem os diferentes projetos de educação em disputa no campo, como reflexo das relações que envolvem os diversos os modelos de produção e seus paradoxos.

A defesa de uma Educação do Campo comprometida com a transformação social é imprescindível para o trato da questão agrária e a necessária reconstrução do campesinato como símbolo de vida, história, cultura e luta.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel Gonzalez; CALDART, Roseli Salette & MOLINA, Mônica Castagna (org.). **Por uma educação do campo**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004.

BRASIL. **Referências para uma política nacional de educação do campo**: caderno de subsídios/ coordenação: Ramos, Marise Nogueira (et. alii.), Brasília, DF: Secretaria de educação Média e Tecnológica, Grupo Permanente de Trabalho de Educação do Campo, 2004.

_____. **Lei nº. 9.394/96 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. 1996

_____. **Plano Decenal de Educação para Todos**. Brasília, 1993.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília, 2000.

_____. Ministério da Educação; Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas Escolas do Campo**. Brasília: MEC/SECAD, 2002.

BRASÍLIA. **Seminário Nacional Por uma Educação Básica do Campo**. Brasília, 2002

MARANHÃO. **Relatório do Encontro Nacional de Comitês, Fóruns e Coordenações Estaduais de Educação do Campo**. São Luís: SUPEC/SEDUC, 1998.

SAVIANI, Dermeval. **A nova lei da educação: trajetória, limites e perspectivas**. Campinas: Autores Associados, 1997.

_____. **Da nova LDB ao novo plano Nacional de Educação: por uma outra política educacional**. Campinas – SP: Autores Associados, 1998.

II CONFERÊNCIA NACIONAL POR UMA EDUCAÇÃO DO CAMPO. Por uma política de educação do campo – Texto Base. Luziânia, GO, 2004.

OLIVEIRA, Dalila Andrade. **Educação básica: gestão do trabalho e da pobreza**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO. **Relatório do Encontro do Comitê Executivo Estadual da Educação do Campo/Maranhão**. São Luís: Representação UFMA, 2008.

VIEIRA, Sofia Lerche. **Política educacional em tempos de transição** – 1985/1995.
Brasília: Plano, 2000.

ⁱ O presente Edital prevê a aplicação de recursos financeiros, não reembolsáveis no valor *per capita* de R\$ 4.000,00 (quatro mil reais) por aluno/ano, considerando como referência o atendimento a grupos de 60 alunos e um período de 4 (quatro) anos de duração. Também, não serão financiadas despesas de infra-estrutura ou aquisição de equipamentos e demais despesas de capital. É vedada a utilização de recursos orçamentários para o pagamento de bolsas de estudo a estudantes e professores. Essa conjuntura trouxe, inclusive, problemas ao PRONERA, uma vez que o mesmo utiliza da modalidade bolsas de extensão ou de ensino para seus integrantes, por meio dos convênios firmados com as fundações, considerando-se que as Universidades e Fundações gozam desse direito assegurado em lei.